

XV. Lehrerinnen und Lehrer

148. Die Rolle des Lehrers/der Lehrerin im Unterricht des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache

1. Einleitung
2. Der Einfluss kognitionspsychologischer und konstruktivistischer Ansätze auf die Rolle der Lehrkraft
3. Subjektive Unterrichtstheorien
4. Rollenverhalten von Lehrkräften
5. DaF/DaZ-Ausbildung
6. Institutionelles Umfeld
7. Berufsanforderungen und Berufsbild
8. Ausblick
9. Literatur in Auswahl

1. Einleitung

Obwohl die unterrichtlichen Tätigkeiten von Lehren und Lernen in Terminus und Forschungsfeld der Sprachlehr/lernforschung nominell gleichberechtigt verwendet werden, ist in den letzten Jahrzehnten wesentlich mehr Fachliteratur über den Lern- als über den Lehrprozess publiziert worden (vgl. Art. 119). Dies ist nicht zuletzt ein Resultat des seit Beginn der 1980er Jahre dominanten lernerzentrierten Ansatzes, der – völlig zu Recht – alle unterrichtlichen Maßnahmen einschließlich des Lehrens am Lerner und seinen Bedürfnissen ausrichtet. Dennoch steht außer Zweifel, dass der Lehrkraft im institutionellen Lehr-Lernprozess eine zentrale Rolle zukommt, ist sie es doch, die die komplexe alltägliche Unterrichtspraxis auf verschiedenen Ebenen maßgeblich gestaltet. Insbesondere das Lehrerverhalten, die Unterrichtsstruktur, die Sprachkompetenz sowie die Stoffdarstellung sind Unterrichtsvariablen, deren Einfluss auf das Lernverhalten der Schüler empirisch gesichert gilt (Bromme 1997: 195). Im Fremd/Zweitsprachenunterricht ist die Lehrkraft zudem die kulturkompetente Interpretin und einfühlsame Vermittlerin zwischen den in den Unterrichtssprachen repräsentierten Kulturen sowie – insbesondere aus Lernerperspektive – die Personifizierung der Institution.

Nachdem die behavioristisch orientierte Sprachlehrforschung hauptsächlich den Einfluss beobachtbarer Variablen auf das Lehrverhalten und den Lehrprozess untersucht hatte, gewannen mit dem Paradigmenwechsel vom Behaviorismus zum Kognitivismus in den 1970er Jahren die subjektiven Auffassungen und Interpretationen des Unterrichtsgeschehens seitens der Lehrkraft eine große Bedeutung für die Analyse ihres faktischen Verhaltens im Lehr-Lernprozess (vgl. Art. 99). Diese Tendenz wurde durch den seit den 1990er Jahren zunehmenden Einfluss des Sozialen Konstruktivismus noch verstärkt, indem die vielfältigen Einflüsse des soziokulturellen und institutionellen Umfeldes auf die konkrete Tätigkeit von Lehrkräften aus subjektiver Perspektive untersucht werden (vgl. Art. 89 und 90). Angesichts der Komplexität dieser Einflussfaktoren auf den Unterricht

konzentrieren sich wissenschaftliche Untersuchungen über DaF- und DaZ-Lehren bzw. über schulische Lehr-Lernverfahren in der Regel auf bestimmte isolierbare Aspekte, insbesondere des Lehrerverhaltens, des Lehrerbewusstseins, der Lehrerrolle, der Aus- und Fortbildung sowie der Qualifikation.

2. Der Einfluss kognitionspsychologischer und konstruktivistischer Ansätze auf die Rolle der Lehrkraft

2.1. Kognitionspsychologische Ansätze

Die kognitive Wende der 1960er Jahre brach mit dem Diktum des Behaviorismus, dass man das Verhalten des Menschen nur im Sinne kontrollierter Reiz-Reaktions-Ketten beobachten und erklären könne, jedoch das Gehirn des Menschen als unerforschbare *Black Box* verstehen müsse, da sich die darin ablaufenden Prozesse einem wissenschaftlichen Zugriff entzögen. Kognitionspsychologische Ansätze überwinden dieses mechanistische Menschenbild, indem sie den Menschen als erkennendes Subjekt verstehen, das sich aktiv mit seiner Umwelt auseinandersetzt, nämlich durch Prozesse von Wahrnehmung, Vorstellung, Denken, Urteilen, Schließen und sprachlichem Ausdrucks (Edelmann 2000: 114). Der kognitive Ansatz befasst sich also nicht mehr mit dem Erlernen von Verhaltensweisen, sondern mit dem Erwerb von Wissen, seiner Enkodierung und Speicherung sowie seinem Abruf. Dabei wird davon ausgegangen, dass der Mensch über informationsverarbeitende kognitive Strukturen verfügt, um überhaupt lernen zu können (vgl. Art. 89).

Um diese komplexen kognitiven Abläufe erklären zu können, greift die kognitive Psychologie auf die Metapher des *Input-Output*- Informationsverarbeitungsmodells eines Computers zurück, wobei das Gehirn die *Hardware* und die Kognition die *Software* darstellt; von besonderem Interesse sind die internen kognitiven Verarbeitungsprozesse, die als regelgeleitet verstanden werden. Daher ist es das Hauptanliegen der kognitionspsychologischen Forschung, diese Regeln, die auch das Fremdsprachenlernen determinieren, experimentell aus dem komplexen Kognitionsapparat heraus zu destillieren, indem Tests zum optimalen fremdsprachlichen Regellernen durchgeführt werden mit dem Ziel der Erstellung eines optimalen Instruktionsinventars für die Lehrkraft (für eine umfassende Darstellung dieser Forschungsrichtung vgl. Johnson 2004: 46–84); dabei werden jedoch die Probanden ihrer subjektiven Stimme beraubt und als Objekte des jeweiligen Lehr-Lernexperimentes instrumentalisiert. Das informationstheoretische Lehr-Lernmodell versteht die Lehrkraft vorwiegend als Lieferantin bedeutungsvoller Informationen, die hauptsächlich sprachlich vermittelt werden. Diese werden von dem informationsverarbeitenden System des Schülers aufgenommen, in ihrer Bedeutung entschlüsselt, an das vorhandene Vorwissen angekoppelt und aufgrund bestimmter kognitiver Regeln verarbeitet, um dann als Wissen im Langzeitgedächtnis gespeichert zu werden, so dass es jederzeit von dort abgerufen werden kann, z. B. in einer Prüfung.

Dabei wird die Rolle des Lernenden nicht mehr nur als die eines passiven Rezipienten aufgefasst, sondern er wird auch als aktiver Gestalter des Lernprozesses verstanden, der die Lerninhalte letztlich subjektiv im Prozess der Informationsverarbeitung strukturiert und rekonstruiert. Die Lehrkraft fungiert im Lehr-Lernprozess als eine Art Lernberater, indem sie zunächst einmal die der jeweiligen Lerngruppe angemessenen Lehrmethoden,

Unterrichtsinhalte und didaktischen Verfahren auswählen muss, bevor sie von den Lernenden in gezielten problemlösenden Übungen angewendet werden. Während der Übungsphasen kommt der Lehrkraft die Funktion zu, die Lernenden bei ihrer Arbeit zu beobachten, um ihnen ggf. Hilfestellungen zu geben, damit der angestrebte Lernerfolg eintreten kann.

Aufgrund der Komplexität der fremden/zweiten Sprache und ihres soziokulturellen Kontextes gilt für den kognitiv orientierten Fremd/Zweitsprachenunterricht, dass die Lehrkraft bemüht sein muss, erfahrungsbezogene Lernsituationen zu schaffen, in denen die Lernenden nicht nur die Regeln der anderen Sprache und ihrer kommunikativen Verwendung, sondern auch die konzeptuelle und kategoriale Organisation des soziokulturellen Wissens der anderen Sprachgemeinschaft erlernen können, indem es zu muttersprachlichen und eigenkulturellen Normen, Mustern und Kategorien in Beziehung gesetzt wird. In der kognitiven Lernpsychologie geht man davon aus, dass zu erlernende Inhalte lediglich geeignet strukturiert und repräsentiert werden müssen, um von dem Lerner adäquat aufgenommen zu werden. Sollte der Lernprozess nicht erfolgreich verlaufen, werden die Ursachen dafür der unpassenden Repräsentation (Didaktik, Methodik), dem Medium (Lehrbuchdesign, Unterrichtsstil) oder dem Lernenden (Motivation, Aufmerksamkeit) zugeschrieben.

Allerdings senden diese kognitiven Informationsverarbeitungsmodelle ein falsches Signal für den Fremd- und Zweitsprachenunterricht. Es wird nämlich impliziert, dass ein sukzessives Erlernen der relevanten Regeln automatisch zu einer angemessenen fremd/zweitsprachlichen Performanz in lebensweltlichen Situationen der fremden Sprachgemeinschaft führt. Jedoch liegen diesen Verarbeitungsmodellen idealisierende und homogenisierende Sichtweisen hinsichtlich menschlicher Kommunikation zugrunde, die die jeweilige Ambiguität sowie die pragmatische und soziokulturelle Kontextabhängigkeit des subjektiven Bedeutungsaushandlungsprozesses nicht erfassen können (Bruner 1996: 5). Die individuelle Kognition ist eben nicht eine autonome, in sich selbst abgeschlossene Einheit, sondern sie ist in fundamentaler Weise ein soziales Konstrukt. Daher können die generalisierten kognitiven Regeln, auf denen die Lehrkraft ihre Unterrichtsbemühungen aufbaut, nur bedingt relevant sein, wenn das erlernte fremdsprachliche Wissen tatsächlich in der alltäglichen Lebenspraxis des fremden Landes angewendet werden soll (Donato 2000). Wells (1999: 90) kommentiert:

[S]uch knowledge, however carefully sequenced and authoritatively presented, remains at the level of information that has little or no impact on students' understanding until they actively engage in collaborative knowledge building to test its relevance in relation to their personal models of the world and, where possible, its practical application in action.

2.2. Konstruktivistische Ansätze

Es wäre daher geboten, die Annahmen der Uniformität regelgeleiteter menschlicher kognitiver Prozesse, des Strebens nach Generalisierbarkeit experimentell gewonnener Forschungsergebnisse, der Existenz *einer* Wirklichkeit für alle Menschen sowie des idealen Menschen, der sich in einer externen Realität vermittelt eines enormen Informationsprozessors mit *einer* Stimme verhält, zu hinterfragen (Kukla 2000).

Ein Ansatz, der dies zu leisten versucht, ist der Soziale Konstruktivismus, der seit den 1990er Jahren in Europa und in den USA an Bedeutung für die Erforschung und Praxis des Fremd/Zweitsprachenunterrichts gewinnt und u. a. auf den lerntheoretischen Theorien Jean Piagets, Lev Vygotskijs und Jerome Bruners basiert. Im Gegensatz zum Kognitivismus geht der Soziale Konstruktivismus von der Einzigartigkeit menschlichen Verstehens und Handelns aus, von der Existenz multipler Realitäten und dem menschlichen Gehirn als autopoetischem System, das jedoch perturbierbar ist. Lernen findet nicht aufgrund hypostasierter kognitiver Regularitäten statt, sondern Lernen wird als ein konstruktiver Prozess verstanden, der auf den subjektiven Erfahrungen und Interessen jedes einzelnen Lerner aufbaut, der eigene Werte, Überzeugungen, Muster, Gefühle und Vorerfahrungen in den Lernprozess einbringt. Wissen existiert also nicht unabhängig vom einzelnen Lerner; es wird vielmehr immer intersubjektiv-dynamisch generiert und subjektiv konstruiert. Daher wird das instruktionistische Lehrparadigma zunehmend durch das konstruktivistische Lernparadigma abgelöst.

Lernen entwickelt sich aus subjektiven, letztlich jedoch soziokulturell induzierten Handlungsintentionen, und Handeln vollzieht sich in sozialen Situationen; es ist somit immer situativ und kontextuell gebunden. Wenn Lernen als aktives Konstruieren von Wissensstrukturen verstanden wird, bedingt dies eine Neudefinition sowohl der Rolle des Lerner als auch des Lehrers in konstruktivistischen Lehr-Lernsituationen. Da Wissen nicht direkt vermittelt werden kann, soll der Lerner dazu angeregt werden, sein Wissen aktiv und konstruktiv zu erweitern, d. h. das Konstruktionspotenzial des Lernenden soll im Unterricht durch reichhaltige, vielfältige, erfahrungsbezogene und bedeutungsvolle Lern- bzw. Konstruktionsmöglichkeiten gefördert werden. Dabei muss auch die Affektlage des Lernenden berücksichtigt werden, denn: „Affekte wirken wie Schleusen oder Pforten, die den Zugang zu unterschiedlichen Gedächtnisspeichern öffnen oder schließen“ (Ciompi 1997: 97).

Aufgrund der hohen Individualität von Konstruktionsprozessen kann die Lehrkraft im Klassenzimmer nicht mehr nur von *einem* richtigen Weg der Wissensvermittlung ausgehen, sondern sie muss ein Spektrum verschiedener Lernmöglichkeiten und Lernwege anbieten, aus dem die Lernenden individuell auswählen und kombinieren können. Der Lehr-Lernprozess muss daher inhaltlich wie auch methodisch-didaktisch flexibel und vielseitig gestaltet werden. Erfolgreiches Lernen setzt eine hohe Motivation des Lerner voraus, die auch durch den Lehrprozess generiert und aufrechterhalten wird, indem Lernende stets zum Hinterfragen angeregt werden, um so ihr Interesse am Lernstoff zu fördern. Je besser die Lehrkraft den individuellen Lerner kennt, desto besser wird sie die Lernangebote an seinen spezifischen Erfahrungen, Interessen und Bedürfnisse ausrichten können. Es wird also kein Transfer fertigen Wissens betrieben, sondern die Auseinandersetzung mit Erklärungsansätzen regt Lernende dazu an, eigenes Wissen zu konstruieren, das wiederum auf andere Kontexte übertragen werden kann. Lehren und Lernen sind somit eher prozess- als produkt- orientiert (vgl. Art. 90).

Lerninhalte stellen nur einen Anreiz zur explorierenden Auseinandersetzung mit ihnen dar; sie sollten nicht zu sehr didaktisch reduziert werden, da dann der Aspekt der interessierten und explorierenden Auseinandersetzung mit ihnen potenziell limitiert wird. Daher gilt der Grundsatz, dass die Lerninhalte im Prinzip so komplex sein sollten wie sie in der Wirklichkeit außerhalb des Klassenzimmers bzw. in der fremden Sprachgemeinschaft existieren; sie können jedoch gerade im Anfängerunterricht entsprechend der Vorerfahrungen und des Vorwissens des Lernenden lernfördernd strukturiert werden.

