

Praxisorientierung in der DaF-Lehrer:innenausbildung an der Eötvös-Loránd-Universität am Beispiel einer fachdidaktischen Lehrveranstaltung

Ilona Feld-Knapp / Gabriella Perge / Mónika Jász-Kajmádi / Natalie Delazer

1. Einleitung

Die Verbindung von Theorie und Praxis bildet einen zentralen Bestandteil der universitären Lehrer:innenbildung, die nicht nur auf die Vermittlung theoretischer Grundlagen, sondern ebenso auf den Erwerb berufspraktischer Kompetenzen ausgerichtet ist. Praxisphasen, wie sie etwa in Form von Schulpraktika oder projektorientierten Lehrveranstaltungen stattfinden, sind in diesem Zusammenhang von besonderer Relevanz, da sie wesentlich zur Ausbildung professioneller Handlungskompetenz beitragen. Studierenden wird die Möglichkeit geboten, ihr theoretisches Wissen mit Praxiserfahrungen zu verknüpfen und diese Erfahrungen im Anschluss kritisch zu reflektieren. Das Sammeln eigener Unterrichtserfahrungen führt somit zur Vertiefung bereits vorhandener Wissensbestände sowie zur Weiterentwicklung der eigenen Handlungskompetenz. Auf diese Weise tragen Praxiserfahrungen wesentlich zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte bei (Feld-Knapp 2011, 2014; Funk 2003; Hallet 2006; Hattie 2009; Krumm 2012, 2016a, 2016b; Legutke/Schart 2016).

Der vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, Möglichkeiten für die Umsetzung von Praxisorientierung in der universitären DaF-Lehrer:innenausbildung aufzuzeigen. Im Mittelpunkt steht eine fachdidaktische Lehrveranstaltung an der Eötvös-Loránd-Universität (ELTE) in Budapest, die exemplarisch aufzeigt, wie die inhaltliche Reform der Lehrer:innenbildung in Ungarn mit einer stärkeren Verknüpfung von Theorie und Praxis einhergehen kann. Zentrales Anliegen ist dabei eine Hinwendung zur Berufsorientierung, die eine kompetenzorientierte Bildung zum Ziel hat (Feld-Knapp 2011, 2014; Krumm 2012, 2016a). In diesem Zusammenhang wird von angehenden

Lehrkräften erwartet, „Gegenstände aus der Perspektive der Lernenden zu behandeln und im Unterricht an ihre Lebenswelt anzuknüpfen“ (Feld-Knapp 2014: 120). Dazu gehört insbesondere die Fähigkeit, „den Gegenstand der Fachwissenschaften in eine Lehr- und Lernsituation zu übertragen und ihn als Lerngegenstand zu betrachten, sowie Lehr- und Lernziele zu bestimmen“ (Feld-Knapp 2018: 26). Diese Fähigkeit wird als fachdidaktische Kompetenz bezeichnet. Sie ist ein wesentlicher Bestandteil professionellen Lehrer:innenwissens und übernimmt eine Brückenfunktion zwischen den Fachwissenschaften und der konkreten Lehr- und Lernsituation (Caspari/Grünwald 2022, 2024; Feld-Knapp 2018). Fachdidaktische Lehrveranstaltungen wie die vorliegende nehmen in diesem Kontext eine vermittelnde Funktion ein, da sie es den Studierenden ermöglichen, die Relevanz theoretischer Inhalte für ihren zukünftigen Berufsalltag zu erkennen und diese zur Förderung der Lernenden einzusetzen.

Ein zentrales Element der vorliegenden fachdidaktischen Lehrveranstaltung war ein schulpraktisches Projekt, in dessen Rahmen die Studierenden die Möglichkeit erhielten, eigenverantwortlich Unterrichtseinheiten zu planen, durchzuführen und zu reflektieren. Die Unterrichtseinheiten wurden mit einer realen Lerngruppe des ELTE Trefort Ágoston Gymnasiums in Budapest umgesetzt.¹ Der vorliegende Beitrag basiert auf den im Rahmen der Konzeption, Durchführung und Reflexion gewonnenen Erfahrungen und Einsichten und versteht sich als Beitrag zur Weiterentwicklung praxisorientierter Lehrformate in der DaF-Lehrer:innenausbildung.

Im Anschluss an die einleitenden Überlegungen gibt Kapitel 2 zunächst einen Überblick über die fachdidaktische Bildung im Fach Deutsch als Fremdsprache an der ELTE. Kapitel 3 widmet sich der Rolle und dem Stellenwert eines schulpraktischen Projektes, das im Rahmen der letzten fachdidaktischen Lehrveranstaltung vor dem

¹ Die dem Beitrag zugrundeliegende Lehrveranstaltung stand unter der Leitung von Prof. Dr. Ilona Feld-Knapp und Dr. Gabriella Perge, die für die fachdidaktische Ausbildung im Fach Deutsch als Fremdsprache an der Eötvös-Loránd-Universität verantwortlich sind. Unterstützt wurde das Vorhaben durch Natalie Delazer, DaF-Auslandspraktikantin der Universität Innsbruck, die an der Planung und Durchführung der Projektaktivitäten beteiligt war. Eine zentrale Rolle nahm zudem Mónika Jász-Kajmádi ein, die als Deutsch- und Ausbildungslehrerin am ELTE Trefort Ágoston Gymnasium tätig und Klassenlehrerin der am Projekt beteiligten Schüler:innengruppe ist. Sie begleitete die Vorbereitung der Studierenden und übernahm eine zentrale Rolle bei der schulischen Anbindung des Projektes. Der vorliegende Beitrag wurde von den genannten Personen verfasst.

Schulpraktikum durchgeführt wurde. In Kapitel 3.1 werden zunächst die Ziele und die Funktion dieser Lehrveranstaltung im Kontext der universitären Ausbildung dargestellt. Kapitel 3.2 beschreibt das Projektvorhaben und seine institutionelle Einbettung. Daran anschließend befasst sich Kapitel 3.3 mit der Durchführung des Projektes und gibt Einblicke in die einzelnen Phasen der Planung, Umsetzung und Reflexion. Im Zentrum von Kapitel 3.4 steht die Auswertung des Projektes aus Sicht der teilnehmenden Studierenden und Schüler:innen. Der Beitrag endet mit einem Fazit, in dem zentrale Erkenntnisse zusammengeführt und Perspektiven für die Weiterentwicklung praxisnaher Formate in der DaF-Lehrer:innenbildung aufgezeigt werden.

2. Fachdidaktische Bildung im Überblick

Die fachdidaktische Ausbildung an der ELTE beginnt im dritten Semester mit einem Projektseminar, das den Studierenden eine erste Annäherung an das schulische Praxisfeld ermöglicht. Die Studierenden erhalten dabei die Gelegenheit, Unterricht aus einer neuen Perspektive zu betrachten, erste Unterrichtsbeobachtungen durchzuführen und sich mit der Analyse von Unterrichtssituationen auseinanderzusetzen (Legutke/Schart 2016).

Im darauffolgenden Semester schließt sich die Vorlesung „Einführung in die Fremdsprachendidaktik DaF“ an, die die theoretischen Grundlagen des Lehrens und Lernens von Deutsch als Fremdsprache vermittelt. Hierbei steht die Vermittlung zentraler Modelle und Prinzipien im Mittelpunkt. Aufbauend auf dieser Vorlesung besuchen die Studierenden zwei themenspezifische Fachseminare. In diesen Seminaren werden sowohl Fragen zur Förderung kommunikativer Sprachhandlungen im mündlichen und schriftlichen Bereich als auch die sprachlichen Voraussetzungen für diese Sprachhandlungen behandelt (Feld-Knapp/Perge 2023; Hirschfeld 2022; Kertes 2018, 2022; Perge 2018, 2022, 2023; Sárvári 2024b; Varga-Mónok 2020). Schulbesuche sind dabei ein fester Bestandteil. Im Rahmen dieser Praxisphasen beobachten und analysieren die Studierenden den Unterricht im Hinblick auf die jeweiligen Seminarschwerpunkte. Dabei erwerben sie neues Wissen, das sie in der Planung und

Durchführung eigener thematischer Unterrichtseinheiten anwenden. Besonders leistungsstarke Studierende sind an dieser Stelle bereits in der Lage, unterschiedliche methodische Ansätze zu vergleichen und kritisch zu bewerten (Feld-Knapp 2011).

Den Abschluss der fachdidaktischen Ausbildung bildet die Lehrveranstaltung, die im vorliegenden Beitrag im Mittelpunkt steht. Sie knüpft unmittelbar an die vorangegangenen Ausbildungsphasen an und fungiert als Brücke zur schulpraktischen Phase des Studiums. Im Rahmen dieses Projektseminars planen und realisieren die Studierenden eigenständig Unterrichtseinheiten für reale Lerngruppen, die in enger Kooperation mit den Übungsschulen der Eötvös-Loránd-Universität sowie den beteiligten Ausbildungslehrpersonen umgesetzt werden (Feld-Knapp 2019: 19–20). Das Studium schließt mit einer Diplomarbeit im Bereich der Fremdsprachendidaktik oder mit Praxisbezug in einer anderen fachwissenschaftlichen Disziplin ab (Feld-Knapp/Hahn 2020).

Das Curriculum des Studiums wurde in den vergangenen Jahren mehrfach überarbeitet, um den veränderten Anforderungen an die Lehrer:innenbildung gerecht zu werden. Das gegenwärtige Modell der DaF-Lehrer:innenausbildung an der ELTE basiert auf dem Anspruch, eine berufs- und praxisorientierte Bildung zu verwirklichen. Es ist insbesondere zwei zentralen Reformbestrebungen zu verdanken: Zum einen wurde im Sinne einer stärkeren Berufsorientierung das Verhältnis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis neu festgelegt (Bredella 2003; Funk 2003). Zum anderen zielt die inhaltliche Erneuerung darauf ab, die Verbindung von Theorie und Praxis neu zu gestalten. Diesbezüglich besteht das Risiko, „dass in der gegenwärtigen Diskussion um die Reformen das Verhältnis von Theorie und Praxis zu sehr unter organisatorischem Aspekt und zu wenig im Hinblick auf die Frage der Berufsorientierung und entsprechende Kompetenzen diskutiert wird“ (Feld-Knapp 2014: 120). An dieser Stelle setzt das im vorliegenden Beitrag beschriebene Projekt an und demonstriert, wie diese Gefahr vermieden werden kann.

3. Rolle und Stellenwert eines Projektes im Rahmen der letzten fachdidaktischen Lehrveranstaltung vor dem Praktikum

Im Zentrum der letzten fachdidaktischen Lehrveranstaltung steht ein schulpraktisches Projekt, das gezielt auf die Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht vorbereitet. Im Sommersemester 2025 entwickelten die Studierenden der ELTE im Rahmen dieses Projektes eigenständig Unterrichtseinheiten, die sie mit einer Lerngruppe des ELTE Trefort Ágoston Gymnasiums durchführten. Im Anschluss an die Durchführung reflektierten sie ihr didaktisches Vorgehen unter Rückbezug auf zuvor behandelte theoretische Inhalte (Bechtel/Rudolph 2022; Riemer 2023). Das Projekt diente jedoch nicht nur der Anwendung fachdidaktischer Inhalte, sondern ermöglichte es den Studierenden, zentrale Anforderungen des Unterrichtens im konkreten schulischen Kontext zu erproben. Damit markierte die Projektarbeit einen bedeutsamen Übergang zwischen der universitären Ausbildung und dem nachfolgenden Praxissemester im Rahmen des Lehramtsstudiums. Im Folgenden werden zunächst die Ziele und die Funktion der fachdidaktischen Lehrveranstaltung dargestellt, bevor das Projekt in seinen Rahmenbedingungen, seiner Durchführung sowie aus Sicht der beteiligten Studierenden und Schüler:innen näher vorgestellt wird.

3.1. Ziele und Funktion der fachdidaktischen Lehrveranstaltung vor dem Beginn des Praktikums

Die fachdidaktische Lehrveranstaltung ist Bestandteil des Lehramtsstudiums im Fach Deutsch als Fremdsprache an der Eötvös-Loránd-Universität in Budapest. Sie richtet sich an fortgeschrittene Studierende, die bereits über ein fundiertes, theoretisches Grundwissen verfügen. Im Studienverlauf übernimmt die Lehrveranstaltung eine zentrale Brückenfunktion zwischen der theoretischen Auseinandersetzung mit fachdidaktischen Inhalten und deren Umsetzung in der schulischen Praxis. Sie stellt zudem die letzte fachdidaktische Lehrveranstaltung der universitären Ausbildung dar, bevor die Studierenden ihr Schulpraktikum absolvieren (Feld-Knapp/Hahn 2020).

Ziel der Lehrveranstaltung ist es, die Studierenden auf ihre zukünftige Tätigkeit als Lehrkräfte vorzubereiten. Sie sollen dazu befähigt werden, zentrale Anforderungen des Lehrberufs zu erkennen und kompetent damit umzugehen. Darüber hinaus zielt die Lehrveranstaltung auf den Ausbau unterrichtsbezogener Lehrendenkompetenzen im Fach Deutsch als Fremdsprache – insbesondere im Hinblick auf die Planung von Unterrichtsphasen und den Umgang mit heterogenen Lerngruppen. Ein weiteres Lernziel besteht darin, eigene Unterrichtserfahrungen zu sammeln und im Anschluss kritisch zu reflektieren.

Im Laufe der Lehrveranstaltung setzten sich die Studierenden mit zentralen Aspekten des DaF-Unterrichts auseinander. Ein erster thematischer Schwerpunkt lag auf der Auseinandersetzung mit relevanten Prüfungsformaten. Ziel war es, die Studierenden für die Relevanz von Prüfungen im schulischen Kontext zu sensibilisieren, deren Einfluss auf die Bildungsbiografie der Lernenden herauszuarbeiten und mögliche Implikationen für die individuelle Förderung aufzuzeigen. Ein weiterer inhaltlicher Schwerpunkt galt der Heterogenität von Lerngruppen (Márki 2022). In einem Workshop zum Thema Binnendifferenzierung wurden theoretische Grundlagen vermittelt und mit konkreten methodischen Umsetzungsmöglichkeiten verknüpft. Die Studierenden wurden dabei für den Umgang mit Unterschieden innerhalb von Lerngruppen sensibilisiert und erarbeiteten Strategien, wie diese Unterschiede berücksichtigt werden können.

Auch das Thema Feedback wurde sowohl theoriegeleitet als auch praxisnah behandelt. Ausgehend von subjektiven Theorien der Studierenden zum Geben und Erhalten von Rückmeldungen wurde eine videografierte Unterrichtssequenz analysiert, um konkrete Formen von Feedback im Unterricht kennenzulernen (Feld-Knapp 2019; Sárvári 2024a). Im weiteren Verlauf verfassten die Studierenden lernförderliche Rückmeldungen zu authentischen Schüler:innentexten.

Ergänzend zu diesen thematischen Schwerpunkten wurden zentrale Vorkenntnisse der Studierenden aktiviert, die für die Planung und Durchführung der Unterrichtseinheit von Bedeutung waren. Hierzu zählten unter anderem die Unterscheidung zwischen Aufgaben und Übungen, Prinzipien der Aufgabenorientierung, Kriterien für die Auswahl geeigneter Texte sowie grundlegende Aspekte der themenorientierten

Materialentwicklung (Hallet 2016; Müller-Hartmann/Schocker 2016). Diese Vorbereitung bildete die Grundlage dafür, dass die Studierenden ihre Unterrichtsvorhaben theoriegeleitet planen und adressatengerecht umsetzen konnten.

3.2. Vorstellung des Projektes

Ein zentrales Element der Lehrveranstaltung im Sommersemester 2025 bildete ein Projekt, bei dem die Studierenden die Gelegenheit erhielten, eine Unterrichtseinheit mit einer Schüler:innengruppe des ELTE Trefort Ágoston Gymnasiums zu planen und durchzuführen. Die Planung erfolgte schrittweise im Laufe des Semesters, während die Durchführung der Unterrichtseinheit mit den Lernenden in der vorletzten Sitzung der Lehrveranstaltung stattfand.