Eventuell auftretende Lernschwierigkeiten sollten nicht unterdrückt werden, denn sie sind ein Indikator für die Lehrkraft, sich intensiver und für den Lernenden effizienter mit dem jeweiligen Thema methodisch-didaktisch auseinanderzusetzen und konstruktiveres *Feedback* zu geben. Eine Progression der Lehr-Lerninhalte im Sinne eines schrittweisen Voranschreitens vom Einfachen zum Komplexen (Harden, Witte und Köhler 2006) gibt es im Sozialen Konstruktivismus nur sehr bedingt in Form einer Grobstruktur im Sinne einer „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotskij 2002: 326), da der Lernende und sein aktuelles Konstruktionsvermögen im Zentrum des explorierenden Lernens stehen – und nicht der Unterrichtsstoff. Das Theorem der „Zone der nächsten Entwicklung“ besagt, dass die Lerninhalte moderat über den aktuellen Konstruktionshorizont des Lernenden hinausweisen sollten, so dass der Lerner das neue Wissen auf der Basis bekannten Wissens zwar noch nicht selbständig erschließen kann, es jedoch unter einfühlsamer Anleitung der Lehrkraft und in Zusammenarbeit mit den Mitlernenden für sich selbst entdeckt und entsprechend (re)konstruiert. Insofern, so formuliert Vygotskij gegen Piagets kognitives Entwicklungsmodell, „hat die Zone der nächsten Entwicklung unmittelbare Bedeutung für die Dynamik der intellektuellen Entwicklung und des Lernerfolgs als das aktuelle Entwicklungsniveau“ (Vygotskij 2002: 327).

Die Informationen werden im Unterricht nicht von der Lehrkraft vorgegeben, sondern sie werden von den Lernenden kollektiv und individuell, zusammen mit der Lehrkraft, in verschiedenen Formen und Herangehensweisen aufgearbeitet, um ein möglichst umfangreiches Repertoire von Lernwegen bereitzustellen. Dabei wird auf das Kollektiv der Lerngruppe rekurriert, denn die Mitlernenden können gegebenenfalls kollektiv ein alters- und problembezogenes adäquateres Lerngerüst effektiver konstruieren und dann individuell umsetzen, als es die Lehrkraft kann, da alle Lernenden mit verschiedenen Perspektiven und unterschiedlichem Konstruktionspotenzial (Lernstrategien, Problemlösungsstrategien, soziale Strategien usw.) das gleiche Problem diskursiv und argumentativ in Prozessen der kooperativen Bedeutungsaushandlung zu lösen versuchen (Donato 1998); dabei können die Lernenden im problembezogenen Austausch ihren jeweiligen Erfahrungsschatz einbringen. Durch die Wiedergabe von Einsichten und Erkenntnissen in eigenen Worten sowie Kommentare und Korrekturen von Mitlernenden wird eine Neustrukturierung der Erkenntnisse gefördert, die auch den leistungsfähigeren Lernenden hilft (Mercer 1995: 89).

Dieses Konzept der Ko-Konstruktion von Wissen, das von kognitiven Lernmodellen ignoriert wird, ist besonders relevant für den Fremd/Zweitsprachenunterricht, da sprachliches Wissen nicht nur durch kognitive Anstrengung erworben wird, sondern auch durch sozial-affektive Interaktionsprozesse. Das Klassenzimmer wird somit zu einem soziokulturellen Raum, in dem aktive Teilhabe an der Fremd/Zweitsprache und deren soziokulturellen Kontext ermutigt, erprobt und kultiviert wird; daher muss das Klassenzimmer so gut wie möglich die soziokulturellen Wirklichkeiten reflektieren. Ein so angelegter kooperativer und explorativer Fremd- oder Zweitsprachenunterricht hat das Potenzial, die linguistisch konzeptualisierten und kulturell präfigurierten narrativ-diskursiven Typen von monokulturellen Identitätskonstrukten grundlegend zu erschüttern und in interkultureller Weise zu beeinflussen (Block 2007, Witte 2008). Daher ist seitens der Lehrkraft sicherzustellen, dass den fremdkulturellen Deutungsmustern und gesellschaftlichen Handlungsnormen gebührender Raum und vor allem erfahrungsbezogene Lernmöglichkeiten eingeräumt werden, damit den Lernenden die Handhabe zur bewussten Konstruktion einer sinnvollen polyphonen Identität vermittelt wird – verstanden als permanenter

kognitiver, affektiver sowie sozialer und psychischer Prozess, nicht als statische Gegebenheit (Altmayer 2004; Witte 2009).

Die Verantwortung für das Lernen wird allmählich vom Lehrer auf den Lerner verlagert, der seinen konstruktiven Lernprozess zunehmend selbst steuert. Eine ideale Lehrkraft, die diese Art von Lernerautonomie ermöglicht, verfügt über die Fähigkeit, Aufgaben zielgruppengerecht auszuwählen und aufzubereiten, den Zeitpunkt von Interventionen angemessen auszuwählen, mit den Lernenden auszuhandeln, wie (und was) sie lernen möchten, ehrliches und unterstützendes *Feedback* zu leisten, auf einzelne Lerner einzugehen, andere Ansichten gelten zu lassen sowie sprachbezogene (*accuracy*) und mitteilungsbezogene (*fluency*) Aufgaben ausgewogen zu verwenden.

Die hohe Individualität von Sprachlernprozessen lässt aus konstruktivistischer Sicht kollektive Lernkontrollen wie Tests, Klassenarbeiten oder Prüfungen unsinnig erscheinen, sofern sie an alle Lernenden die gleiche Erwartungshaltung stellen. Eine Bewertung subjektiver Leistungen nach objektiven Urteilkriterien ist bezüglich des tatsächlich erweiterten subjektiven Konstruktionspotenzials jedes einzelnen Lernenden wenig aussagekräftig; sie könnte höchstens Indikatoren für die Lehrkraft bieten, wo die Lehr-Lernsituationen noch optimierbar ist. Daher sind die Desiderate eines genuin konstruktivistischen Lehr-Lernmodells nur schwer mit der gesellschaftlichen Selektionsfunktion der Institution Schule vereinbar.

3. Subjektive Unterrichtstheorien

Obwohl also die Stellung und Funktion der Lehrkraft nun als weniger wichtig für den Lernerfolg angesehen wird als noch im Kognitivismus, hat dennoch die Persönlichkeit der Lehrkraft samt ihrer Einstellungen, Handlungen und Haltungen einen zentralen Einfluss auf das Lehr-Lern-Arrangement, ist sie es doch, die die lerngünstigen Arrangements vorbereitet und zur Verfügung stellt. Auch wenn sie dabei wissentlich schülerorientiert vorgeht, wird sie in nicht unerheblicher Weise von bestimmten biografisch konstituierten Motiven, Erwartungen und Werten sowie von ihrem fachlichen und psychologischen Wissen geleitet (Krapf und Weidenmann 2001: 299–304).

Aspekte von individuellem Lehrerbewusstsein und -handeln rücken daher im konstruktivistischen Lehrparadigma ins Zentrum des Interesses, das den mentalen und affektiven Konstruktionsprozessen der individuellen Lehrkraft einen entscheidenden Einfluss auf ihr Lehrverhalten zubilligt. Forschungsarbeiten dieser Richtung haben ergeben, dass für das faktische Unterrichtshandeln der Lehrkräfte ihre subjektiven Unterrichtstheorien (auch psychologisches Alltagswissen, naive Verhaltenstheorie, träges Wissen, implizite Theorie, intuitive Theorie, pragmatische Alltagstheorie, Berufstheorie, Lehrertheorie u. a. genannt) von zentraler Bedeutung für ihr faktisches Lehrverhalten sind. Das Theorem der subjektiven Unterrichtstheorie basiert auf der Prämisse, dass im Rahmen des zielgerichteten Handelns die Lehrkraft ihren Handlungsraum aktiv-kognitiv konstruiert; das heißt, dass sie die oft mehrdeutigen, rasch wandelbaren, teilweise unvorhersehbaren und immer kontextabhängigen Situationen, mit denen sie im Unterrichtsprozess konfrontiert wird, fortlaufend analysiert, interpretiert und in bestimmter Weise rekonstruiert, um schließlich eine subjektive Handlungslinie zu entwickeln, die durch ihre Realisierung wiederum neue Unterrichtssituationen schafft.

Bei diesem komplexen Handlungsprozess und unter akutem Handlungsdruck greifen die Lehrkräfte spontan auf Wissensbestände zurück, die nur zu einem Teil in der formalen Lehrerbildung, teilweise auch schon vorher durch Erfahrungen in der eigenen Schulzeit und zum großen Teil erst durch die eigene Lehrpraxis erworben wurden (Dann 1989: 82). Diese subjektiven Konstrukte der unterrichtsbezogenen Selbst- und Weltansicht der Lehrkräfte bilden ein komplexes Aggregat mit zumindest impliziter Argumentationsstruktur, das durch die alltägliche Unterrichtspraxis permanent modifiziert wird. Sie haben sich als erstaunlich resistent gegenüber der Vielzahl von theoretischen Ansätzen und Impulsen in der Fremdsprachendidaktik erwiesen. Der Terminus „Theorie“ impliziert, dass die subjektiven Konstrukte untereinander in Verbindung stehen und strukturell wie funktional Schlussfolgerungen wie bei wissenschaftlichen Theorien zulassen (Groeben 1988: 18). Subjektive Unterrichtstheorien werden jedoch im Unterrichtshandeln ohne bewusste Steuerung eingesetzt. Sie werden im Verlauf der beruflichen Karriere durch Wiederholungen immer stärker komprimiert und stehen der Lehrkraft als Situations- und Handlungsklassen (Wahl 1991) zum schnellen Abruf zur Verfügung.

Grotjahn (2005: 42) listet sieben Definitionsmerkmale des Konstrukts „Subjektive Theorie“ auf, nämlich 1. ihre relativ stabilen kognitiven Strukturen der Selbst- und Weltansicht; 2. ihre nur teilweise bewusstseinsfähigen Kognitionen; 3. ihre wissenschaftlichen Theorien analoge Struktureigenschaften (z. B. Argumentationsstruktur); 4. ihre analog zu wissenschaftlichen Theorien zu erfüllenden Funktionen (a) der Realitätskonstituierung in Form von Situationsdefinitionen, (b) der Erklärung (und auch Rechtfertigung) von Sachverhalten; (c) Vorhersage von Sachverhalten; (d) Konstruktion von Handlungsentwürfen zur Herbeiführung von Sachverhalten; 5. ihre im Zusammenspiel mit anderen Faktoren (z. B. Persönlichkeitsmerkmale, Emotionen) beobachtbare Beeinflussung von Verhalten/Handeln (verhaltens- bzw. handlungsleitende Funktion); 6. ihre aktualisier- und rekonstruierbare Qualität; 7. die Notwendigkeit der Prüfung der Akzeptabilität von Subjektiven Theorien als ‚objektive‘ Erkenntnis.

Da die subjektiven Unterrichtstheorien entsprechend der unterschiedlichen soziokulturellen, institutionellen und sozialisatorischen Bedingungen individuell verschieden determiniert sind – eben subjektiv –, kann man sie nur höchst problematisch erheben und validieren. Dies trifft umso mehr zu, da jeder Augenblick des Unterrichts eine Vielzahl von simultanen kognitiven, affektiven und motorischen Handlungen sowohl auf Schüler- als auch auf Lehrerseite enthält, die nicht nur in sich außerordentlich komplex geartet, sondern auch in einem vielschichtigen Beziehungsgeflecht miteinander verwoben sind. Die wissenschaftlichen Zugriffsmethoden konzentrieren sich daher nur auf bestimmte Aspekte der komplexen subjektiven Unterrichtstheorien in der Annahme, sich diesen so weit annähern zu können, dass sie für den wissenschaftlichen Diskurs bis zu einem bestimmten Grad verwendbar und verallgemeinerbar zu machen seien; so wurden wissenschaftliche Arbeiten vorgelegt zu Themen wie „Förderung von Schülern“ (Treiber 1980), „Aggression in der Schule“ (Dann et al. 1985), „Leistungs- und Störungsepisoden im Unterricht“ (Wahl et al. 1983), „Bewusstseinskonflikte im Schulalltag“ (Wagner et al. 1984), „Aufgreifen von Schüleräußerungen“ (Koch-Priewe 1986) u. a.

Die Entwicklung subjektiver Unterrichtstheorien verläuft durchaus nicht immer gradlinig und unproblematisch, sondern auch zirkulär und „verknötet“, wie Wagner (1984, 2003) in ihren Untersuchungen nachgewiesen hat. Gerade in schwierigen Situationen der Unterrichtsführung versuchen Lehrkräfte, sich an selbst erstellte Imperative zu halten („Ich muss diese Stunde pünktlich beenden“ oder „Ich darf nicht unsicher wirken“), die

auf eine eingeschränkte subjektive Wahrnehmung und Analyse der aktuellen Gesamtsituation zurückzuführen sind, was wiederum zu verstärkter, oft selbst inszenierter Spannung und Angst führt, die eine differenzierte Wahrnehmung und Lösung von Unterrichtsproblemen erschwert.

Auch wenn die subjektiven Unterrichtstheorien einer Lehrkraft im Prinzip veränderungsresistent sind, können sie dennoch modifiziert werden (Dann 1994: 174–175). Dazu ist eine gründliche Explizierung des subjektiv-theoretischen Wissens der Lehrkraft ebenso eine Voraussetzung wie eine nachhaltige Konfrontation des Lehrenden mit neuen Theoriebeständen zu der jeweiligen Thematik bzw. Problematik, ggf. auch in Form von neuem Wissen anderer Lehrkräfte, so dass sie auch als subjektiv relevant von der betreffenden Lehrkraft rekonstruiert werden. Schließlich muss sich das neue Wissen als geeigneter für die Problemlösung als die bisherigen Subjektiven Unterrichtstheorien bewähren, indem sie in gezielt herbeigeführten Situationen angewendet werden. Dann (1994: 174) nennt in diesem Zusammenhang gedankliches Vorwegnehmen, Beobachtung von Modellpersonen, spielerisches Handeln in hypothetischen Situationen und Probehandeln unter erleichterten sowie realen Situationen, so dass nach entsprechender Einübung und Bewährung es schließlich zu einer Routinisierung der nunmehr verbesserten Handlungsvollzüge kommen kann.

4. Rollenverhalten von Lehrkräften

Während Lehrkräfte durch routiniertes Verhalten ihre bewusste Aufmerksamkeit entlasten können, um sich bewusst bestimmten Teilaspekten des Unterrichts widmen zu können (Bromme 1992), ist für die Lernenden eine gewisse wahrnehmbare Stabilität und Vorhersagbarkeit des Lehrerverhaltens gegeben, die einen Teil des beiderseitigen Rollenverhaltens begünstigt. Dabei hat die Lehrerrolle eine prägende Funktion für die Schülerrolle im Sinne einer Bezug nehmenden definitorischen Reaktion, während dies umgekehrt nur in einem eingeschränkten Maße gilt (Gößling 1978: 121).