Die Entscheidung, im Rahmen der Lehrveranstaltung ein Projekt mit einer Schüler:innengruppe durchzuführen, beruhte auf dem Anspruch, das im Verlauf des gesamten Studiums erworbene fachdidaktische und fachwissenschaftliche Wissen in einem schulischen Kontext zur Anwendung zu bringen. Die enge Zusammenarbeit zwischen Universität und Schule war eine entscheidende Voraussetzung für die erfolgreiche Durchführung des Projektes. Eine zentrale Rolle kam dabei der Lehrperson der Schüler:innengruppe zu, die die Vorbereitung der Studierenden begleitete und eine gezielte Abstimmung der Projektinhalte auf die Bedürfnisse und Voraussetzungen der Lernenden ermöglichte. Für die Studierenden war dies insbesondere mit Blick auf die Planung ihrer Unterrichtseinheiten von großer Bedeutung.

Zur Umsetzung des Projektes wurden die Studierenden in fünf Arbeitsgruppen eingeteilt, wobei jede Gruppe für eine Phase der Gesamtunterrichtseinheit verantwortlich war: die Vor-Phase, den Leseunterricht, die textbasierte Grammatikarbeit, die textbasierte Wortschatzarbeit sowie die Nach-Phase. Im Unterschied zum nachfolgenden Schulpraktikum, in dem Unterricht häufig in Einzelverantwortung durchgeführt wird, hatten die Studierenden hier die Möglichkeit, im Team zu arbeiten und sich gegenseitig bei der Planung und Durchführung der jeweiligen Unterrichtsabschnitte zu unterstützen. Die kollektive Verantwortung für die Gestaltung der Unterrichtseinheiten bot einerseits eine Entlastung für erste

unterrichtspraktische Erfahrungen, erforderte andererseits jedoch auch eine Teamarbeit innerhalb der Gruppen sowie Offenheit für eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Herangehensweisen – Kompetenzen, die auch im künftigen Berufsalltag der Studierenden von zentraler Bedeutung sein werden.

3.3. Durchführung des Projektes

Die Durchführung des Projektes war das Ergebnis eines mehrwöchigen Vorbereitungsprozesses, in dem die Studierenden schrittweise an die Planung, Umsetzung und Reflexion eigener Unterrichtsphasen herangeführt wurden. Die Projektarbeit war fest in den Verlauf der fachdidaktischen Lehrveranstaltung eingebettet und wurde schrittweise vorbereitet.

3.3.1. Kennenlernen der Lerngruppe

Zunächst erhielten die Studierenden im Rahmen eines Schulbesuchs am ELTE Trefort Ágoston Gymnasium die Gelegenheit, die Schüler:innen im Deutschunterricht zu erleben. Die von der Klassenlehrerin durchgeführte Unterrichtsstunde bot nicht nur einen ersten Einblick in die Zusammensetzung der Klasse, sondern diente zugleich als Ausgangspunkt für die weitere Unterrichtsplanung. Ziel dieser Hospitation war, die Klasse als Bezugsgruppe kennenzulernen. Dabei sollten erste Einschätzungen über das sprachliche Niveau, das Arbeitsverhalten und die sozialen Interaktionen der Schüler:innen gewonnen werden, um diese in der späteren Planung angemessen berücksichtigen zu können.

Während der Hospitation fertigten die Studierenden Beobachtungsnotizen an. Sie wurden dazu angeleitet, nicht nur die äußeren Abläufe der Stunde festzuhalten, sondern die zugrunde liegende didaktische Planung zu erkennen: Welche inhaltlichen und methodischen Entscheidungen waren von der Lehrperson getroffen worden? Welche Phasen ließen sich identifizieren? Die Beobachtungen sollten so zur Grundlage einer theoriegeleiteten Analyse von Unterricht werden, die zu einer Auseinandersetzung mit wichtigen Entscheidungsprozessen führte.

Im Anschluss an die Hospitation wurde die Stunde gemeinsam mit der Klassenlehrerin im Rahmen der Lehrveranstaltung reflektiert. Die Lehrperson stellte die Klasse sowie einzelne Schüler:innen ausführlicher vor und erläuterte ihre didaktischen Entscheidungen. Dabei standen insbesondere der Aufbau der Stunde, die Gestaltung einzelner Phasen sowie die zugrundeliegenden Zielsetzungen mit Blick auf Schüler:innen- und Aufgabenorientierung im Fokus.

Im weiteren Verlauf des Semesters hatten die Studierenden zudem die Möglichkeit, die Schüler:innen im Rahmen des regulären Unterrichts in einem anderen Fach zu beobachten. Jede Arbeitsgruppe hospitierte hierbei in einer anderen Unterrichtsstunde, sodass die Lernenden aus unterschiedlichen Perspektiven wahrgenommen werden konnten. Diese zweite Beobachtungsphase ergänzte die zuvor erfolgte Hospitation im Deutschunterricht um zusätzliche Eindrücke zum Verhalten der Schüler:innen. Durch die Beobachtung konnten die Studierenden ein umfassenderes Bild von den Arbeitsweisen der Schüler:innen gewinnen. Insbesondere ließen sich Unterschiede im Verhalten je nach Fachinhalt, Unterrichtsmethodik und Lehrer:innenrolle erkennen.

3.3.2 Planung und Gestaltung der Unterrichtseinheiten

Im Anschluss an die beiden Hospitationen begann die thematische Konzeption der geplanten Unterrichtseinheit. Aufbauend auf ihren eigenen Beobachtungen sowie den von der Lehrperson bereitgestellten Hintergrundinformationen entwickelten die Studierenden erste Themenvorschläge, die sich an den wahrgenommenen Interessen und dem sprachlichen Niveau der Lerngruppe orientierten. Genannt wurden unter anderem Themenbereiche wie Hobbys, Freizeit, Sport, Medien, Nachrichten sowie Fragen zur Zukunft junger Menschen. Im Rahmen einer gemeinsamen Diskussion wurde schließlich das Thema *Sorgen um die Zukunft der Kinder* als inhaltlicher Rahmen für das Projekt ausgewählt. Das Thema bot sowohl persönliche Anknüpfungspunkte für die Schüler:innen als auch Anschlussmöglichkeiten an literarische und sachbezogene Texte, die im weiteren Verlauf der Planung als zentrale Materialien eingesetzt wurden. Durch den gemeinsamen Entscheidungsprozess wurde zudem die Fähigkeit der Studierenden

gestärkt, ein geeignetes Thema unter Berücksichtigung von Relevanz, Zielgruppenbezug und sprachlicher Angemessenheit zu wählen.

In der darauffolgenden Sitzung der Lehrveranstaltung richtete sich der Fokus auf die gezielte Materialrecherche. Aufbauend auf dem zuvor gemeinsam gewählten Thema arbeiteten die Studierenden mit verschiedenen Lehrwerken für den DaF-Unterricht, um geeignete Aufgabenformate und Materialien zu finden. Die Arbeit mit Lehrwerken erfolgte in den jeweiligen Arbeitsgruppen, wobei die Studierenden den Auftrag erhielten, Materialien zu sichten und kritisch zu bewerten. Zudem erhielten die Studierenden eine Auswahl von Texten der Schüler:innen, die von der Lehrperson zur Verfügung gestellt wurden. Die Studierenden sollten mithilfe der Texte das sprachliche Niveau der Lernenden einschätzen und die Stärken sowie Schwächen der Schüler:innen identifizieren.

Auf Grundlage des gewählten Themas wurden im weiteren Verlauf der Lehrveranstaltung zwei zentrale Texte für die Unterrichtseinheit ausgewählt: der Roman *Die Konferenz der Tiere* von Erich Kästner sowie ein thematisch anschlussfähiger Sachtext aus dem Jugendmagazin *Lingo Global*. Beide Texte dienten als Basis für die Arbeit innerhalb der verschiedenen Unterrichtsphasen.

Hinsichtlich der Arbeit mit dem literarischen Text war es von zentraler Bedeutung, dass die Studierenden zunächst selbst ein tiefes Textverständnis entwickelten, bevor sie didaktische Entscheidungen trafen. Zu diesem Zweck erarbeiteten sie in Gruppenarbeit ein Raster zur Analyse des Romans *Die Konferenz der Tiere* (s. Anhang 1). Ziel dieser Aufgabe war es, zentrale Handlungsstrukturen und Figurenkonstellationen im Roman herauszuarbeiten und so eine Grundlage für die nachfolgende Planung zu schaffen.