Der soziologische Begriff der Rolle wurde aus der Schauspielkunst abgeleitet: Ein guter Schauspieler bringt einen Teil seiner Persönlichkeit in die Darstellung einer Rolle ein, ohne sich jedoch dabei als Person aufzugeben oder gar in der Rolle zu verlieren; nach der Vorstellung ist er wieder „er selbst“. Das Manuskript schreibt vor, wie er in der Rolle zu handeln hat und wie die anderen handeln werden; gegenseitige Erwartungen werden nicht enttäuscht, denn das Handeln ist von vornherein geregelt. Wie vom Schauspieler wird vom Träger einer *sozialen* Rolle verlangt, dass er diese Rollenerwartungen unbedingt erfüllt; tut er dies nicht, sinkt sein Prestige und er wird dazu angehalten, ein rollenadäquates Verhalten auszuüben. Die Rolle existiert also unabhängig vom jeweiligen Träger, ihr Inhalt wird von der Gesellschaft bestimmt und rollenabweichendes Verhalten wird ggf. mit Sanktionen belegt.

Lehrer und Schüler definieren sich nicht nur durch ihre individuelle Begegnung im aktuellen Lehr-Lernprozess, sondern auch und gerade als Inhaber sozial und institutionell vermittelter Rollen. Viele verschiedene und komplexe Faktoren sowohl hinsichtlich interpersonaler Aspekte (Status, Position, Haltungen und Werte) als auch aufgabenbezogener Aspekte (Erwartungen bezüglich der Art von Lernaufgaben, Wege zur Bewältigung der Lernaufgaben, Lernkontrolle und -bewertung) beeinflussen die Rollen, die Lehrer

und Schüler im Klassenzimmer einnehmen (Wright 1987). Eine Würdigung dieser Faktoren ist grundlegend für das Verständnis von Lehr- und Lernaktivitäten, denn Kommunikation in Rollenverhältnissen geschieht oft in spezieller Weise, indem ihre Form standardisiert und ritualisiert ist (McCarthy 1991). Gerade Lehrkräfte, die langfristig in der Praxis tätig sind, beklagen sich über die massiven Einschränkungen des Lehr-Lernprozesses, denen sie – zumindest im öffentlichen Schulwesen Deutschlands – als vereidigte Staatsbeamte unterworfen sind. Ihnen wird lediglich eine moderate pädagogische Freiheit im Rahmen staatlich genehmigter Lehrwerke und zu erfüllender Lehrpläne gewährt.

Schüler nehmen die Lehrkraft als mit Disziplinargewalt versehene Repräsentantin der Institution Schule wahr, deren Interesse nicht der Person des individuellen Schülers gilt, sondern der Erfüllung eines abzuarbeitenden vorgegebenen Lehrplanprogramms sowie der Kontrolle und Bewertung von Schülerleistungen. Nach einem etwa zwanzigjährigen Rollentraining als Schüler haben einige Lehrkräfte, insbesondere in der beruflichen Anfangsphase, wiederum Probleme mit dieser reziproken Rollenzuweisung, die sich in Rollenunsicherheit und Rollenkonflikten niederschlagen kann (Mönnighoff 1992).

Darüber hinaus werden Lehrkräfte permanent mit einer Vielzahl divergierender Rollenerwartungen von ihren Interaktionspartnern (Schüler, Eltern, Kollegen, Vorgesetzte, Schulaufsichtsbeamte u. a.) konfrontiert, was sich im Kontext mangelnder Möglichkeiten der Überprüfung, inwieweit sie *persönlich* diesen Erwartungen entsprechen, konflikthaft auf die eigene Rollenwahrnehmung und -ausübung auswirken kann. Die rollenbedingte Auseinandersetzung der Lehrkraft mit diesen diversen Interaktionspartnern kann widersprüchliche Rollenerwartungen hervorrufen, was wiederum den Rolleninhaber unter Rollendruck setzen kann. Eine Lehrkraft, die z. B. das Kind eines engen Freundes oder des Schuldirektors in der Klasse unterrichtet, muss sich diesem Schüler gegenüber genauso verhalten wie gegenüber allen anderen Schülerinnen und Schülern, ohne sich von seinen Abhängigkeiten korrumpieren zu lassen; dies kann Rollenkonflikte bis hin zum Rollenstress verursachen.

Rollenkonflikte können jedoch auch aus der Rolle selbst entstehen. Während sich die Lehrerrolle in dem kognitivistischen Lehr-Lernmodell hauptsächlich auf Instruktion und Beurteilen beschränkte (Gudjons 2001: 257), sind die Rollenerwartungen inzwischen wesentlich erweitert worden, da die Lehrkraft als Lern-Initiator nunmehr auch geplante und organisierte Lerngelegenheiten schaffen muss. Gleichzeitig muss sie sensibel für das Konstruktionspotenzial jedes einzelnen Lernenden sowie für seine außerschulischen Probleme sein; zudem muss sie konsequent in der Notenvergabe, konstruktiv in ihrem *Feedback* sowie jederzeit souverän und beherrscht in ihrem Verhalten sein. Dies kann zu einer permanenten Rollenüberforderung führen, die sich häufig in einem *Burn-Out* Syndrom niederschlägt.

Lehrer und Schüler begegnen sich in der Institution Schule nicht auf freiwilliger Basis, sondern in einem vorweg definierten Beziehungsverhältnis, das höchst asymmetrisch ist. Auch wenn die Lehrkraft bereit wäre, ihre sozial-institutionelle Rolle als Lehrkraft zugunsten ihrer didaktischen Lehrerrolle im Interesse eines emanzipatorischen Unterrichts zurückzunehmen, so kann sie dennoch nicht mit ihren Schülerinnen und Schülern auf wirklich gleicher Ebene interagieren, da die Lehrkraft immer zugleich als Bewertungs- und Kontrollinstanz fungiert; zumindest aus Lernerperspektive nimmt sie die Äußerungen der Lernenden stets auch unter dem Aspekt einer gewissen Notenrelevanz auf. An diesem institutionell begründeten Rollendilemma können letztlich progressive Konzepte eines kommunikativen DaF/DaZ-Unterrichts scheitern, die von einer symmetrischen

Kommunikationsbasis der Beteiligten ausgehen, denn der fremd/zweitsprachliche Dialog im Klassenzimmer ist zumeist ein elliptischer Pseudodialog.

Eine stabile Rollenerwartung, die Lehrkräfte, Eltern, Vorgesetzte und Lernende gleichermaßen an die Fremd/Zweitsprachenlehrkraft stellen, ist jene als selbstbewusste und interkulturell kompetente Fremd/Zweitsprachenbenutzerin. Die sichere Beherrschung der Zielsprache samt ihres soziokulturellen Kontextes ist die allgemeinste und wichtigste Grundlage jeglichen Bewusstseins von Fachkompetenz, die sich nicht nur in konstruktivem Selbstrespekt der Lehrkraft, sondern auch in der Anerkennung der Lehrerpersönlichkeit von Lernern, Kollegen und im außerschulischen Bereich manifestiert sowie motivationale Bedeutung für Lernende hat, sofern die Sprach- und Kulturkompetenz nicht von der Lehrkraft als Mittel zur Demonstration eigener Überlegenheit missbraucht wird (Wright 1991: 68–69). Sichere Sprachbeherrschung und ein hohes Maß an interkultureller Kompetenz machen die Lehrkraft zudem im Unterrichtsprozess frei für ein einfühlsames didaktisch-methodisches Eingehen auf die Lernergruppe bzw. auf einzelne Lernende und deren Lernprobleme, während sich andererseits Sprachunsicherheit und mangelnde interkulturelle Kompetenz verhängnisvoll auswirken kann: Sie kann auf Lehrerseite zu Rollenunsicherheit und Angst führen, während sie auf Lernerseite in Gleichgültigkeit gegenüber der anderen Sprache und ihrem kulturellen Kontext umschlagen und entsprechend demotivierend wirken kann. Insofern trägt die sichere Beherrschung der Zielsprache und ihres soziokulturellen Kontextes nicht nur zu einem stabilen Rollenverständnis bei, sondern sie nimmt auch eine wichtige Funktion als Faktor zur Schaffung und Beibehaltung lernerseitiger Motivation im Lernprozess ein (Alfes 1982). Es ist daher erstaunlich, dass es bislang kaum Untersuchungen gibt, die sich mit den Auswirkungen ziel-sprachlicher und zielkultureller (In-)Kompetenz der Lehrkraft auf den Unterricht und den Lehr-Lernprozess befassen.

5. DaF/DaZ Ausbildung

Ausbildungsmöglichkeiten im Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF) und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) existieren an fast allen Universitäten im deutschsprachigen Raum (vgl. Art. 149). Im Hinblick auf die skizzierten Rollenanforderungen wäre es wichtig, dass folgende Bereiche durch das Studium abgedeckt werden: Spracherwerbstheorien, Erstspracherwerb, Zweitspracherwerb (gesteuert und ungesteuert), Fremdspracherwerb/Fremdsprachenlernen (gesteuert), linguistisches sowie psychologisches und pädagogisches Grundlagenwissen, Didaktik des Deutschen als Fremdsprache (Grammatik, Wortschatz, Aussprache, Lektüre), Unterrichtsplanung, Unterrichtsbeobachtung und –analyse, Lehr- und Lernmittelanalyse, Landeskunde der deutschsprachigen Länder, Interkulturalität, Literatur, Fachsprachendidaktik, Fehleranalyse und -korrektur, Testen und Bewerten.

Spezifische Ausbildungsangebote für Deutsch als Zweitsprache existieren überwiegend in Form von Zusatzausbildungen, d. h. als Qualifikationsmöglichkeit für angehende oder bereits praktizierende Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen. Ihre Einrichtung ist motiviert durch die Tatsache, dass der Unterricht im Regelfall von Schülern und Schülerinnen unterschiedlicher ethnischer Herkunft besucht wird (vgl. Art. 122 und Art. 124). Die Absolventen dieser Studiengänge sollen in die Lage versetzt werden, Unterricht in multi-ethnischen Lernumgebungen zu erteilen. Eine derartige Lehr-Lernsitua-

tion mit ihrer z. T. extremen sprachlichen und kulturellen Heterogenität stellt in zweifacher Hinsicht eine Herausforderung für die Lehrkraft dar: Der Unterricht muss einerseits garantieren, dass alle Lernenden in der multikulturellen Gesellschaft handlungsfähig sind, und er muss andererseits den jeweils spezifischen Bedürfnissen eines jeden Schülers Rechnung tragen. Daraus ergibt sich ein pädagogischer Maßnahmenkatalog, der neben der Entwicklung des Deutschen als Zweitsprache und der Förderung muttersprachlichen Lernens auch die Problematisierung von Ethnozentrismus, die Analyse unterschiedlicher Wertekanons und Verhaltensnormen umfassen muss.

Die Erwartungen im Bereich der Pädagogik sind ähnlich anspruchsvoll. Die Konzepte von Erziehung und Sozialisation müssen aus einer interkulturellen Perspektive analysiert werden können und ihre Auswirkung auf die institutionellen Bedingungen und die pädagogischen Vorgaben sollen auf dieser Basis evaluiert werden können. Hinzu kommen noch alltagspraktische Überlegungen hinsichtlich der aktuellen Gestaltung eines Unterrichts in multilingualen und multikulturellen Lerngruppen (vgl. Art. 125). Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, muss die Lehrkraft Kenntnisse bezüglich der sozialen, wirtschaftlichen, kulturellen, rechtlichen, religiösen und politischen Folgen von Migration erwerben. Eine Beschäftigung mit der Theorie und Geschichte der Migration, mit Fragen der Nation und des Rassismus werden daher als Grundlagenwissen vorausgesetzt.

Während für die Schule erst in jüngster Zeit nicht nur Zusatzangebote, sondern auch Pflichtmodule im Bereich Deutsch als Zweitsprache angeboten werden, ist die Erwachsenenbildung einen Schritt weiter: Für das Unterrichten in den sog. Integrationskursen wird in Deutschland, Österreich und der Schweiz zunehmend eine entsprechende Fachqualifikation vorausgesetzt (vgl. Art. 121 und 151).

6. Institutionelles Umfeld

Das institutionelle Umfeld von DaF und DaZ ist sehr unterschiedlich. Während bei Deutsch als Zweitsprache sämtliche Lebensstadien vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung abgedeckt werden müssen (Billmann-Macheta und Kölbl 2007: 684–685), beschränkt sich die Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache weitestgehend auf den Sekundarbereich und die sich daran anschließenden Felder der Fort- und Weiterbildung.

Diese Unterschiede sind jedoch von geringerer Relevanz als die jeweiligen Lernerpopulationen. Der DaF-Unterricht wendet sich zumeist an homogene Gruppen von Schülern in Regelschulen, die bereits über eine gewisse Grundausbildung verfügen (d. h. in ihrer jeweiligen Muttersprache die entsprechenden Curricula durchlaufen haben) oder an Lernende, die freiwillig an den entsprechenden Institutionen (z. B. Goethe-Institut) Deutsch lernen. Da die deutsche Sprache nach wie vor den Ruf hat, schwierig zu sein, hat man bei DaF-Lernenden im Ausland häufig bereits eine motivierte, ehrgeizige und z. T. sehr leistungswillige Lernerpopulation mit oft auch einem überdurchschnittlichen Bildungshintergrund (Harden 1989). Neben fundierten Kenntnissen der deutschen Grammatik erwarten Lernende dieses Typs dementsprechend umfassende Kenntnisse vor allem der deutschen Geschichte, Kultur und Politik sowie der der Sprache unterliegenden kulturellen Deutungsmuster (Altmayer 2004).

Die Lernergruppen bei Deutsch als Zweitsprache sind dagegen meist deutlich verschieden von den oben beschriebenen, was sich häufig bereits innerhalb der Vorschul-erziehung zeigt, die in vielen Bundesländern in der Form von Sprachförderprogrammen

integraler Bestandteil der Curricula ist (vgl. Art. 120). Nicht nur die teilweise extreme linguistische Heterogenität hinsichtlich der Muttersprachen in den Lerngruppen stellt ein Problem dar. Darüber hinaus gibt es Schwierigkeiten, die in den sozialen und ethnischen Unterschieden ihre Wurzeln haben. Die DaZ-Lehrkraft muss daher auf jeden einzelnen Schüler eingehen und seine Lernprobleme diagnostizieren, um ihn sodann von dort abzuholen, wo er sich im Lernkontext gerade befindet. Dies ist umso schwieriger, als Lernende sich immer auch in einer ungesteuerten Spracherwerbssituation befinden, da sie im Alltag vielerlei Kontakt mit der Zweitsprache haben. Daher kann der DaZ-Unterricht keine systematisch lineare Progression verfolgen, sondern muss durch eine zyklische Progression sicherstellen, dass die Lehrkraft tatsächlich alle Lernenden erreicht.