Auch der ausgewählte Sachtext aus dem Jugendmagazin *Lingo Global* wurde von den Studierenden zunächst selbst erschlossen. Im Zentrum stand dabei die Formulierung gezielter Fragen an den Text (s. Anhang 2), die einerseits das eigene Textverständnis sichern und vertiefen, andererseits mögliche Impulse für die spätere Unterrichtsplanung liefern sollten. Diese Vorgehensweise diente nicht nur der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Sachtext, sondern förderte zugleich den reflektierten Umgang mit Texterschließungsstrategien im DaF-Unterricht.

Anschließend begannen die Studierenden mit der Ausarbeitung konkreter Unterrichtsentwürfe für ihre jeweilige Phase der Gesamtunterrichtseinheit. Die Planung erfolgte in Gruppenarbeit und erforderte eine intensive Auseinandersetzung mit den zuvor ausgewählten Texten. Dabei war es erforderlich, das im Studium erworbene fachdidaktische Wissen gezielt anzuwenden wie etwa bei der Formulierung von Arbeitsaufträgen und der Auswahl geeigneter Sozialformen. Die erarbeiteten Entwürfe wurden im Rahmen einer Seminarsitzung präsentiert und im Plenum diskutiert. Die Studierenden erhielten dabei ein Feedback von den beiden Lehrveranstaltungsleiterinnen sowie von ihren Kommiliton:innen. Die konstruktiven Rückmeldungen dienten den Studierenden als Grundlage für die Überarbeitung ihrer Entwürfe in einem weiteren Arbeitsschritt.

3.3.3 Umsetzung und Reflexion des Projektes

Nach intensiver Vorbereitung war schließlich der Zeitpunkt der praktischen Umsetzung erreicht: Die Unterrichtseinheit wurde an einem Vormittag im Eötvös-József-Collegium in Budapest durchgeführt. Im Zeitraum von 10:00 bis 13:00 Uhr durchliefen die Schüler:innen die fünf vorbereiteten Unterrichtsphasen: die Vor-Phase, die drei währendbezogenen Phasen (Leseunterricht, textbasierte Grammatikarbeit und Wortschatzarbeit) sowie die Nach-Phase. Alle Abschnitte zielten auf eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Thema *Sorgen um die Zukunft der Kinder*. Grundlage bildeten die zwei Textauszüge aus Kästners *Die Konferenz der Tiere* sowie der ergänzende Sachtext aus dem Magazin *Lingo Global*, die jeweils in verschiedenen Phasen herangezogen wurden.

Die Durchführung erfolgte in Gruppenarbeit durch die Studierenden, die ihre vorbereiteten Unterrichtskonzepte selbstständig umsetzten. Die betreuenden Dozent:innen und die Lehrperson der Schüler:innengruppe begleiteten den Unterricht beobachtend und unterstützend.

Im unmittelbaren Anschluss an die Durchführung der Unterrichtseinheit fand eine gemeinsame Reflexionsrunde mit allen Beteiligten statt. Die Studierenden erhielten dabei die Gelegenheit, sich über ihre Erfahrungen und Eindrücke auszutauschen. Im

Zentrum der Reflexion stand die gemeinsame Besprechung der fünf Unterrichtsphasen. Die Rückmeldungen der betreuenden Lehrperson sowie der Lehrveranstaltungsleiter:innen trugen dazu bei, den Unterricht aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten. Ergänzt wurde die Auswertung durch kollegiales Feedback von Kommiliton:innen.

3.4. Auswertung des Projektes aus Sicht der teilnehmenden Studierenden und Schüler:innen

Die Auswertung der Projektarbeit aus Sicht der teilnehmenden Studierenden und Schüler:innen bildet einen zentralen Bestandteil zur Einschätzung ihres Potenzials im Rahmen der universitären Lehrer:innenbildung. Im Folgenden werden zentrale Rückmeldungen und Erfahrungswerte aus beiden Perspektiven aufgearbeitet, um den Mehrwert des Projektes für die fachdidaktische Ausbildung darzustellen. Beispiele für Rückmeldungen, die von den Autor:innen aus dem Ungarischen ins Deutsche übersetzt wurden, finden sich im Anhang 3.

3.4.1. Einschätzungen der Studierenden zur Projektarbeit

Die Auswertung der studentischen Perspektive basiert auf den schriftlichen Rückmeldungen von 21 am Projekt beteiligten Studierenden. Die Befragung wurde anonym in der letzten Sitzung der Lehrveranstaltung durchgeführt. Die Antworten wurden anschließend zusammengefasst und inhaltlich ausgewertet. Dabei wurden zentrale Aussagen und wiederkehrende Meinungen identifiziert, um Tendenzen und Schwerpunkte der Rückmeldungen sichtbar zu machen.

Die Rückmeldungen der Studierenden bezogen sich auf die Einbettung des Projektes in ihr Studium sowie auf die Nützlichkeit und Relevanz des Projektes hinsichtlich ihrer professionellen Entwicklung. Insgesamt wurde das Projekt von den Studierenden als ein wichtiger und sinnvoller Baustein innerhalb der fachdidaktischen Ausbildung bewertet, der den Übergang von der theoretischen Ausbildung zur schulpraktischen Tätigkeit vorbereitet.

Hinsichtlich der Einbettung des Projektes in den Studienverlauf betonten zahlreiche Rückmeldungen dessen Sinnhaftigkeit. Die Studierenden hoben hervor, dass sie im Rahmen des Projektseminars die in den vorangegangenen fachdidaktischen Lehrveranstaltungen erworbenen theoretischen Kenntnisse erstmals in einer realen Unterrichtssituation praktisch umsetzen konnten. Das Projekt ergänzte aus Sicht der Studierenden in geeigneter Weise die zuvor besuchten Lehrveranstaltungen, ermöglichte die Anwendung fremdsprachendidaktischer Kenntnisse und diente der praktischen Umsetzung zuvor erarbeiteter theoretischer Inhalte. Durch die im Studium vermittelten Grundlagen fühlten sich die Studierenden ausreichend vorbereitet, eigenständig eine Unterrichtseinheit mit einer realen Lerngruppe durchzuführen. Gleichzeitig berichteten sie, dass sie sich durch das Projekt besser auf das bevorstehende Schulpraktikum vorbereitet fühlen. Mehrfach wurde zudem der Wunsch geäußert, vergleichbare Praxisprojekte bereits in einer früheren Phase des Studiums zu integrieren.

Hinsichtlich der Relevanz und Nützlichkeit des Projektes für die Entwicklung professionsbezogener Kompetenzen betonten die Studierenden, dass sie im Rahmen des Projektes ihre ersten Unterrichtserfahrungen unter realen Bedingungen sammeln konnten. Sie beschrieben das Projekt vielfach als „Hauptprobe“ vor dem anstehenden Schulpraktikum sowie als „Höhepunkt“ und „Meilenstein“ ihres Studiums. Das Projekt habe ihnen dabei geholfen, eigene Stärken und Entwicklungsfelder bewusst zu erkennen, die Fähigkeit zur Reflexion zu stärken, ein Gefühl für das Zeitmanagement zu entwickeln und realistische Anforderungen an die Planung und Durchführung von Unterricht kennenzulernen. Sie fühlen sich nun sicherer im Unterrichten einer Lerngruppe und haben einen besseren Überblick über Planungsprozesse gewonnen. Zudem hätten sie gelernt, eigenständig Aufgabenstellungen zu entwickeln, thematische Unterrichtseinheiten zu konzipieren und diese auf die Bedürfnisse einer Lerngruppe abzustimmen. Insbesondere die Gruppenarbeit wurde dabei positiv hervorgehoben, da sich die Studierenden gegenseitig bei der Planung und Durchführung der Unterrichtsphasen unterstützen und voneinander lernen konnten. Gleichzeitig wurde aber auch deutlich, dass die gemeinsame Planung ein hohes Maß an Kooperationsbereitschaft erforderte, was von einigen als zusätzliche Herausforderung beschrieben wurde. Einige Studierende hoben darüber hinaus hervor, dass die

Erfahrung, während des eigenen Unterrichts beobachtet zu werden, zwar herausfordernd war, zugleich jedoch eine wichtige Vorbereitung auf ähnliche Situationen im Schulpraktikum darstellte. Besonders positiv bewertet wurden außerdem die differenzierten Rückmeldungen durch Lehrende und Kommiliton:innen während der Reflexionsphase, die den Lernprozess maßgeblich unterstützt hätten. Insgesamt habe das Projekt wichtige Grundlagen für die künftige Berufspraxis geschaffen.