Weitere wichtige, allerdings häufig unterschätzte Faktoren sind die geplante Verweildauer, die Situationsdefinition der Beteiligten sowie die Freiwilligkeit des Aufenthaltes. Das Verlassen der Heimat geschieht nicht selten unter Zwängen, über deren Natur zu spekulieren hier nicht der Ort ist. Manchmal ist eine Rückkehr geplant, was die aktuelle Situation als vorübergehendes Provisorium erscheinen lässt. Die Motivation, sich mehr als gerade überlebensnotwendig auf die Zielsprache und -kultur einzulassen, ist dann möglicher Weise relativ gering. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn sich bereits sprachlich-kulturelle „Sub-Kulturen“ gebildet haben, d. h. ein gewohntes soziales Umfeld in der Herkunftssprache existiert (Kniffka und Siebert-Ott 2008). Werden in einer solchen Situation von staatlicher Seite weitergehende Integrationsbemühungen verlangt, z. B. durch die Bindung von Aufenthaltsbewilligungen an bestimmte sprachliche Mindestanforderungen, dann kann mit einer eher defensiven, dem Lernprozess wenig förderlichen Haltung seitens der Lernenden gerechnet werden. Diese Ablehnung kann durch religiöse und weltanschauliche Grundmuster verstärkt werden, vor deren Hintergrund die Zielkultur (und damit auch die Sprache) nicht nur als äußerst fragwürdig erscheint, sondern darüber hinaus möglicherweise sogar mit dem gewohnten Wertekanon derart kollidiert, dass eine grundsätzliche Ablehnung zwangsläufig ist (vgl. dazu auch Bommes und Radtke 1993; Harden 2000; vgl. Art. 121). Der Lehrer kann dann in eine Situation geraten, von den Lernenden vor allem als Repräsentant der staatlichen Institutionen betrachtet zu werden, was negative Rückwirkungen auf die Offenheit der Lehr-Lernsituationen haben kann.

7. Berufsanforderungen und Berufsbild

Die Anforderungen, die an Unterrichtende von Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache gestellt werden, sind also bei weitem nicht so einheitlich, wie es der gemeinsame Nenner, nämlich das Vermitteln der deutschen Sprache, vielleicht vermuten lässt.

7.1. Deutsch als Fremdsprache

Im Bereich DaF stehen die konzeptionellen, theoretischen und methodischen Grundlagen von Interkulturalität, von Sprach- und Kulturbeschreibung sowie von Sprach- und Kulturvermittlung in interkulturellen Kontexten im Vordergrund. Besondere Bedeutung haben die Reflexion und Analyse der kontextspezifischen Adaption von Methoden und

wissenschaftlichen Erkenntnissen in den Problemfeldern der interkulturellen Sprach- und Kulturvermittlung. Die einschlägigen DaF-Studiengänge bereiten die Absolventen vor allem auf Tätigkeiten innerhalb von privaten und öffentlichen Institutionen der Sprach- und Kulturvermittlung vor (z. B. Goethe-Institut, Volkshochschule, Lektorate an Universitäten). Besonderes Gewicht wird in der Regel auf fundierte Kenntnisse hinsichtlich der Fragestellungen zu Konzepten, Methoden und theoretischen Grundlagen von Interkulturalität, Sprach- und Kulturbeschreibung und -vermittlung gelegt mit dem Ziel, auf dieser Basis fachwissenschaftlicher Kenntnisse und Methodenkompetenz in der Entwicklung und Evaluation von Programmen und Projekten in der internationalen Zusammenarbeit mitzuwirken.

Da die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache zumeist im Ausland stattfindet, ist neben der oben erwähnten fachlichen Kompetenz für die erfolgreiche Ausübung der Tätigkeit ein hohes Maß an Einfühlungsvermögen, Flexibilität und Belastbarkeit erforderlich. Die DaF-Lehrkraft muss über gute Sprachkenntnisse hinaus auch über eine fundierte soziokulturelle Doppelkompetenz in beiden beteiligten Sprachkulturen verfügen, so dass sie im Sinne des konstruktivistischen Lehr-Lernparadigmas den Lernenden in einfühlsamer Weise Möglichkeiten nicht nur einer zielsprachlichen, sondern auch einer interkulturellen Progression eröffnen kann (Witte 2006, 2009).

7.2. Deutsch als Zweitsprache

Wie bereits oben ausgeführt, werden Lehrende des Deutschen als Zweitsprache mit deutlich anderen Problemfeldern konfrontiert. Lehrende in diesem Bereich müssen in der Lage sein, sprachlich und kulturell z. T. extrem heterogene Gruppen zu unterrichten. Sie müssen zudem über Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen, die es ihnen erlauben, die sprachlichen Leistungen der Lernenden vor dem Hintergrund ihrer jeweils spezifischen Situation zu beurteilen und angemessene Fördermaßnahmen zu initiieren. Darüber hinaus müssen sie in der Lage sein, die kulturellen Voraussetzungen des Lernerverhaltens zu verstehen und in multilingualen und multikulturellen Gruppen gemeinsames Lernen zu ermöglichen. Duxa (2001) hebt in ihrer Studie zum professionellen Selbstverständnis von DaZ-Lehrenden in der Weiterbildung das spezifische Anforderungsprofil hervor und weist auf den Widerspruch zwischen den zunehmenden Anforderungen und den faktischen Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten hin. Sie plädiert für eine „kollaborative Lehrerforschung“ als entscheidenden Beitrag zur professionellen Entwicklung (Duxa 2001: 462–467; vgl. auch Art. 153).

8. Ausblick

Die Erforschung der Rolle des Lehrers und der Lehrerin im Unterricht insbesondere des Deutschen als Fremdsprache ist immer noch sehr eurozentrisch ausgerichtet, was sich u. a. in Publikationen niederschlägt, die Kompetenzen und Funktionen einer idealen Lehrkraft in einem Kontext der Ersten Welt postulieren, der jedoch keine universale Gültigkeit beanspruchen kann. Es wäre also notwendig, erstens auf die Realität der Fremd/Zweitsprachenlehrkraft samt den restriktiven Umweltbedingungen *vor Ort* zu fokussieren und zweitens empirische Untersuchungen zu kulturangemessenen Adaptionen

von Unterrichtsverfahren durchzuführen, die die alltägliche DaF/DaZ-Unterrichtspraxis in ihrem soziokulturellen Bedingungsgefüge einschließlich der subjektiven Interpretationen des Unterrichts analysieren (vgl. Art. 105). Geschähe dies auf konsistenter Basis für bestimmte Regionen der Welt, könnte man zu neuen Einsichten über Kategorien faktischen fremdkulturellen Lehrerverhaltens kommen, die wiederum Rückwirkungen auf eine weniger eurozentrisch geprägte Theoriebildung einerseits sowie auf die faktische Lehreraus- und Fortbildung vor Ort andererseits haben.

In der Sprachlehrforschung müssen theoretische Erkenntnisse und aus ihnen abgeleitete Forderungen für eine konstruktive Lehrerrolle in der konkreten Unterrichtspraxis auch in realistischer, d. h. unmittelbar umsetzbarer Weise ausgerichtet sein. Es wäre wichtig, dass Lehrkräfte durch Aus- und Bildungsmaßnahmen veranlasst werden, ihre Professionalität nicht als internes individuelles Persönlichkeitsmerkmal zu betrachten, sondern sie so weit wie möglich mit Kollegen und Forschern zu teilen, so dass ihre Einsichten und Erfahrungen auf breiter Basis zugänglich gemacht werden können, was wiederum dem wissenschaftlichen Diskurs zugute käme. Die Fremd- und Zweitsprachenlehr- und -lernforschung sollte also DaF/DaZ-Lehrkräfte sowie auch DaF/DaZ-Lernende stärker in die Forschung einbeziehen und nicht nur als Versuchsobjekte betrachten; damit könnte die Kluft zwischen Theorie und Praxis überwunden werden und die Lehrenden und Lernenden als Forschungsobjekte befähigt werden, ihre eigene Rolle in der Lehr-Lernpraxis konstruktiv zu verändern (Johnson 2004: 1–5).

9. Literatur in Auswahl

Alfes, Leonhard

1982 Der Lehrer als Motivationsfaktor – “whatever the method used”. *Englisch* 17: 22–27.

Altmayer, Claus

2004 *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium.

Billmann-Macheda, Elfriede und Carlos Kölbl

2007 Bildungseinrichtungen. In: Jürgen Straub, Arne Weidemann und Doris Weidemann (Hg.), *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder*, 678–687. Stuttgart: Metzler.

Block, David

2007 *Second Language Identities*. London: Continuum.

Bommes, Michael und Frank-Olaf Radtke

1993 Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. *Zeitschrift für Pädagogik* 3: 483–497.

Bromme, Rainer

1992 *Der Lehrer als Experte: zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.

Bromme, Rainer

1997 Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Franz E. Weinert (Hg.), *Enzyklopädie der Psychologie*. Band 3: Psychologie des Unterrichts und der Schule, 177–212. Göttingen: Hogrefe.

Bruner, Jerome

1996 *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Ciampi, Luc

1997 *Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Dann, Hanns-Dietrich
 1989 Was geht im Kopf des Lehrers vor? Lehrerkognitionen und erfolgreiches pädagogisches Handeln. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 36: 81–90.
- Dann, Hanns-Dietrich
 1994 Pädagogisches Verstehen: Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In: Kurt Reusser und Marianne Reusser-Weyeneth (Hg.), *Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe*, 163–182. Bern: Huber.
- Dann, Hanns-Dietrich, Winfried Humpert, Frank Krause, Til v. Kügelgen, Christiane Olbrich, Wolfgang Rimele und Kurt-Christian Tennstädt
 1985 *Arbeits- und Ergebnisbericht des Projekts „Aggression in der Schule“*. Universität Konstanz: Zentrum für Bildungsforschung SFB 23.
- Donato, Richard
 1998 Collective Scaffolding in Second Language Learning. In: James P. Lantolf und Gabriela Appel (Hg.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research*, 33–56. Norwood, NJ: Ablex.
- Donato, Richard
 2000 Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. In: James P. Lantolf (Hg.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, 51–78. Oxford: Oxford University Press.
- Duxa, Susanne
 2001 *Fortbildungsveranstaltungen für DaZ-Kursleiter in der Weiterbildung und ihre Wirkungen auf das professionelle Selbst der Lehrenden*. (Materialien Deutsch als Fremdsprache Bd. 57). Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache.
- Edelmann, Walter
 2000 *Lernpsychologie*. 6. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Gößling, Hans-Jürgen
 1978 Die Lehrerrolle als Gegenstand pädagogischer Handlungsforschung. In: Peter A. Fiedler und Georg Hörmann (Hg.), *Aktionsforschung in Psychologie und Pädagogik*, 118–135. Darmstadt: Steinkopff.
- Groeben, Norbert
 1988 Explikation des Konstrukts ‚Subjektive Theorie‘. In: Norbert Groeben, Diethelm Wahl, Jörg Schlee und Brigitte Scheele, *Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*, 17–24. Tübingen: Francke.
- Grotjahn, Rüdiger
 2005 Subjektmodelle. Implikationen für die Theoriebildung und Forschungsmethodologie der Sprachlehr- und Sprachlernforschung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 16(1): 23–56.
- Gudjons, Herbert
 2001 *Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch*. Siebte Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Harden, Theo
 1989 Interkulturelle Aspekte des Grammatikunterrichts. In: Klaus Fischer und Harro Gross (Hg.), *Grammatikarbeit im DaF-Unterricht*, 112–132. München: iudicium.
- Harden, Theo
 2000 The Limits of Understanding. In: Theo Harden und Arnd Witte (Hg.), *The Notion of Intercultural Understanding in the Context of German as a Foreign Language*, 103–125. Oxford: Lang.
- Harden, Theo, Arnd Witte und Dirk Köhler (Hg.)
 2006 *The Concept of Progression in the Teaching and Learning of Foreign Languages*. Oxford: Lang.
- Johnson, Marysia
 2004 *A Philosophy of Second Language Acquisition*. New Haven/London: Yale University Press.

- Koch-Priewe, Barbara
 1986 *Subjektive didaktische Theorien von Lehrern. Tätigkeitstheorie, bildungstheoretische Didaktik und alltägliches Handeln im Unterricht*. Frankfurt am Main: Haag und Herchen.
- Kniffka, Gabriele und Gesa Siebert-Ott
 2008 *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen*. Zweite Aufl. Paderborn: Schöningh.
- Krapp, Andreas und Bernd Weidenmann
 2001 *Lehrbuch der pädagogischen Psychologie*. Vierte Aufl. Weinheim: Beltz.
- Kukla, André
 2000 *Social Constructivism and the Philosophy of Science*. New York: Routledge.
- Mc Carthy, Michael
 1991 *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mercer, Neil
 1995 *The Guided Construction of Knowledge. Talk amongst teachers and learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Mönnighoff, Josef
 1992 *Das Bewußtsein des Lehrers*. Neuwied: Luchterhand.
- Treiber, Bernhard
 1980 *Qualifizierung und Chancenausgleich in Schulklassen*. Teil 1: Theorien, Methoden, Ergebnisse; Teil 2: Empirische Studien. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Vygotskij, Lev S.
 2002 *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen*. Hg. und aus dem Russischen übersetzt von Joachim Lompscher und Georg Rückriem. Weinheim/Basel: Beltz.
- Wagner, Angelika C.
 2003 Conflicts in consciousness: Imperative cognitions can lead to knots in thinking. In: Michael Kompf und Pam M. Denicolo (Hg.), *Teacher Thinking Twenty Years on: Revisiting Persisting Problems and Advances in Education*, 189–208. Lisse: Swets Zeitlinger.
- Wagner, Angelika C., Monika Barz, Susanne Maier-Strömer, Ingrid Uttendorfer-Marek und Renate H. Weidle
 1984 *Bewußtseinskonflikte im Schulalltag. Denk-Knoten bei Lehrern und Schülern erkennen und lösen*. Weinheim: Beltz.
- Wahl, Diethelm
 1991 *Handeln unter Druck: Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Wahl, Diethelm, Jörg Schlee, Josef Krauth und Jürgen Mureck
 1983 *Naive Verhaltenstheorie von Lehrern. Abschlußbericht eines Forschungsvorhabens zur Rekonstruktion und Validierung Subjektiver psychologischer Theorien*. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis.
- Wells, Gordon
 1999 *Dialogic Inquiry. Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Witte, Arnd
 2006 Überlegungen zu einer (inter)kulturellen Progression im Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FluL)* 35: 28–43.
- Witte, Arnd
 2008 Cogitamus, ergo sum. Interkulturelles Fremdsprachenlernen und seine Implikationen für Identitätskonstrukte. *Acta Germanica* 35: 129–141.
- Witte, Arnd
 2009 Reflexionen zu einer (inter)kulturellen Progression bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenlernprozess. In: Michael Byram und Adelheid Hu (Hg.), *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation. Intercultural competence and foreign language learning: models, empiricism, assessment*. Tübingen: Narr, 49–66.

Wright, Tony

1987 *Roles of Teachers and Learners*. Oxford: Oxford University Press.

Wright, Tony

1991 Language Awareness in Teacher Education Programmes for Non-Native Teachers. In: Carl James und Peter Garrett (Hg.), *Language Awareness in the Classroom*. London: Longman, 62–77.

Arnd Witte, Maymooth (Irland)

Theo Harden, Dublin (Irland)

149. Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache

1. Vorbemerkung
2. Entwicklung der Fremdsprachenlehrerausbildung
3. Die Rolle der Deutschlehrerausbildung im Rahmen der Germanistik
4. Akademische DaF-/DaZ-Ausbildung an deutschen und österreichischen Universitäten
5. Kernelemente der Ausbildung von DaF-/DaZ-Lehrkräften
6. Perspektiven der Lehrerausbildung
7. Literatur in Auswahl

1. Vorbemerkung

Bei der Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache ist zwischen Ländern, in denen schulischer Deutschunterricht und die entsprechende Lehrerausbildung durch staatliche Regelungen bestimmt sind, und solchen, wo dies nicht der Fall ist und wo jede Schule eigene Anforderungen an die Lehrkräfte artikuliert, zu unterscheiden. Aber selbst in den Ländern, die die Lehrerausbildung staatlich regeln, herrschen höchst unterschiedliche lokale, regionale und nationale Strukturen. Schließlich ist zu beachten, dass es je nach Land und Situation gemeinsame oder unterschiedliche Strukturen für die Ausbildung zum Deutsch-, Englisch- oder Spanischlehrer etc. gibt, abhängig davon, ob die jeweilige Sprache zum Pflichtangebot gehört, ob sie bereits in der Primarstufe oder nur an bestimmten weiterführenden Schulen angeboten wird. Ein grundsätzlicher Unterschied ist schließlich im Hinblick auf den *Zweitsprachenunterricht* im deutschen Sprachraum und den *Fremdsprachenunterricht* in nichtdeutschsprachigen Ländern zu machen. Der vorliegende Beitrag muss sich auf Grundsätzliches mit Schwerpunkt auf Deutschland und Österreich konzentrieren. Für Spezifika der einzelnen Länder sei daher auf die Länderberichte im XIX. Kapitel verwiesen.

2. Entwicklung der Fremdsprachenlehrerausbildung

Die Vermittlung von Fremdsprachen war bis in das 18. Jh. hinein eine Aufgabe von Gouvernanten und Sprachmeistern, also muttersprachlichen Autodidakten – eine Tradi-

tion, die bis heute in der Beliebtheit von *native speakers* als Sprachlehrkräften fortbesteht. Die Muttersprache – so der Gedanke – beherrsche jeder Mensch so gut, dass er sie auch als Fremdsprache vermitteln könne. Erst mit dem Ende des 18. Jhs., im Zuge einer stärkeren staatlichen Regulierung des Unterrichtswesens, entstehen Regelungen für eine systematische, fachlich fundierte Lehrerbildung (zur Geschichte der Lehrerbildung allgemein vgl. Gerner 1975; zur Entwicklung der Fremdsprachenlehrerbildung vgl. von Bhück 1995). Die heute weitgehend übliche Ausbildung von FremdsprachenlehrerInnen (für die Sekundarstufe) im Rahmen der Philologien entwickelte sich in Parallelität zu den Studien in Griechisch und Latein, um für die lebenden Fremdsprachen ein ähnliches Prestige zu etablieren. Die Neuphilologie an den Universitäten verdankt der Lehrerbildung weitgehend ihre Institutionalisierung, ohne allerdings die Studieninhalte auf die künftige Berufsrolle ihrer Absolventen abzustimmen. Universitäten sahen und sehen sich teilweise noch heute nicht als Ausbildungsstätten, sondern orientieren sich in ihrem Unterrichtsprogramm an der Fachsystematik: Wer sein Fach versteht, so der Grundgedanke, könne es dann auch gut unterrichten. So berechtigt auch heute noch in zahlreichen Ländern ein vorwiegend philologisch orientiertes Germanistikstudium, in dessen Zentrum Mediävistik, Sprach- und Literaturwissenschaft stehen, zu einer Tätigkeit als Deutschlehrer, auch wenn inzwischen zum Teil ergänzende pädagogische Studien (pädagogisches Begleitstudium, Referendariat, Unterrichtspraktikum o. ä.) hinzugekommen sind und in den letzten Jahren v. a. im europäischen Raum im Rahmen des Bologna-Prozesses Germanistikstudiengänge deutlicher berufsorientierend konturiert werden.

Während die Lehrerbildung in Westeuropa seit den 1950er Jahren zunächst stagnierte – erst mit dem Bologna-Prozess und der Entwicklung von Bildungsstandards sind neue Entwicklungen in Gang gekommen –, sind mit dem durch die Öffnung des „Eisernen Vorhangs“ entstandenen großen Bedarf an qualifizierten Fremdsprachenlehrern in zahlreichen mittel- und osteuropäischen Ländern neue Wege der Lehrerbildung beschritten worden. Mit dem Wegfall des Russischen als Pflichtfremdsprache und der Öffnung nach Westeuropa explodierte die Nachfrage nach Fremdsprachenunterricht vor allem in Englisch und anfänglich auch in Deutsch; die mittel- und osteuropäischen Reformstaaten standen vor der Notwendigkeit, rasch möglichst viele Lehrkräfte zu qualifizieren. Da die Universitäten mit ihrer philologischen Tradition als zu schwerfällig erschienen, wurde in manchen Ländern ein neuer Weg beschritten: In Polen und in der Tschechischen Republik z. B. wurden unabhängig von den Universitäten Kurzstudien an eigens gegründeten Lehrerkollegs bzw. Zentren eingeführt, die mit einer dreijährigen Ausbildung (gegenüber dem traditionell fünfjährigen Universitätsstudium) Deutschlehrer qualifizieren sollten. In Ungarn wurden solche Kurzstudiengänge an den Hochschulen etabliert (vgl. zur Übersicht Kast und Krumm 1994; Krumm 1999; Krumm und Legutke 2001).

3. Die Rolle der Deutschlehrerbildung im Rahmen der Germanistik

Dass ein germanistisches Studium allein nicht diejenigen Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt, die ein Lehrer braucht, um zu unterrichten, liegt auf der Hand. Insofern bestimmt die Frage, welche Inhalte unverzichtbar sind und wie die einzelnen Ausbildungskomponenten zu gewichten seien, ohne das Studium zu überfrachten, die Diskussion

um die Fremdsprachenlehrausbildung seit den 1970er Jahren. Eine Ausrichtung der Lehrerausbildung auf das künftige Berufsfeld bedeutet vor allem, außer den sprach- und literaturwissenschaftlichen auch sprachdidaktische und landeskundliche Studienelemente einzubeziehen, was nicht ohne eine Überprüfung auch der germanistischen Ausbildungsinhalte erfolgen kann. Damit ist, auch wenn Kritiker dies gelegentlich unterstellen (so etwa Glück 1997: 60 ff.), nicht gemeint, auf eine solide germanistische Ausbildung zu verzichten; vielmehr geht es darum, diese durch eine ebenso fundierte, auf die Lehraufgaben zugeschnittene Ausbildung zu komplettieren. Die Dynamik des Lehr-Lern-Prozesses bildet einen eigenständigen Studienbereich, in dem neben sprachbezogenen auch die Vielfalt lerner- und interaktionsbezogener Aspekte zu berücksichtigen sind, d. h. dass ein berufsorientiertes Lehrerstudium interdisziplinär anzulegen ist (vgl. auch Helbig 1997: 93).

Seit Ende der 1980er Jahre wird unter den Anforderungen an Fremdsprachenlehrende verstärkt ihre besondere Rolle als *Mittler zwischen den Kulturen* betont. Die *Außenperspektive* ist das unterscheidende Merkmal zwischen einer Lehrerausbildung für den muttersprachlichen und den fremdsprachlichen Deutschunterricht (vgl. Krumm 1993: 281–282; Helbig 1997). Insgesamt hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass die Ausbildung allein überfordert wäre, alle diese Qualifikationen in umfassender Weise zu vermitteln, dass es vielmehr einer Kombination von Lehreraus- und Fortbildung bedarf, eines *lebenslangen Lernens*, damit Lehrende den Anforderungen an ihre Tätigkeit gerecht werden können (vgl. Art. 150 und 151).

Ein solches nicht bloß philologisches, sondern *auch* die Vermittlung von *Lehrfähigkeit* einschließendes Verständnis der Lehrerausbildung hat in einigen Ländern zur Einrichtung fremdsprachendidaktischer Abteilungen im Rahmen der Germanistik bzw. zu integrierten germanistisch-erziehungswissenschaftlichen Ausbildungskonzeptionen und zur verstärkten Einbeziehung praktischer Phasen in die Lehrerausbildung geführt (vgl. Krumm und Legutke 2001).

4. Akademische DaF-/DaZ-Ausbildung an deutschen und österreichischen Universitäten

4.1. Überblick

Für die Ausbildung zur Lehrkraft für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache im deutschsprachigen Raum gelten besondere Bedingungen: Zum einen sind die Studierenden überwiegend solche, die es lernen wollen, ihre Muttersprache als Fremd- und Zweitsprache zu unterrichten, zum andern ist Deutsch an deutschen und österreichischen Schulen keine Fremdsprache, so dass die Studiengänge für Deutsch als *Fremdsprache* in beiden Ländern nicht als Lehramts-, sondern als Magister- bzw. Diplomstudien angelegt sind. Davon zu unterscheiden sind Qualifikationen, die Lehrende im Schulbereich für den Unterricht mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund benötigen, die in Studienangeboten für Deutsch als *Zweitsprache* vermittelt werden (für die wiederum anders gelagerte Situation in der Schweiz vgl. Art. 8).

Die Situation der DaF-/DaZ-Lehrerausbildung in Deutschland ist ein Spiegel der Entwicklung des akademischen Fachs Deutsch als Fremdsprache (vgl. Art. 1 und 2). Galt

das Fach DaF in seiner Gründungsphase als „Kind der Praxis“, dann lag das daran, dass die Notwendigkeit der fachdidaktischen und wissenschaftlich fundierten Qualifizierung von Lehrkräften für den DaF-Unterricht ein wesentlicher Grund für die Einrichtung von akademischen Studiengängen an deutschen Universitäten war. Das Ergebnis eines Entwicklungsprozesses bis Ende der 1990er Jahre waren akademische Studiengänge im Rahmen von Magister-, Diplom-, Ergänzungs- und Zusatzstudiengängen bzw. die Berücksichtigung von DaF-Studienelementen als Teil von anderen Studiengängen (insbesondere Germanistik, aber auch Erziehungswissenschaften sowie Sprachlehrforschung), die ein höchst heterogenes Gesamtbild und Qualifikationsprofile mit je nach Studienort unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunktsetzungen und Studienvolumina ergaben (vgl. Henrici und Koreik 1994; Baur und Kis 2002). Diese für Außenstehende und potentielle ArbeitgeberInnen eher undurchschaubare Situation ist durch die Einführung von unterschiedlichen Bachelor- und Masterstudiengängen nicht unbedingt besser geworden (vgl. die Bemühungen des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache [FadaF], eine größere Transparenz durch die Pflege von aktuellen Informationen zu den Studiengängen in den und außerhalb der deutschsprachigen Länder durch DaF-Wikis herzustellen: <http://www.fadaf.de/wiki/>). Versuche der Fachvertreter, sich auf überregionale Standards und Kerncurricula zu einigen, sind bisher über Anfangsdiskussionen und schmale Einigungen nicht hinausgekommen (vgl. das Grundsatzpapier zur curricularen Basis von Bachelor- und Masterstudiengängen DaF des FaDaF o. J. sowie die Beiträge in Casper-Hehne, Koreik und Middeke 2006). Die Gründe dafür reichen von berechtigten Schwerpunktsetzungen und Fachegoismen auf der Basis unterschiedlicher Forschungsprofile bis zur Problematik notwendiger Polyvalenz von akademischen Studiengängen, die die Vielschichtigkeit und Wandelbarkeit möglicher Berufsfelder in der Sprach- und Kulturvermittlung im In- wie Ausland erfordert.

An vielen Universitätsstandorten wird Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (zukünftig) im Rahmen des Masterstudiums angeboten, meist auf der Basis eines germanistischen Bachelorabschlusses (u. a. Berlin, Gießen, Göttingen, Marburg, Wien), nur an den etwas größeren und besser ausgestatteten Standorten (Bielefeld, Jena, Leipzig) werden konsekutive Bachelor- und Masterstudiengänge angeboten. Gerade im Rahmen von Bachelorstudiengängen wird die Berufsorientierung als zentrales Ausbildungsziel beschrieben. Hierfür bringen die DaF-/DaZ-Studiengänge in der Regel recht gute Voraussetzungen mit; die Berufsfelder *Tätigkeiten in der Sprach- und Kulturvermittlung* sowie *DaF-/DaZ-LehrerIn* – mit Schwerpunkt in der Erwachsenenbildung – waren in fast allen bisherigen Studienordnungen beschrieben und deutlich ernster gemeint und umgesetzt als in anderen geisteswissenschaftlichen Studiengängen.

Die akademische Ausbildung von Lehrkräften für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache und weitere Aktivitäten in der sprachlichen Bildung für Migranten, Flüchtlinge und Lernende der Folgegenerationen mit Zuwanderungsgeschichte fand in Deutschland bislang im Rahmen der DaF-Studiengänge, mitunter – und je nach Engagement und Möglichkeiten der Akteure an den unterschiedlichen Studienorten – in Form von Studienelementen im Rahmen der Lehramtsstudiengänge und der Interkulturellen Pädagogik statt. Die Situation der DaZ-Ausbildung ist mehr als unbefriedigend; erst in der letzten Zeit werden hier unterschiedliche Anstrengungen unternommen. So finden im Rahmen der bisherigen DaF-Studiengänge Module und Lehrveranstaltungen zu DaZ stärkere Berücksichtigung. DaZ wird in einigen deutschen Bundesländern und an den Pädagogischen Hochschulen in Österreich zukünftig ein (eher kleines) Pflicht- oder Wahlpflichtele-

ment in den Studiengängen für ein Lehramt sein, z. B. müssen im Rahmen des ab 2011 gültigen Lehrerausbildungsgesetzes in Nordrhein-Westfalen sämtliche Studierende aller Lehrämter (inkl. aller Schulformen, inkl. aller Sachfächer) mindestens sechs Leistungspunkte in „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ erbringen. Eine ähnliche Festlegung existiert für Bremen und Berlin, für Studierende des Lehramts Deutsch in Sachsen; andere Bundesländer werden auf der Basis des Nationalen Integrationsplans für Deutschland (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2007) nachziehen. In Bayern wird derzeit das neue Unterrichtsfach Deutsch als Zweitsprache eingerichtet. In Österreich ist die Neuordnung der Lehrerausbildung im Jahr 2009 noch nicht abgeschlossen, doch drängt das zuständige Unterrichtsministerium darauf, Module zu Deutsch als Zweitsprache in alle Lehramtsstudiengänge, insbesondere aber in die für die Grundschule aufzunehmen (vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur und Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung 2008).