Die Studierenden formulierten abschließend eine Reihe von konkreten Anregungen für zukünftige Durchführungen des Projektes. Sehr häufig wurde der Wunsch geäußert, mit der Planungsphase der Unterrichtseinheiten früher im Semester zu beginnen, um mehr Zeit für die Erarbeitung der Materialien, die Abstimmung innerhalb und zwischen den Gruppen sowie die Vorbereitung auf die Durchführung zu gewinnen. Einige Studierende schlugen vor, den Projektunterricht auf zwei Tage zu verteilen, um eine intensivere Arbeit innerhalb der Unterrichtsphasen zu ermöglichen und den gesamten Unterricht für die Schüler:innen weniger belastend zu gestalten.

Darüber hinaus wurde angeregt, den Austausch zwischen den Gruppen während der Planungsphase zu intensivieren, um eine bessere Abstimmung der einzelnen Unterrichtsphasen zu gewährleisten und den Gesamtverlauf der Einheit noch besser zu koordinieren. Auch eine Reduktion der Gruppengröße wurde mehrfach vorgeschlagen, um eine aktivere Beteiligung aller Gruppenmitglieder zu ermöglichen und individuelle Verantwortungsbereiche klarer zu definieren. Außerdem wurde empfohlen, eine Simulation der geplanten Unterrichtseinheiten im Rahmen der Lehrveranstaltung vor der eigentlichen Durchführung einzuplanen, um eine erste Erprobung der Abläufe zu ermöglichen. Ebenso wurde der Wunsch formuliert, das Projekt zu einem späteren Zeitpunkt im Studium erneut – idealerweise mit derselben Lerngruppe – durchzuführen. Vereinzelt Rückmeldungen sprachen zudem den organisatorischen Aufwand am Semesterende an und plädierten für eine frühere Durchführung des Projektes, um Überschneidungen mit Prüfungsphasen zu vermeiden.

Insgesamt bewerteten die Studierenden das Projekt als einen zentralen Bestandteil ihrer fachdidaktischen Ausbildung, der es ihnen ermöglichte, ihr theoretisches Wissen praxisnah anzuwenden und sich gezielt auf die Anforderungen der bevorstehenden schulpraktischen Phase vorzubereiten.

3.4.2. Einschätzung der Schüler:innen zur Projektarbeit

Ergänzend zur Auswertung der Studierendenperspektive wurden auch die am Projekt beteiligten Schüler:innen in den Evaluationsprozess einbezogen. Insgesamt 19 Schüler:innen verfassten im Anschluss an das Projekt schriftliche Reflexionen. In ihren Rückmeldungen schilderten sie, wie sie den Projektunterricht erlebt haben, welche Lerngewinne sie aus der Teilnahme mitnehmen konnten und wie sie das Thema des Projektes, *Sorgen um die Zukunft der Kinder*, fanden.

Die Rückmeldungen zeichnen insgesamt ein positives Bild des Projektes. Die Schüler:innen hoben insbesondere die gute Atmosphäre hervor, die von der Freude und positiven Art der Studierenden geprägt war. Die Studierenden traten aus Sicht der Lernenden kompetent, hilfsbereit und motivierend auf. Auch die Vielfalt der behandelten Themen und Aufgabenformate wurde positiv bewertet. Die Schüler:innen betonten, dass die interaktiven Aufgaben ihnen die Möglichkeit gaben, aktiv am Unterricht teilzunehmen. Zudem wurde positiv hervorgehoben, dass bei Verständnisproblemen jederzeit Rückfragen möglich waren.

Hinsichtlich des Lernzuwachses berichteten die Schüler:innen von einer Vielzahl an Aspekten, die sie im Rahmen des Projektes gelernt haben. Im Vordergrund stand dabei die Erweiterung des themenspezifischen Wortschatzes, insbesondere im Bereich der Globalisierung, des Umweltschutzes sowie angrenzender gesellschaftlicher und ökologischer Themen. Darüber hinaus berichteten die Lernenden von einer Vertiefung grammatischer Kenntnisse, unter anderem in Bezug auf Satzbauphänomene wie die Wortfolge im Nebensatz oder den Gebrauch von Relativsätzen. Auch die mündliche Kompetenz konnte im Rahmen des Projektes gezielt trainiert werden. Ein weiterer Aspekt war die Verbesserung der Aussprache, die aus Sicht der Schüler:innen durch das sprachliche Vorbild der Studierenden positiv beeinflusst wurde.

Im Hinblick auf das gewählte Thema *Sorgen um die Zukunft der Kinder* zeigen die Rückmeldungen der Schüler:innen, dass es insgesamt auf großes Interesse gestoßen ist. Besonders positiv hervorgehoben wurden die Aktualität und gesellschaftliche Relevanz der behandelten Inhalte, insbesondere im Hinblick auf Umweltprobleme und die

Erderwärmung. Die Lernenden erkannten darin eine wichtige Thematik, die sowohl gegenwärtig als auch für ihre Zukunft von Bedeutung ist. In diesem Zusammenhang wurde auch der eingesetzte Sachtext aus dem Magazin *Lingo Global* als besonders ansprechend empfunden, da er inhaltlich näher an der Lebenswelt der Schüler:innen lag. Der literarische Textauszug aus *Die Konferenz der Tiere* wurde hingegen als weniger zugänglich wahrgenommen, da er für einige Lernende vermutlich schwerer zu entschlüsseln war.

Vereinzelt wurde angemerkt, dass die Komplexität des Themas sowie die hohe Informationsdichte, insbesondere zum Ende des Projektes, zu einer gewissen kognitiven Belastung führten. In Verbindung mit der Dauer der Veranstaltung ergab sich hier eine zusätzliche Herausforderung für die Konzentration der Lernenden. Insgesamt wurde das Thema jedoch als interessant, abwechslungsreich und lernförderlich eingeschätzt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Projekt neue Dimensionen für den Unterricht in dieser Klasse eröffnet hat. Die Auseinandersetzung mit den beiden Texten diente nicht nur dem Ausbau sprachlicher Handlungsfähigkeiten, sondern eröffnete zugleich eine erzieherische Dimension: Die behandelten Inhalte regten zu einer vertieften Reflexion über gesellschaftliche Verantwortung und Zukunftsfragen an. Der Erfolg des Projektes ist maßgeblich darauf zurückzuführen, dass sowohl den Schüler:innen als auch den Studierenden bewusst wurde, dass sie den Schlüssel zum Erfolg selbst in der Hand haben, und sie diese Verantwortung aktiv übernommen haben.

4. Fazit

Das im Rahmen der fachdidaktischen Lehrveranstaltung durchgeführte Projekt stellt ein gelungenes Beispiel für die Verzahnung von Theorie und Praxis in der universitären Lehrer:innenbildung im Fach Deutsch als Fremdsprache dar. Die Konzeption der Lehrveranstaltung ermöglichte es, die im Laufe des Studiums erworbenen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kenntnisse gezielt in einem schulischen Kontext anzuwenden, praktisch zu erproben und theoriegeleitet zu reflektieren (Feld-Knapp 2014). Damit erfüllt die Lehrveranstaltung eine zentrale Funktion innerhalb der

universitären Lehrer:innenbildung: Sie bereitet die Studierenden unmittelbar auf das Schulpraktikum vor und markiert den Übergang von der universitären Ausbildung zur professionellen Praxis.

Im Verlauf der Lehrveranstaltung wurden die Studierenden schrittweise an die Planung und Durchführung von Unterricht herangeführt. Aufbauend auf Hospitationen, der Analyse von Schüler:innentexten sowie der Auseinandersetzung mit Themen wie Prüfungsformaten, Binnendifferenzierung und Feedback wurden die Studierenden gezielt auf die Unterrichtsgestaltung vorbereitet. Die Aktivierung und Anwendung des in den vorangegangenen Seminaren erworbenen Wissens ermöglichte eine theoriegeleitete Unterrichtsplanung, die sich an den Lernvoraussetzungen und Interessen der realen Lerngruppe orientierte. Die Koordination zwischen den Lehrveranstaltungsleiterinnen der Universität und der Klassenlehrperson des Trefort Ágoston Gymnasiums erwies sich dabei als entscheidende Gelingensbedingung für die erfolgreiche Organisation und Durchführung des Projektes.

Der Projektunterricht am Ende des Semesters ermöglichte es den Studierenden schließlich, erstmals die Rolle der Lehrperson in einem schulischen Kontext zu übernehmen, eigene Planungen zu realisieren und den gesamten Ablauf einer Unterrichtseinheit aktiv zu steuern. Die im Anschluss an den Unterricht durchgeführte Reflexionsphase bot den Studierenden die Gelegenheit, ihre eigenen didaktischen Entscheidungen kritisch zu hinterfragen, Erfolge und Herausforderungen offen zu thematisieren und Feedback zu erhalten.

Die Auswertung der studentischen Rückmeldungen unterstreicht die hohe Relevanz und Nützlichkeit des Projektes für die Entwicklung professionsbezogener Kompetenzen. Die Studierenden bewerteten das Projekt als sinnvolle Ergänzung ihrer fachdidaktischen Ausbildung, die ihnen ermöglichte, theoretisches Wissen praxisnah anzuwenden und sich gezielt auf die Herausforderungen der bevorstehenden schulpraktischen Phase vorzubereiten. Die Erfahrungen im realen Unterricht, die Auseinandersetzung mit der Unterrichtsplanung, die Entwicklung von Materialien sowie die Reflexion des eigenen Handelns wurden als zentrale Lernfelder benannt. Auch aus Sicht der Schüler:innen wurde das Projekt insgesamt positiv bewertet. Die Schüler:innen hoben hervor, dass der Unterricht abwechslungsreich gestaltet war und

ihnen die Möglichkeit bot, ihren Wortschatz, grammatische Strukturen und kommunikative Fähigkeiten zu erweitern und zu festigen. Das Thema erlebten sie als interessant und relevant, was sich positiv auf ihre Lernbereitschaft und Motivation auswirkte.

Insgesamt zeigt sich, dass das vorgestellte Projektseminar einen wesentlichen Beitrag zur Umsetzung einer praxisorientierten sowie kompetenzbasierten Lehrer:innenbildung im Fach Deutsch als Fremdsprache leistet. Es greift zentrale Zielsetzungen der gegenwärtigen Ausbildungsreform auf, die eine stärkere Berufsorientierung und eine neue Verbindung von Theorie und Praxis anstrebt. Innerhalb des Projektes erhielten die Studierenden die Möglichkeit, die im Studium erworbenen theoretischen Kenntnisse aus der Perspektive der Lernenden zu behandeln, auf konkrete Lehr-Lernsituationen zu übertragen und darauf aufbauend Lehr- und Lernziele zu formulieren (Feld-Knapp 2014: 120; Feld-Knapp 2018: 26). Sie stellten damit ihre fachdidaktische Kompetenz unter Beweis, die im Zentrum einer professionellen Lehrtätigkeit steht. Die vorliegende Lehrveranstaltung ermöglichte es den Studierenden somit, die Relevanz theoretischer Inhalte für ihren zukünftigen Berufsalltag zu erkennen, diese in professionsbezogene Handlungskompetenz zu überführen und gezielt zur Förderung der Lernenden einzusetzen.

Literatur

- Bechtel, Mark / Rudolph, Tom (Hrsg.) (2022): Reflexionskompetenz in der Fremdsprachenlehrer*innenbildung. Theorien – Konzepte – Empirie. Konferenzband. Berlin: Peter Lang.
- Bredella, Lothar (2003): Zum Verhältnis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis. In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fremdsprachenlehrausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Arbeitspapiere der 23. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr. S. 43–51.

- Caspari, Daniela / Grünewald, Andreas (2022): Auf dem Weg zur Bestimmung fachdidaktischen Wissens angehender Lehrkräfte – Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrenden an Universitäten und Fachhochschulen. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 33. 1/2022. S. 97–122.
- Caspari, Daniela / Grünewald, Andreas (2024): „Konkrete Unterrichtsplanung spielt noch keine Rolle (auch wenn das häufig der Wunsch der Studierenden ist).“ – Zur Funktion fachdidaktischen Basiswissens im Kontext der Fremdsprachendidaktik als Wissenschafts- und Ausbildungsdisziplin. In: Gerlach, David (Hrsg.): Wissen, Können und Handeln von Fremdsprachenlehrpersonen. Professions- und Wissensforschung in den Fremdsprachendidaktiken. Lausanne: Lang. S. 15–30.
- Feld-Knapp, Ilona (2006): Erich Kästner: Das fliegende Klassenzimmer. Ergebnisse eines Projekts. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Lernen lehren – Lehren lernen (= Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache; Bd. 1). Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband / ELTE Germanistisches Institut. S. 303–326.
- Feld-Knapp, Ilona (2011): Cathedra Magistrorum. Lehrerforschung. Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen. In: Krumm, Hans-Jürgen / Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Schwerpunkt: Mehrsprachigkeit und Sprachförderung Deutsch. Innsbruck: Studien Verlag. S. 143–154.
- Feld-Knapp, Ilona (2014): Universitäre DaF-Lehrerbildung in Ungarn im Spannungsfeld von Traditionen und neuen Herausforderungen. München: Iudicium.
- Feld-Knapp, Ilona (2018): Fachliche Kompetenzen II. Zur Rolle der textlinguistischen Kenntnisse für DaF-Lehrende. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Literatur (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung; Bd. 4). Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 23–41.
- Feld-Knapp, Ilona (2019): Note und Feedback: Überlegungen zum Wandel der Leistungsbewertung im DaF-Unterricht. In: Boócz-Barna, Katalin / Kertes, Patrícia / Sárvári, Tünde (Hrsg.): Kollokationen lernen (= DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. Jg. 27). Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 13–26.
- Feld-Knapp, Ilona / Hahn, Verena (2020): Unterricht verstehen lernen: Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung angehender DaF-Lehrender in

- fachdidaktischen Seminaren an der Budapester Eötvös Loránd Universität (ELTE).
In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 63/2020. S. 111–124.
- Feld-Knapp, Ilona / Perge, Gabriella (2023): Lehrersprache und unterrichtliche Kommunikation im DaF-Unterricht: Eine Studie zur fachspezifischen sprachlichen Bildung von DaF-Lehramtsstudierenden an der Eötvös Loránd Universität (ELTE).
In: Kovács, Kálmán (Hrsg.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2022. Budapest: Gesellschaft ungarischer Germanisten. S. 54–72.
- Funk, Hermann (2003): Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden – vom Regen in die Traufe? Kritische Anmerkungen unter besonderer Berücksichtigung der Praxis Deutsch als Fremdsprache. In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Arbeitspapiere der 23. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr. S. 68–79.
- Hallet, Wolfgang (2006): Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten. Stuttgart: Klett.
- Hallet, Wolfgang (2016): Fokus: Texte – Medien – Literatur – Kultur. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. S. 39–43.
- Hattie, John (2009). Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. New York: Routledge.
- Hirschfeld, Ursula (2022): Zur Entwicklung von Aussprachekompetenzen bei ungarischen Deutschlernenden. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Kompetenzen und Standards (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung; Bd. 6). Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 194–214.
- Kertes, Patrícia (2018): Arbeit mit literarischen Texten im DaF-Unterricht am Beispiel einer Unterrichtseinheit zum Thema Über mich selbst. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Literatur (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung; Bd. 4). Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 103–109.