Noch ausgeprägter föderalistisch bedingte Heterogenität herrscht in der Ausbildung von Lehrkräften für den Elementarbereich, der in immer mehr deutschen Bundesländern als Kernaufgabe der Länder und Kommunen im Bereich der Sprachförderung wahrgenommen wird – hier liegt derzeit noch der Schwerpunkt auf der (leider zentral wenig abgestimmten) Entwicklung von Instrumenten der frühen Sprachstandsdiagnose (vgl. Art. 146) und weniger auf der dringlich zu erweiternden Aus- und Weiterbildung von Erzieherinnen und weiterem Personal von Kindergärten und Kindertagesstätten. In Österreich fällt die Ausbildung von Kindergarten- und SozialpädagogInnen in die Bundeskompetenz: Der Lehrplan Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik (BAKIP) enthält seit 2007 einen Themenbereich Deutsch als Zweitsprache, der allerdings nur für die Kollegs für Kindergartenpädagogik (2. Bildungsweg) mit einer Wochenstunde verpflichtend sind (vgl. De Cillia und Krumm 2009).

4.2. Struktur und Reform der DaF-/DaZ-Studiengänge

Bis zur Jahrtausendwende konnten akademische DaF-/DaZ-Angebote folgendermaßen differenziert werden: (a) grundständige DaF-/DaZ-Studiengänge: DaF/DaZ als Haupt- und/oder Nebenfach v. a. in Magister- und Diplomstudiengängen; (b) DaF/DaZ als Schwerpunkt im Rahmen anderer grundständiger Studiengänge (z. B. Germanistik, Sprachlehrforschung); und (c) DaF/DaZ als Ergänzungs-, Aufbau- und Zusatzstudiengang. Die Studienangebote unterschieden sich stark voneinander, von einer einheitlichen DaF-/DaZ-Lehrerausbildung konnte nicht die Rede sein.

Die aktuelle Situation der Umstrukturierung der Studiengänge zu Bachelor- und Masterstudiengängen ist in einer fortgeschrittenen Phase (vgl. den Bericht über den Zwischenstand im Jahr 2005 in Riemer 2006). An den deutschen Universitäten sind die *neuen* Studienangebote für DaF/DaZ folgendermaßen zu differenzieren: Es gibt (a) das Angebot eines konsekutiven Bachelor-/Masterstudiengangs DaF/DaZ; (b) das Angebot eines Bachelorstudiengangs DaF/DaZ (nur Bachelorstudiengang); (c) das Angebot eines Masterstudiengangs DaF/DaZ (nur Masterstudiengang); und (d) DaF-/DaZ-Angebote (Module, Schwerpunkte) im Rahmen anderer Studiengänge (häufig im Rahmen von Germanistikstudiengängen). Im Rahmen der Hochschulautonomie muss sich jeder DaF-/DaZ-Studiengang zunächst an der eigenen Hochschule behaupten und ein Akkreditierungsver-

fahren erfolgreich durchlaufen. Die Entscheidung für einen Studiengangstyp einschließlich spezifischer Profilbildungen spiegelt daher neben Überlegungen zu Bedarfen der DaF-/DaZ-Ausbildung auch die Bedingungen in verschiedenen Bundesländern und an den einzelnen Hochschulen bis hin zur Balance zwischen Forschungs- und (Aus-)Bildungsprofil wider. In Österreich besteht nur an der Universität Wien ein Masterstudium DaF/DaZ; die Universität Graz bietet einen *Universitätslehrgang Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* als kostenpflichtiges Aufbaustudium an, das entweder einen Bachelorabschluss oder aber eine mindestens dreijährige Berufserfahrung an öffentlichen oder privaten Schulen voraussetzt. Germanistische Bachelorstudiengänge an den österreichischen Universitäten enthalten in der Regel ein Modul aus Deutsch als Fremd- und/oder Zweitsprache, teilweise gibt es weiterhin entsprechende Zusatzstudien (vgl. Boeckmann 2009).

Die im Verlauf des Jahres 2009 insbesondere im Verlauf des *Bildungsstreiks* in Österreich und Deutschland deutlich artikulierte Kritik an der Unterfinanzierung der Universitäten sowie Übersprunghandlungen im Verlauf der Studienstrukturreform (insbesondere was Prüfungsvolumina, Überstrukturierung und Überfrachtung der Studienangebote betrifft), wird notwendige Nachjustierungen auch im Rahmen der DaF-/DaZ-Studiengänge bewirken. Angesichts der vielfältigen zu berücksichtigenden Kernelemente der DaF-/DaZ-Lehrerausbildung (s. Abschnitt 5) ist dies eine Herausforderung, die die Studiengangskonzeption noch lange beschäftigen und verschiedene Zwischenlösungen nötig machen wird.

5. Kernelemente der Ausbildung von DaF-/DaZ-Lehrkräften

Die Diskussion um das Anforderungsprofil an Fremd- und ZweitsprachenlehrerInnen hat sich in einer Reihe von Grundsätzen niedergeschlagen, die zumindest ansatzweise in neueren Curricula aufgegriffen werden. Mit der Forderung nach einem stärkeren Berufsbezug der Deutschlehrerausbildung hat die Bedeutung der unterrichtsbezogenen Fragestellungen in lehrerausbildenden Studiengängen zugenommen, wobei sich die Situation je nach Land höchst unterschiedlich darstellt: In den Studiengängen für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Deutschland und Österreich stehen Fremd- bzw. Zweitsprachendidaktik und Sprachlehrforschung vielfach im Zentrum, in der Auslandsgermanistik hängt dies vom Stand der Studienreform bzw. der traditionellen Rolle von *Glottodidaktik* bzw. *Angewandter Linguistik* im Rahmen des Germanistikstudiums ab. Drei Gesichtspunkte spielen bei der Einbeziehung methodisch-didaktischer Aspekte in die Deutschlehrerausbildung eine besondere Rolle: (a) die Verknüpfung von Theorie und Praxis: Zu den sprachdidaktischen Lehrveranstaltungen gehören daher in der Regel Unterrichtspraktika, die es den angehenden Lehrern erlauben, die Umsetzung von Konzepten in die Unterrichtspraxis zu beobachten bzw. selbst zu erproben; (b) die Verknüpfung des fachwissenschaftlichen mit dem fremdsprachendidaktischen Studium, so dass die Studierenden aus der didaktischen Perspektive heraus Rückfragen an die Spracherwerbsforschung, Sprachlehr- und -lernforschung sowie Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaft stellen können; (c) die Einbeziehung des forschenden Lernens: Die künftigen Lehrer sollen lernen, selbst ein Stück weit Klassenzimmerforschung zu betreiben, d. h. die ablaufenden Lehr- und Lernprozesse zu analysieren, um den besonderen Lehr- und Lernproblemen auf die Spur zu kommen (vgl. Art. 153).

Trotz aller Unterschiede lassen sich folgende Bereiche als Kernelemente der Ausbildung von DaF- und DaZ-Lehrkräften beschreiben (vgl. auch Krumm 1994; Neuner 1994; Krumm und Legutke 2001):

(1) Ausbildung von Kenntnissen in Bezug auf die deutsche Sprache (sprachwissenschaftliche Kompetenz), wobei Bewusstheit und Kenntnisse der (Ir-)Regularitäten in den linguistischen Gegenstandsbereichen und die Kompetenz zu entwickeln sind, Formen und Funktionen der deutschen Sprache im phonetisch-phonologischen, grammatischen und lexikalischen sowie pragmatischen und textuellen Bereich mit *fremden* Augen sehen, analysieren und beschreiben zu können.

(2) Wer Sprache(n) lehren will, muss wissen, wie Sprache(n) gelernt werden, welche Prozesse und Lernschwierigkeiten dabei *natürlich* auftreten, welche individuellen Unterschiede sich bemerkbar machen werden. Dies impliziert die Notwendigkeit der Ausbildung von Kenntnissen in Bezug auf Prozesse des Lernens von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sowie einer Kompetenz zur kritischen Rezeption und Reflexion aktueller Forschungsergebnisse mit dem Ziel, diese Kenntnisse bei der Evaluation, Planung und Durchführung von Unterricht anwenden zu können. Dass dies noch nicht ausreichend in den DaF-Studiengängen verankert ist, haben Blex und Schlak (2001) in einer Analyse der Studienangebote in Deutschland ermittelt.

(3) Ausbildung von Kenntnissen in Bezug auf die Kultur und Gesellschaft (Landeskunde) des deutschsprachigen Raums mit Berücksichtigung deutschsprachiger Literatur einschließlich der damit verbundenen Textsorten und Medien (vgl. Art. 160).

(4) Die Ausbildung interkultureller Kompetenz ist als eine Schlüsselqualifikation zu betrachten, wobei Prozesse des Fremdverstehens, kulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation reflektiert werden.

(5) Zentrales Ziel der DeutschlehrerInnenausbildung ist die Ausbildung von Kenntnissen und berufsorientierten Kompetenzen in Bezug auf Prozesse des Lehrens von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache einschließlich weiterer Maßnahmen der sprachlichen und interkulturellen Bildung (fachdidaktische Kompetenz). Hierzu gehört das weite Feld der Methodik/Didaktik (vgl. Kapitel X).

(6) Eng mit der Lehrtätigkeit verbunden ist die Durchführung von informellen und formellen Tests und Prüfungen zur Sprachstands- und Sprachentwicklungsmessung bzw. die Vorbereitung der Lernenden auf standardisierte Tests (vgl. Kap. XIV). Insbesondere für den Bereich Deutsch als Zweitsprache ist die Notwendigkeit der Ausbildung sprachdiagnostischer Kompetenzen erkannt worden, da ungesteuerte und gesteuerte Lernprozesse zusammenkommen bzw. die Heterogenität der Lernenden erheblich ist.

(7) Noch zu wenig berücksichtigt, aber von zunehmender Relevanz sowohl für Deutsch als Fremd- wie für Deutsch als Zweitsprache ist die Ausbildung von Kenntnissen über grundlegende sprachenpolitische, bildungs- und sozialpolitische Entwicklungen (z. B. europäische Sprachenpolitik und ihr Stellenwert für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Zuwanderungsgesetze und ihre Konsequenzen für Deutsch als Zweitsprache) und damit verbundene Akteure und Institutionen mit dem Ziel, diese Kenntnisse bei der Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht und Fördermaßnahmen zu reflektieren und einzubringen (vgl. Kap. III).

(8) Für deutschsprachige Studierende sind sprachpraktische Studienanteile in einer weiteren Fremdsprache als Kontrastsprache (insbesondere Migrantensprachen, nicht indoeuropäische Sprachen) eine gut erprobte Möglichkeit, aktuelle Lernerfahrungen und dabei erfahrene Lernschwierigkeiten mit fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen In-

halten abzugleichen und fachliche Studieninhalte erfahrbar zu machen. Vielfach wird von den Studierenden dabei verlangt, ein Lerntagebuch als Grundlage für weitere fachwissenschaftliche und fachdidaktische Reflexionen zu führen.

(9) Dass für nichtmuttersprachliche DeutschlehrerInnen eine möglichst umfassende Beherrschung der Zielsprache wünschenswert ist, steht außer Frage. Die Sprachvermittlung dominiert daher zumindest die erste Studienphase in den meisten auslandsgermanistischen Studiengängen (vgl. die Beiträge in Casper-Hehne und Middeke 2009). Dabei ist zu unterscheiden zwischen Studiengängen, in denen Studierende ohne nennenswerte sprachliche Vorkenntnisse ein Deutschlehrer-/Germanistikstudium aufnehmen – in der Regel dort, wo Deutsch nicht an Schulen angeboten wird –, und jenen, in denen eine relativ gute Sprachbeherrschung Voraussetzung für die Aufnahme des Studiums ist und daher von Anfang an das Studium stärker fachliche Akzente setzen kann (vgl. auch Art. 3). Bei der Gestaltung der sprachpraktischen Ausbildung muss es darum gehen, die Isolierung der Sprachkurse vom übrigen Lehrangebot zu überwinden, befindet sich der Lehrerstudent doch in einer spezifischen Doppelrolle als Sprachlernender einerseits und (angehender) Sprachlehrer andererseits. Lehrende unterrichten so, wie sie selbst eine Sprache gelernt haben. Auch in den DaF-/DaZ-Studiengängen der deutschsprachigen Länder ist studienbegleitende Förderung der sprachpraktischen Kompetenz in Deutsch als fremder Sprache, insbesondere auch in Deutsch als fremder Wissenschaftssprache, für Studierende mit Herkunft aus nichtdeutschsprachigen Ländern von großer Bedeutung, da das geforderte Spracheingangsniveau (häufig TestDaF 4444) allein nicht ausreicht; entsprechend integrierte Angebote im Rahmen der Studiengänge sind leider nicht der Regelfall.