- Kertes, Patrícia (2022): Prozessorientierung bei der Förderung der schriftlichen Textproduktion in der Fremdsprache. In: Berényi-Nagy, Tímea / Kertes, Patrícia / Márki, Herta / Sárvári, Tünde (Hrsg.): DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. Jg. 32. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 88–106.
- Krumm, Hans-Jürgen (2012): Veränderungen im Bereich des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen und deren Konsequenzen für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn. Budapest (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung; Bd. 1). Budapest: Typotex Kiadó / Eötvös-József-Collegium. S. 53–73.
- Krumm, Hans-Jürgen (2016a): Balanceakt zwischen Theorie und Praxis. Der Stellenwert von Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung in der DaF-Lehrerbildung. In: Feld-Knapp, Ilona / Boócz-Barna, Katalin (Hrsg.): DaF-Lehrerbildung in Mittel-Osteuropa. München: Iudicium. S. 29–41.
- Krumm, Hans-Jürgen (2016b): Kompetenzen der Sprachlehrenden. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. S. 311–314.
- Legutke, Michael / Schart, Michael (2016): Fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung: Bilanz und Perspektiven. In: Legutke, Michael / Schart, Michael (Hrsg.). Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung. Tübingen: Narr Francke Attempto. S. 9–46.
- Márki, Herta (2022): Lehrendenkompetenzen für den Umgang mit neuen Lernendengruppen an ungarischen Schulen. In: Berényi-Nagy, Tímea / Kertes, Patrícia / Márki, Herta / Sárvári, Tünde (Hrsg.): DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. Jg. 32. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 27–46.
- Müller-Hartmann, Andreas / Schocker, Marita (2016): Aufgabenorientierung. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag. S. 325–330.

- Perge, Gabriella (2018): Rezeptive Mehrsprachigkeit. Eine Studie zur Untersuchung der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht in Ungarn (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung – Sonderreihe B; Bd. 1). Budapest: Typotex Kiadó / Eötvös-József-Collegium.
- Perge, Gabriella (2022): Sprachmittlungskompetenz angehender mehrsprachiger Englisch-Deutsch-Lehrpersonen mit L1 Ungarisch. In: Auteri, Laura et. al. (Hrsg.): Wege der Germanistik in transkultureller Perspektive: Akten des XIV. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG). Berlin: Peter Lang. S. 201–216.
- Perge, Gabriella (2023): Sprachliche Ressourcen nutzen im Fremdsprachenunterricht an ungarischen Schulen: Chancen für die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit unter institutionellen Bedingungen. In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 67. S. 72–90.
- Riemer, Claudia (2023): „Elfenbeinturm“ und Praxis: Forschung, Lehrer*innenbildung, Unterrichtsrealität. In: Boeckmann, Klaus-Börge / Schweiger, Hannes / Reitbrecht, Sandra / Sorger, Brigitte (Hrsg.): Mit Sprache handeln. Partizipativ Deutsch lernen und lehren. Publikation zur XVII. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT 2022). Band 1. Berlin: Erich Schmidt Verlag. S. 383–389.
- Sárvári, Tünde (2024a): Evaluation im Fremdsprachenunterricht. Szeged: JGYFK.
- Sárvári, Tünde (2024b): Wortschatzerweiterung mit Chunks im DaF-Unterricht. In: Kertes, Patrícia / Sárvári, Tünde (Hrsg.): DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. Jg. 34. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 34–64.
- Varga-Mónok, Eszter (2020): Texte der klassischen deutschen Literatur im DaF-Unterricht: Vorstellung einer thematischen Unterrichtseinheit mit zwei Balladen von Johann Wolfgang von Goethe. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Lexik (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung; Bd. 5). Budapest: Eötvös-József-Collegium. S. 417–443.

Quelle für den literarischen Text

- Kästner, Erich (1962): Die Konferenz der Tiere: ergänzt um einige Beiträge aus der Zeit der „Kleinen Freiheit“. Berlin: Ullstein.

Quelle für den Sachtext

o. A. (2024): Ein besseres Leben für alle. In: LINGO Global 01/2024. S. 1–2.

Anhang 1

Raster zur Analyse des Romans *Die Konferenz der Tiere* von Erich Kästner²

Seitenzahl	Hauptpersonen	Schauplätze	Konflikte/ Wendepunkte	Folge für die weiteren Geschehnisse
9–12	Löwe Alois, Elefant Oskar, Giraffenmännchen Leopold	„Tsadsee“ (Nordafrika)	- Die Verhandlungen bei der Konferenz in London bleiben ohne Ergebnis. - Die drei Tiere beschwerten sich über die Menschen und nennen folgende Aspekte: Kriege, Revolutionen, Streiks, Hungersnöte, Krankheiten. - Die Kinder der Menschen tun ihnen leid.	- Die drei Tiere sind betrübt.
12–17	Oskar, Leopold, Alois, Oskars Frau	Bei den Tieren zuhause	- Die Tiere wollen ihren Kindern aus den Zeitungen über die Missstände vorlesen, ihre Frauen halten sie davon ab. - Oskar zählt vor seiner Frau alle Missstände auf.	- Bewusstwerdung der Missstände: Oskar will handeln.
18–21	Oskar und sechs weitere Tiere	Ferngespräch	- Ferngespräch von Oskar mit sechs Tieren auf der ganzen Welt	- Idee, in vier Wochen eine eigene Konferenz im Hochhaus der Tiere abzuhalten

² Die Vorlage für das Raster wurde dem Beitrag von Feld-Knapp (2006: 303–326) entnommen. Die im Raster angegebenen Seitenzahlen beziehen sich auf die im Literaturverzeichnis aufgeführte Ausgabe des Romans.

21–35	Tiere weltweit, Delegierte der Tiere, Oskar, Alois und Leopold	Auf der ganzen Welt	- Die Nachricht wird von den Tieren verbreitet. - Delegierte für jede Art und Gattung werden gewählt und bereiten sich vor. - Die Delegierten reisen an: Schnellzüge, Flugzeuge, fliegende Teppiche, Schiffe, Walfische, Rentierschlitten und Eisberge als Transportmittel. - Problem der Eisenbahn: Landesgrenzen	- Alle Tiere wissen weltweit Bescheid und vereinen ihre Kräfte.
35–45	Alois, Oskar, Reinhold (Stier), Reporter, Delegierte, Delegierte des Polarkreises	Hochhaus der Tiere Meer	- Die Reporter der Menschen erscheinen und interviewen die Tiere: Was ist ihre Absicht? - Zeitungsartikel erscheinen - Sonderwünsche der Tiere - Vorbereitungen für die Konferenz (Eröffnungshymne wird eingeübt, Spruchbänder werden gewoben, Inhalte werden besprochen) - Missliche Lage der Delegierten des Polarkreises: schrumpfender Eisberg - Die Delegierten des Polarkreises werden gerettet.	- Mediale Aufmerksamkeit - Die Konferenz ist vorbereitet. - Die Delegierten sind vollständig.
45–49	Tiere (Eisbär Paul, Elefant Oskar, Königstiger, Maus Max, Shetland Pony), Kinder	Hochhaus der Tiere	- Die Tiere stellen ihre mitgebrachten Kinder vor.	- Die Kinder werden auf der Konferenz die Ehrengäste sein.

49–56	Eisbär Paul	Kapstadt/ Hochhaus der Tiere	- Konferenz der Menschen - Konferenz der Tiere - Eisbär Paul fordert: nie wieder Krieg, Not und Revolution, das Hindernis der Ländergrenzen muss „übersprungen“ werden	- Die Tiere setzen klare Forderungen. Staatshäupter protestieren.
56–58	General Zornmüller, Oskar, Paul, Alois, Leopold	Hochhaus der Tiere	- Protestnote der Kapstadter Konferenz: Tiere sollen sich nicht einmischen.	- Die Tiere suchen nach Möglichkeiten.
58–59	Paul, Alois, Oskar, Max	Kinderzimmer im Hochhaus der Tiere	- Die Tiere sehen nach den Kindern. - Max hat eine Idee.	- Die Tiere greifen zu härteren Maßnahmen.
59–67	Mäuse, Alois, Paul, Oskar, Leopold, Gustav, General/Feldmarschall Zornmüller, Motten	Kapstadt/auf der ganzen Welt	- Aktenmaterial wird durch Mäuse vernichtet. - Ersatzakten werden besorgt. - Motten fressen alle Uniformen.	- Auch diese Maßnahmen führen bei der Kapstadter Konferenz zu keiner Lösung.
68	Zornmüller	Kapstadt	- Zornmüller hält eine Rede: Die Tiere können die Menschen nicht zur Einigkeit zwingen.	- Die Tiere greifen zu drastischen Maßnahmen.
69–74	Oskar	Auf der ganzen Welt/Hochhaus der Tiere	- Alle Kinder sind verschwunden. - Rede von Oskar: Die Tiere haben die Regierungen entmündigt und die Verantwortung für die Kinder übernommen.	- Die Tierdelegation wird nach Kapstadt gebracht.
75–79	Tiere, Delegierte, Staatshäupter	Kapstadt	- lange Verhandlungen zwischen den Delegierten der Tiere und den Menschen - Tiere auf der ganzen Welt kümmern sich in der Zwischenzeit um die Kinder.	- Der Vertrag wird unterzeichnet.
79–82	Staatshäupter, Menschen weltweit	Auf der ganzen Welt	- Der ewige Friedensvertrag wird unterzeichnet.	- Die Tiere haben gesiegt.

			- Grenzen werden beseitigt und die Kinder kommen zurück. - Jubel und Freude	
82–85	Oskar, Alois, Leopold, (Fridolin)	Tsadsee, Nordafrika	- Die Tiere sind stolz und glücklich.	/

Anhang 2: Inhaltliche Fragen zum Sachtext

- Wofür muss Infrastruktur gut funktionieren?
- Was gehört alles zur Infrastruktur?
- Was unterscheidet heutige Industrieländer vom Globalen Süden?
- Was war ein Problem vieler Entwicklungen in den Industrieländern?
- Welche zentrale Frage stellt der Text?
- Warum verändert sich unsere Welt?
- Was sind Innovationen?
- Welches Beispiel für Innovation wird genannt? Was hat sich dadurch verändert?
- Warum ist Innovation nicht immer die beste Lösung?
- Wie versucht man heute, nachhaltiger zu kommunizieren?
- Welches Beispiel nennt der Text, um Papier zu sparen?
- Warum sind auch E-Mails und Videoanrufe nicht vollkommen nachhaltig?
- Wie viele Ziele haben Länder gemeinsam formuliert?
- Welches Ziel wird im Text genannt?

Anhang 3: Beispiele für die schriftlichen Rückmeldungen der Teilnehmenden

Rückmeldungen der Studierenden:

- **Wie ordnen Sie dieses Projekt im Gesamtkontext Ihrer Ausbildung ein?**
 „Dieses Projekt war ein wichtiger Meilenstein in der Ausbildung. Ich unterstütze die Ideen, bei denen neben der Theorie auch die Praxis eine wichtige Rolle spielt. Dieses Projekt war eine Hauptprobe vor dem kurzen Unterrichtspraktikum.“

„Ich meine, dass dieses Projekt den ‚Höhepunkt‘ der bisherigen Ausbildung darstellte, weil wir die bisher gelernten theoretischen Kenntnisse und die während der Microteachings gesammelten Erfahrungen in der Wirklichkeit ausprobieren konnten.“

„Das Projekt fügt sich in die ganze Ausbildung ein. Es war aus der Hinsicht der praktischen Umsetzung der fremdsprachendidaktischen Kenntnisse besonders relevant. Während des Unterrichts hatten wir die Möglichkeit, die gelernten methodischen Prinzipien auszuprobieren und zu reflektieren. Dadurch haben sich die theoretischen Kenntnisse auch vertieft. Während der Gruppenarbeit entwickelten sich die Kooperation und unsere Planungskompetenz, die im Lehrerberuf unerlässlich sind.“

- **Wie bewerten Sie die Relevanz und Nützlichkeit des Projektes?**

„Dieses Projekt dient als eine Art Schwelle, bevor wir mit dem kurzen Praktikum anfangen. Einerseits war der Unterricht in Gruppen eine sehr gute Erfahrung (sowohl fachlich als auch menschlich). Andererseits war das Projekt eine perfekte Möglichkeit, uns in einer echten Unterrichtssituation auszuprobieren. Ich meine, dass die erste Stunde ein wichtiger Meilenstein ist, und dank des Projektes konnten wir diese Erfahrung in einer ‚sicheren, vertrauten‘ Umgebung sammeln. In diesem Zusammenhang ist das Projekt sehr nützlich.“

„Dass wir die unterschiedlichen Phasen einer Stunde bzw. einer thematischen Einheit so ausführlich besprochen haben, das hat einen Einblick in die Komplexität der Planungsaufgaben einer Lehrperson gewährt. Das Projekt war auch aus der Hinsicht nützlich, dass wir in der Gruppe intensiv zusammenarbeiten sollten. Diese Erfahrung wird in der Zukunft sicherlich nützlich sein, wenn wir mit anderen Kolleg:innen zusammenarbeiten müssen.“

„Der wichtigste Ertrag des Projektes war, dass wir uns noch vor dem kurzen Praktikum im Unterricht, aber im unterstützenden und kontrollierten Rahmen ausprobieren konnten.“

- **Welche Vorschläge haben Sie in Bezug auf die Organisation und Durchführung ähnlicher Projekte in der Zukunft?**

„Insgesamt halte ich dieses Projekt für sehr nützlich und ich war auch mit der Organisation vollständig zufrieden. Ich würde vielleicht nur hinzufügen, wenn die Möglichkeit besteht, in kleineren Gruppen zu arbeiten. Dann hätten die Studierenden mehr Anteil am Unterricht und könnten noch mehr Erfahrungen sammeln.“

„Es wäre sinnvoll, mit der Planung der Aufgaben früher zu beginnen. Jetzt hatte ich das Gefühl, dass wir zu spät damit angefangen haben. Es wäre besser, wenn die Gruppen die Arbeit der anderen besser kennen würden, weil das die Vorbereitung erleichtert.“

„Ich würde für die Vorbereitung und die Besprechung der Aufgaben mehr Zeit vorschlagen. Bei der Planung der Stunde wäre es gut, im Voraus zu sehen, was die anderen Gruppen genau geplant haben, weil diese auch unsere Aufgaben deutlich beeinflussen können.“

Rückmeldungen der Schüler:innen:

- **Wie hast du das Projekt erlebt?**

„Mir hat das Projekt gefallen, wir haben interessante und besondere Aufgaben gemacht. Die Studierenden waren auch sehr nett, hilfsbereit und gut vorbereitet. Es hätte ein bisschen kürzer sein können, aber so war es auch gut.“

„Ich habe mich gut gefühlt, die Aufgaben waren interessant. Mir hat die Begeisterung der Studierenden gefallen. Das hatte eine Wirkung auch auf uns.“

„Es war gut, aber sehr lang. Die Themen waren interessant, die Studierenden haben sie gut (geschickt) weitergegeben/ vermittelt. Es wären mehr Pausen gut gewesen.“

- **Was hast du gelernt?**

„Themenspezifische Wörter und Ausdrücke (z. B. Globalisierung, das Industrieland, der globale Süden).“

„Wörter im Zusammenhang mit dem Naturschutz (z. B. Glashauseffekt).“

„Wortschatz und Grammatik (Wortfolge im Nebensatz).“

„Vor allem Wörter und Sachverhalte im Zusammenhang mit dem Umweltschutz.“

„Über den Umweltschutz. Wer Erich Kästner ist und welche Bücher er geschrieben hat.“

„Ich habe die Konnektoren besser verstanden. Mein Textverständnis hat sich entwickelt.“

„Ich habe hinsichtlich der Aussprache viel gelernt, weil die Studierenden die deutschen Wörter und Sätze schön ausgesprochen haben.“

- **Wie hat dir das Thema gefallen?**

„Der Teil in Bezug auf den Umweltschutz hat mir gefallen, aber der Teil mit den Tieren hat meine Aufmerksamkeit nicht unbedingt geweckt.“

„Das Thema war interessant, aber ein bisschen schwierig, weil das Thema „Umweltschutz“ ein bisschen kompliziert ist.“

„Das Thema war gut, weil es aktuell war. Wir müssen uns mit der Erderwärmung beschäftigen.“

„Das Thema war sehr interessant, besonders der Teil mit dem Umweltschutz, weil wir dort viele Wörter behandelt haben.“

„Mir hat der Teil mit den Tieren nicht besonders gefallen, aber der mit dem Umweltschutz war ganz gut.“