(10) In Bezug auf die Entwicklung dieser Kompetenzen sind Erfahrungen der Studierenden in der Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht im Rahmen von Hospitationen und Praktika von besonderer Bedeutung. In vielen europäischen Ländern, so auch in Deutschland und Österreich, ist die Ausbildung von LehrerInnen für öffentliche Schulen *zweiphasig* angelegt: An das philologische (und eventuell auch fachdidaktische) Studium schließt sich eine Phase der Praxiseinführung und Praxiseinübung an (Referendariat, unterrichtspraktisches Jahr o. ä.), die in der Regel nicht mehr in der Verantwortung der ausbildenden Hochschule, sondern spezieller Institutionen (in Deutschland z. B. der Studienseminare) durchgeführt wird. Die Überwindung dieser starken Trennung in eine wissenschaftlich-theoretische und eine praktische Ausbildungsphase in einer *einphasigen Lehrerausbildung* ist seit langem als Notwendigkeit erkannt (vgl. Krumm 1976) und wurde im Bereich der Deutschlehrerausbildung insbesondere in den mittel- und osteuropäischen Reformprojekten realisiert (vgl. Kast und Krumm 1994). In Westeuropa ist es dagegen weitgehend bei einer zweiphasigen Ausbildung geblieben, allerdings haben auch hier in unterschiedlicher Form Praxisphasen Eingang in die Ausbildung gefunden. Insgesamt zeigt die Praxis der Lehrerausbildung eine Vielfalt von Formen, den künftigen Lehrern Erfahrungen mit ihrem künftigen Berufsfeld bereits im Rahmen der Erstausbildung zu ermöglichen:

- (a) Unterrichtsbeobachtung und Hospitationen: Angehende Lehrerinnen und Lehrer müssen es zunächst lernen, ihr künftiges Praxisfeld, das sie bislang nur aus der Schülerperspektive kennen, aus der Lehrperspektive, d. h. auch unter fachlichen und didaktischen Aspekten, wahrzunehmen (vgl. Art. 152).
- (b) *Microteaching* und Unterrichtspraktikum: Beobachten allein befähigt nicht zu Handlungskompetenz. Im Rahmen von *Microteaching* können Studierende erste

- Schritte des Unterrichtens unter Reduktion der Komplexität des Unterrichtsprozesses und mit wenigen *gutwilligen* Lernenden (meist ihren Mitstudenten) ausprobieren und gezielt einzelne Lehrfertigkeiten trainieren, ehe in einem Unterrichtspraktikum reale Unterrichtserfahrungen gesammelt werden.
- (c) Bei den Studiengängen für Deutsch als Fremdsprache im deutschsprachigen Raum geben neben Inlands- auch Auslandspraktika den Studierenden Gelegenheit, Unterrichtserfahrungen in einem anderen kulturellen Kontext zu sammeln (vgl. die Beiträge in Ehnert und Königs 2000).
 - (d) Eine Sonderform der praktischen Lehrerausbildung in Vorbereitung auf die mehrsprachige Realität der Schule bieten seit einigen Jahren etliche deutsche Universitäten (Stand 2009: 35 Studienstandorte in 14 Bundesländern). Im Rahmen von „Förderunterricht für Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Herkunftssprache“ der Sekundarstufen I und II können i. d. R. Lehramtsstudierende umfangreichere studienbegleitende (betreute) außerschulische Unterrichtserfahrungen in Kleingruppen mit SchülerInnen sammeln. Dieser Modellversuch wird von der Stiftung Mercator unterstützt (<http://www.stiftung-mercator.org/foerderunterricht/>) und hat vielfach Bewegung in die Lehreraus- und -weiterbildung mit Bezug auf diese Zielgruppe gebracht.

6. Perspektiven der Lehrerausbildung

Seit Einsetzen des Bologna-Prozesses ist sehr viel Bewegung auch in die Reform der akademischen DeutschlehrerInnenausbildung gekommen. Allerdings stellen sich zwei Fragen: Die eine betrifft den Übergang vom Studium in den Lehrberuf – auf Grund der schlechten Bezahlung der Lehrer und des großen Bedarfs an sprachkundigen Mitarbeitern in der Wirtschaft nehmen teilweise nur ca. 30% der AbsolventInnen der auslandsgermanistischen Studiengänge eine Tätigkeit als DeutschlehrerIn auf (vgl. Art. 3). Eine Verbesserung der Ausbildungsqualität allein reicht also nicht aus, die Lehrtätigkeit attraktiver zu machen. Die zweite Frage gilt der Überwindung der Zweigleisigkeit von Deutschlehrer- und Germanistenausbildung: Wie weit können Studiengänge der Lehrerausbildung (z. B. die Kollegausbildung) und die germanistischen Studiengänge in Zukunft integriert werden? Das könnte die durchaus positive Folge haben, dass die germanistischen Studiengänge sich verstärkt auch methodischen und schulpraktischen Fragestellungen öffnen müssten, während die Deutschlehrerausbildung den sprach- und literaturwissenschaftlichen Studieninhalten mehr Gewicht einräumen müsste.

Die allgemeinere Frage, die sich auch den Studiengängen für Deutsch als Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern stellt, liegt in der Zukunft einer stark spezialisierten Ausbildung insgesamt: Innerhalb der deutschsprachigen Länder existiert Deutsch als Fremdsprache nicht als Schulfach, so dass hier nur eine Tätigkeit im außerschulischen Sprachunterricht in Frage kommt – diese aber wird überwiegend in der Form stundenweiser und befristeter Arbeitsverträge angeboten, da Volkshochschulen und private Kursanbieter kaum feste Lehrer anstellen. Solche Tätigkeiten können i. d. R. in keiner Weise ein für HochschulabsolventInnen angemessenes und in Bezug auf die Ansprüche an eine professionelle Lehrtätigkeit erwartbares Einkommen garantieren. Viele AbsolventInnen in den deutschsprachigen Ländern verlassen nach einigen Jahren wechselnder ungesicherter und unzureichend bezahlter Honorartätigkeiten das Berufsfeld. Ernüchternde Be-

funde ermittelt derzeit eine Absolventenverbleibstudie für die deutschen DaF-Studiengänge, die auch den Werdegang von BachelorabsolventInnen in den Blick nehmen wird (für einen ersten Zwischenstand vgl. Hunstiger und Koreik 2006): Nur wenige AbsolventInnen – und dann v. a. die, denen auf Umwegen und mit Nachqualifikationen der Seiteneinstieg in das öffentliche Schulsystem gelingt – können langfristig ein zufriedenstellendes Einkommen erreichen; im Rahmen von Auslandslektoraten ist dies zumindest für einige Jahre möglich. Qualifikationen im Bereich Deutsch als Zweitsprache in Kombination mit einem Lehramtsstudium verbessern in einigen Regionen die Möglichkeiten für eine Stelle im Schulsystem. Auch der Lehrer-Arbeitsmarkt in den mittel- und osteuropäischen Ländern ist zunehmend gesättigt, so dass für die AbsolventInnen auch andere Berufsfelder (Erwachsenenbildung, Kulturaustausch) eröffnet werden müssen. Bei allem Interesse an einer professionellen Lehrerausbildung müssen die lehrerausbildenden Studiengänge daher auch berufsunabhängige Qualifikationen vermitteln und dürfen sich nicht ausschließlich als Lehrerausbildung verstehen (vgl. Roggusch 1997).

7. Literatur in Auswahl

- Baur, Rupprecht und Marta S. Kis
 2002 Lehrerausbildung in Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 31: 123–150.
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration
 2007 *Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – neue Chancen*. Online: <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/Anlagen/nationaler-integrationsplan,property=publicationFile.pdf> (03. 01. 2010).
- Blex, Klaus und Torsten Schlak
 2001 Fremdsprachenerwerbsforschung im Hochschulfach Deutsch als Fremdsprache: Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Karin Aguado und Claudia Riemer (Hg.), *Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*, 103–116. Baltmannsweiler: Schneider.
- von Bhück, Karlhans Wernher
 1995 Fremdsprachenlehrer-Ausbildung an Hochschulen. In: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 548–551. 3. Aufl. Tübingen/Basel: Francke.
- Boeckmann, Klaus-Börge
 2009 Ausbildungsangebote und Qualifikationsmaßnahmen für Unterrichtende in Österreich: Die Ausbildungssituation von Lehrenden an Schulen. In: Verena Plutzer und Nadja Kerschhofer-Puhalo (Hg.), *Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderungsgesellschaft*, 64–75. Innsbruck: Studienverlag.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur und Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (Hg.)
 2008 *Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich. Language Education Policy Profile: Länderbericht*. Online: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Austria_Country_Report_final_DE.pdf (30. 12. 2009).
- Casper-Hehne, Hiltraud, Uwe Koreik und Annegret Middeke (Hg.)
 2006 *Die Neustrukturierung von Studiengängen „Deutsch als Fremdsprache“*. Probleme und Perspektiven. Göttingen: Universitätsverlag.
- Casper-Hehne, Hiltraud und Annegret Middeke (Hg.)
 2009 *Sprachpraxis der DaF- und Germanistikstudiengänge im europäischen Hochschulraum*. Göttingen: Universitätsverlag.

- De Cillia, Rudolf und Hans-Jürgen Krumm
 2009 *Die Bedeutung der Sprache. Bildungspolitische Konsequenzen und Maßnahmen. Länderbericht Österreich*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (erscheint).
- Ehnert, Rolf und Frank G. Königs (Hg.)
 2000 *Die Rolle der Praktika in der DaF-Lehrerbildung*. (Materialien Deutsch als Fremdsprache 59.) Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache.
- FaDaF, Fachverband Deutsch als Fremdsprache
 o. J. *Grundsatzpapier des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) zur curricularen Basis der BA/MA-Studiengänge „Deutsch als Fremdsprache“ (DaF)*. Online: http://www.fadaf.de/de/daf_angebote/studieng_nge/grundsatzpapier.pdf (03. 01. 2010).
- Gerner, Berthold
 1975 *Literatur über den Lehrer*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Glück, Helmut
 1997 Das Deutsche als Fremdsprache, die Politik und die Turbodidaktik: Konturen eines alten Problems. *Germanistische Linguistik* 137/138: 55–70.
- Helbig, Gerhard
 1997 Kontroversen um das akademische Fach „Deutsch als Fremdsprache“. *Germanistische Linguistik*. 137/138: 83–115.
- Henrici, Gert und Uwe Koreik
 1994 Zur Konstituierung des Fachs Deutsch als Fremdsprache. Eine Einleitung und Bestandsaufnahme. In: Gert Henrici und Uwe Koreik (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache. Wo warst Du, wo bist Du, wohin gehst Du?* 1–42. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hunstiger, Agnieszka und Uwe Koreik
 2006 „Wohin führt das DaF-Studium?“ – Zu einer Absolventenverbleibstudie im Fach DaF. In: Hiltraud Casper-Hehne, Uwe Koreik und Annegret Middeke (Hg.), 163–174.
- Kast, Bernd und Hans-Jürgen Krumm (Hg.)
 1994 *Neue Wege in der Deutschlehrerbildung*. (Fremdsprache Deutsch, Sondernummer 1994.) München: Klett.
- Krumm, Hans-Jürgen
 1976 Lehrfähigkeit als Ziel des Fremdsprachenstudiums/Die Integration von Sprachkursen in die Fremdsprachenlehrerbildung mit Hilfe von Mediensystemen. In: Hans-Jürgen Krumm und Bernd-D. Müller (Hg.), *Praxis im Fremdsprachenstudium*, 9–45. (Methoden und Modelle 5.) Tübingen: Rotsch.
- Krumm, Hans-Jürgen
 1993 Grenzgänger. Das Profil von Deutschlehrern in einer vielsprachigen Welt. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19: 277–286.
- Krumm, Hans-Jürgen
 1994 Neue Wege in der Deutschlehrerbildung. In: Bernd Kast und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), 6–11.
- Krumm, Hans-Jürgen (Hg.)
 1999 *Sprachen – Brücken über Grenzen. Deutsch als Fremdsprache in Mittel- und Osteuropa*. Wien: eviva.
- Krumm, Hans-Jürgen und Michael Legutke
 2001 Ausbildung und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Inhalte und Formen. In: Gerhard Helbig, Gert Henrici, Lutz Götzte und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 1121–1139. Bd. 2. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1–2.) Berlin/New York: de Gruyter.
- Neuner, Gerhard
 1994 Germanisten oder Deutschlehrer? – Zur curricularen Planung einer wissenschaftlichen Deutschlehrerbildung. In: Bernd Kast und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), 12–15.

Riemer, Claudia

- 2006 DaF-/DaZ-Studiengänge und Studiengänge mit DaF/DaZ in Deutschland: Versuch eines Berichts zum Stand der Studienstrukturreform. In: Hiltraud Casper-Hehne, Uwe Koreik und Annegret Middeke (Hg.), 55–63.

Roggasch, Werner

- 1997 Deutschlehrerausbildung: Thesen zur Curriculum-Planung. *Info DaF* 24: 470–479.

Hans-Jürgen Krumm, Wien (Österreich)

Claudia Riemer, Bielefeld (Deutschland)

150. Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache

1. Einführung
2. Theoretische Grundlagen und Problemstellungen
3. Prinzipien und Praxisansätze
4. Brennpunkte der Lehrerfortbildung Deutsch als Fremdsprache
5. Literatur in Auswahl

1. Einführung

Lehrerfortbildung wird in Deutschland und Österreich auch als die dritte Phase der Lehrerbildung bezeichnet. Während die beiden vorangegangenen Phasen (Universitätsstudium und Referendariat/Unterrichtspraktisches Jahr) durch Studiengänge und Examina strukturiert und zeitlich begrenzt sind, erstreckt sich die dritte Phase über das gesamte Berufsleben der Lehrenden, die für die Strukturierung dieser Phase in der Regel selbst verantwortlich sind. Gewöhnlich werden unter Lehrerfortbildung alle jene Prozesse gefasst, die die erworbenen Qualifikationen (Wissen und Können) erhalten, aktualisieren und dem gesellschaftlichen Wandel anpassen helfen. Neben die persönliche Tätigkeit (wie reflektierende Unterrichtsvor- und -nachbereitung, Studium von Fachliteratur, Gespräch mit Kollegen) tritt die veranstaltete Fortbildung. Letztere versteht sich immer auch als gesellschaftlich notwendiger Beitrag zur Innovation institutioneller Lehr- und Lernprozesse (Edelhoff 1999). Der Begriff „Lehrerweiterbildung“ (wird häufig synonym zu Lehrerfortbildung verwendet, meint im strengeren Sinne aber, über die Aktualisierung des in der Ausbildung erworbenen Wissens hinausgehend, den Erwerb zusätzlicher Qualifikationen. In der Praxis spielt diese Unterscheidung in der Regel keine Rolle, so dass auch der folgende Beitrag beide Aspekte zusammenfasst.

Die Veranstaltungsformen reichen – je nach regionalen Möglichkeiten und Angeboten – von mehrwöchigen Intensivkursen an Akademien, Universitäten oder Goethe-Instituten bis hin zu zweistündigen Seminaren an einer Schule (SCHILF: schulinterne

Fortbildung), von der lokalen Arbeitsgruppe bis hin zur Deutschlehrertagung oder regionalen Deutschlehrertagen, die vielfach das einzige anerkannte Fortbildungsangebot darstellen (zu den Spezifika von Deutsch als Zweitsprache vgl. Art. 151).

2. Theoretische Grundlagen und Problemstellungen

Unter dem Einfluss neuerer Ansätze der Kognitions- und Professionstheorie sowie der Erwachsenenbildung und gestützt durch empirische Studien auf diesen Feldern sowie in den Fachdidaktiken haben die Diskussionen der letzten 15 Jahre zu einer markanten Differenzierung des Handlungsfelds Lehrerfort- und -weiterbildung geführt, die sich nicht zuletzt in Vorschlägen für eine veränderte Fortbildungspraxis niederschlägt (Burns und Richards 2009; Mann 2005; Legutke 1999). Noch bis in die 90er Jahre waren Konzepte veranstalteter Lehrerfort- und -weiterbildung an Denkweisen technischer Rationalität orientiert (vgl. Schön 1987), die davon ausgehen, dass für Lehrende relevantes Wissen vorwiegend jenseits von deren Handlungskontexten, etwa an den Universitäten, erzeugt werde. Lehrerfort- und -weiterbildung hat in diesem Modell dafür zu sorgen, dass Lehrende die Erkenntnisse der Wissenschaften in richtige Praxis umsetzen. Nicht nur die Wissensbestände von Lehrenden erscheinen bei solchen Grundannahmen als defizitär, sondern auch ihre Praxis, da sich die von Forschern erarbeiteten Modelle kaum in der erwarteten Weise in die Praxis umsetzen lassen. Lehrende sind folglich immer noch nicht oder noch nicht ganz da, wo sie nach Vorstellungen der Wissenschaft sein sollten. (vgl. Legutke 1999; Altrichter und Posch 2007). Der rationalistischen Vorstellung vom Wissenstransfer durch Fort- und Weiterbildung entsprach in der Regel eine dreischrittige Vermittlungsform: (i) der Vortrag durch einen ausgewiesenen Experten, (ii) die anschließende Diskussion und (iii) die erwartete praktische Umsetzung der neuen Erkenntnisse durch die Lehrenden.

Ergebnisse der Lehrerwissensforschung (vgl. Schocker-von Ditfurth 2001: 17–30; Woods 1996) zeigen, dass Lehrende in ihren Entscheidungen auf ein komplexes Bündel von Wissensbeständen, Meinungen und durch die Berufsbio-graphie geprägten Erfahrungen zurückgreifen. Solche handlungsleitenden Konzepte, die entscheidend das berufliche Selbstverständnis von Lehrkräften bestimmen (Duxa 2001), werden als „Alltagswissen“ (Bach 2009), „subjektive Theorien“ (Caspari 2003) oder „Erfahrungswissen“ (Appel 2000) gefasst und müssen in der Fort- und Weiterbildung ernst genommen werden. Sie hat nicht die Aufgabe, Defizite zu beheben, sondern einen Dialog über Unterricht zu ermöglichen, in dem Vertreter beider Bereiche, der Wissenschaft und der Unterrichtspraxis, sich um ein Verständnis und eine Verbesserung fremdsprachlicher Lehr- und Lernprozesse bemühen. Lernpartnerschaft kann nur gelingen, wenn die Interpretationen, die die Lehrenden zu ihrer eigenen Praxis liefern, als eigenständige und gleichwertige Argumente im Diskurs akzeptiert werden. Die entscheidende Frage ist, wie ein solcher Dialog unter den je konkreten Bedingungen möglich ist.

Erkenntnisse der Handlungs- und Professionsforschung (Schön 1987; Tsui 2003) besagen, dass Berufstätigkeit in komplexen Situationen nicht allein als „Anwendung generellen Wissens“ konzipiert werden kann. Um die „nicht-routinehaften“, komplexen, ambivalenten und durch Wert- und Interessenkonflikte geprägten Anforderungen ihrer Praxis zu bewältigen, müssen hochqualifizierte Professionelle, zu denen auch Fremdsprachen-

lehrende gehören, in einer Art „Forschung im Kontext der Praxis“ lokales Wissen produzieren, in der „Anwendung“ evaluieren und ständig weiterentwickeln. Daraus ergibt sich zwingend, dass Fort- und Weiterbildung stärker als forschende Weiterentwicklung von Praxis gesehen wird und die Fähigkeit der Lehrenden zu einem reflektierenden Umgang mit Unterricht fördern muss (Krumm und Portmann-Tselikas 2003). Lehrerfortbildung ist dann gleichzeitig auch praktische Entwicklung von Theorien (Altrichter und Posch 2007). Da lokales Wissen nicht zuletzt von kulturspezifischen Konzepten und Wertvorstellungen zu Bildungsprozessen und Lernformen geprägt wird, ist Lehrerfort- und -weiterbildung in besonderer Weise gefordert, dialogische Lernformen zu entwickeln, die diesen Bedingungen Rechnung tragen und damit verhindern, dass einem unreflektierten Methodenexport Vorschub geleistet wird (Hann 2002; Krumm 1987; Meyermann 1995).

Entscheidende Impulse liefert ferner die Ausrichtung von Lehrerbildung an (Schlüssel-)Kompetenzen, die die komplexe und für Bildungsprozesse notwendig integrierte Förderung von fachlichen, fachdidaktischen, sprachlichen, sozialen sowie medialen Teilkompetenzen hervorhebt und deren Entwicklung im Handlungsfeld eines konkreten Klassenzimmers als individuelle und kooperative Lernprozesse situiert (Hallet 2006). Eine solche Situierung von Lehrkompetenz in der Lernwelt des Klassenzimmers (Legutke 2009) weist der Fähigkeit der Lehrenden zum analytisch reflektierenden Umgang mit eigenem und fremdem Unterricht eine Schlüsselrolle zu. Denn nur wenn das Vertraute des eigenen Unterrichts in neuem Licht wahrgenommen werden kann, besteht eine Chance, etablierte Handlungsroutinen zu erweitern und langfristig zu verändern.

3. Prinzipien und Praxisansätze

Aus der Differenzierung des Handlungsfelds Lehrerfort- und -weiterbildung lässt sich unschwer eine Reihe von Prinzipien ableiten, welche Planung und Durchführung konkreter Maßnahmen und Initiativen leiten sollten. Diese Prinzipien liegen auch dem von der Europäischen Union in Auftrag gegebenen „Europäischen Profil für die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften“ (Kelly und Grenfell 2004) zugrunde. Gruppieren nach den Feldern *Struktur, Wissen und Verstehen, Strategien und Fertigkeiten* sowie *Werte* werden insgesamt 40 Teilelemente beschrieben, die in ihrer Gesamtheit ein differenziertes und interdisziplinär ausgerichtetes Lehrerbildungsprogramm ausmachen können. Als besonderes Merkmal sind die konsequente Integration unterrichtspraktischer Erfahrungen und deren kontinuierliche Reflexion in allen Teilbereichen hervorzuheben. Für die Lehrerfort- und -weiterbildung ist entsprechend zu fordern: (1) Sie muss nicht nur in der Wahl der Themen und Lernformen den lokalen Bedingungen Rechnung tragen, sondern auch den Raum schaffen, damit das Alltagswissen der Teilnehmenden Gegenstand des Fortbildungsdiskurses werden kann. (2) Sie muss erwachsenengemäße Lernerfahrungen im Umgang mit relevanten Themen und Aufgaben ermöglichen, die in einem erkennbaren Bezug zur konkreten Unterrichtspraxis stehen und ermöglichen, dass letztere aus einer neuen Perspektive wahrgenommen werden kann. (3) Sie muss begleitende Reflexionen ermöglichen und unterstützen, die helfen, konkrete Erfahrungen zu verallgemeinern und auf bestehende Wissens- und Erfahrungsbestände zu beziehen. (4) Sie muss dazu beitragen, dass Lehrende auf der Basis der Erfahrungen und ihrer Reflexion neue Handlungsmöglichkeiten für die eigene Praxis entwerfen und in der Lage sind, diese im eigenen

Unterricht zu erproben. (5) Sie muss kontinuierlich sein und die Gelegenheit zur Überprüfung neuer Konzepte und Handlungsangebote über einen längeren Zeitraum möglich machen. Sie muss folglich zyklisch angelegt sein. (6) Punktuelle und diskontinuierliche Angebote sind wenig geeignet Kompetenzentwicklung zu befördern. (7) Sie muss sich ferner darum bemühen, der notorischen Vereinzeln von Lehrenden entgegenzuwirken, indem sie die Entwicklung der Kooperationsfähigkeit von Lehrern an ihrem Handlungs-ort befördert, verbunden mit dem Aufbau von kollegialen Netzwerken mit Ideenbörsen, Materialaustausch und partnerschaftlicher Supervision, aber auch mit gemeinsamer Zieldefinition, Handlungsplanung und Evaluation geleisteter Arbeit.

Diese Prinzipien werden in den Seminar- und Arbeitsformen der Lehrerfort- und -weiterbildung in sehr unterschiedlicher Weise zum Tragen kommen. Der starke Erfahrungs- und Handlungsbezug, den die Prinzipien fordern, schließt weder den Vortrag eines ange-reisten Experten noch die klassische Fachtagung aus. Vielmehr stellt sich die Frage, wie letztere so zur Lernwerkstatt werden kann, dass sie mit ihren Angeboten tatsächlich Teil eines Gesamtangebots beruflichen Lernens bildet. So wie die Frage berechtigt ist, ob und wenn ja, in welcher Weise der Vortrag des aus Deutschland, Österreich oder der Schweiz angereisten Experten wirklich verdient, als Baustein eines regionalen Fortbildungsangebots bezeichnet zu werden.

Vielversprechend für die kontinuierliche Professionalisierung von Lehrkräften sind Fortbildungsinitiativen, die sich Formen der Aktions- und Lehrerforschung bedienen (vgl. Art. 153). Die Forschungstätigkeiten sind so in die Gesprächskultur einer „professionellen Gemeinschaft“ am Handlungsort Schule integriert; Beginn, Steuerung und Beendigung der Prozesse liegen bei den forschenden Lehrern. Die Interpretation von Ergebnissen wird im kollegialen Gespräch ausgehandelt. Die Beteiligten werden ermutigt, ihre eigenen Erfahrungen zu veröffentlichen. Die Forschungstätigkeiten unterliegen einem „ethischen Code“. Externe Kursleiter, Fortbilder, Wissenschaftler haben lediglich die Rolle von Beratern, Moderatoren und kritischen Freunden, die ihre eigene Aktionsforschung betreiben können (Burns 2009).

Die verschiedenen Praxisansätze von Lehrerfort- und -weiterbildung, die nach solchen Prinzipien gestaltet sind, rechnen mit höchst aktiven und kooperativen Teilnehmenden und weisen den Experten eine neue, partizipatorische und dialogische Rolle zu, die hohe Anforderungen an deren fortbildungsdidaktische Kompetenz stellt (vgl. Legutke 1995: 7–11).

4. Brennpunkte der Lehrerfortbildung Deutsch als Fremdsprache

(1) In vielen Bildungskontexten arbeiten Lehrkräfte für DaF, die keine fachdidaktische Ausbildung durchlaufen haben. Der Fortbildung fällt dort die Aufgabe der Nachqualifikation von Lehrkräften zu. Welche Inhalte und Kernkompetenzen solche nachqualifizierende Fort- und Weiterbildung berücksichtigen soll, ist nicht geklärt. (2) Kaum bearbeitet ist die Frage nach den Fortbildungscurricula, die regional und kooperativ zu entwickeln sind. Solche Curricula müssten nicht nur Antworten auf den erstgenannten Brennpunkt anbieten, sondern Standards und Qualitätsmerkmale für die Fort- und Weiterbildung formulieren. (3) Angesichts der Anforderungen einer regionalisierten Fremdsprachendidaktik (vgl. Art. 105) und im Hinblick auf die generelle Aufwertung der unterrichtlichen Lehr- und Lernprozesse muss die Rolle der nationalen Mittlerorganisationen der

deutschsprachigen Länder und ihrer Fachexperten neu diskutiert und bestimmt werden, um Gefahren eines didaktischen Imperialismus durch Methoden- und Materialexport zu begegnen (vgl. Art. 12). (4) Die Institutionalisierung von Fortbildung, die Bündelung und Vernetzung von Ressourcen, Kompetenzen und Ideen ist ein weiterer Brennpunkt, denn eine staatlich finanzierte, organisierte und flächendeckende, veranstaltete Lehrerfort- und -weiterbildung ist für Deutsch als Fremdsprache die Ausnahme. (5) Von vordringlicher Bedeutung für viele Bildungskontexte ist die Zertifizierung von Fortbildung. (6) Obwohl der Fortbildung der Fortbilder eine zentrale Bedeutung zukommt, wurden folgende Fragen bisher kaum bearbeitet: Wer sind die Fortbilder? Wer bildet sie aus und fort? Welche Curricula und Standards müssen für diese Gruppe entwickelt werden und wie werden regionale Belange berücksichtigt? (Legutke 1994). (7) Es besteht ferner wenig Klarheit über den Zusammenhang von didaktisch-methodischen und sprachlichen Aspekten von Fortbildung. Die Annahme, dass Fort- und Weiterbildung in der Zielsprache sinnvoll sei, weil sie zugleich die Chance nutze, die sprachliche Kompetenz zu fördern, muss zumindest so lang als problematisch gelten, wie die notwendigen Sprachhandlungs- und Bezeichnungsmittel nicht systematisch erschlossen sind. (8) In den 1990er Jahren startete das Goethe-Institut ein Fortbildungsprojekt (Legutke 1995), welches das Ziel verfolgte, die Fortbilder dazu anregen, eigene Lernprozesse zu rekonstruieren, zu dokumentieren und zu analysieren. Durch systematische Spurensicherung, verbunden mit Materialangeboten, sollten besondere Kontextbedingungen transparent, übergreifende Fragestellungen zugänglich gemacht und ein professioneller Diskurs über Lehrerfortbildung gefördert werden. Dieses Projekt ist über einen erfolgreichen Start kaum hinausgekommen. Ob es angesichts der Möglichkeiten der digitalen Medien als Datenbanklösung mit einer interaktiven Lernplattform wiederbelebt und weiterentwickelt werden kann, wäre zumindest zu prüfen.

Mit diesen Brennpunkten sind Aufgabenfelder einer Fort- und Weiterbildungsdidaktik für Deutsch als Fremdsprache benannt, die neben theoretischen Bemühungen einer empirisch ausgerichteten Fort- und Weiterbildungsforschung bedarf, die – von wenigen Ausnahmen abgesehen – bis heute kaum entwickelt ist (Ehlers und Legutke 1999).

5. Literatur in Auswahl

Altrichter, Herbert und Peter Posch

2007 *Lehrer erforschen ihren Unterricht*. 4. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Appel, Joachim

2000 *Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik*. München: Langenscheidt.

Burns, Anne

2009 Action Research in Second Language Teacher Education. In: Anne Burns und Jack Richards, 289–298.

Burns, Anne und Jack Richards (Hg.)

2009 *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bach, Gerhard

2009 Alltagswissen und Unterrichtspraxis: der Weg zum *reflective practitioner*. In: Gerhard Bach und Johannes-Peter Timm (Hg.), *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*, 304–320. Tübingen: Francke UTB.

Caspari, Daniela

2003 *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer: Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr.

- Duxa, Susanne
2001 *Fortbildungsveranstaltungen für DaF-/DaZ-Kursleiter aus der Weiterbildung und ihre Wirkungen auf das professionelle Selbst der Lehrenden*. Regensburg: FaDaF.
- Edelhoff, Christoph
1999 Lehrerfortbildung in Deutschland. Instrument zur Veränderung der Schule oder Service-Einrichtung für Schule und Lehrer. *Fremdsprache Deutsch. Sondernummer „Lehrerfortbildung“*, 34–37.
- Ehlers, Swantje und Michael Legutke
1999 Forschungsmethodologische Ansätze in der Fortbildungsdidaktik. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 9(1): 11–34.
- Freeman, Donald und Karen Johnson
1989 Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly* 32: 397–417.
- Hann, Stephanie
2002 *Konstruktion und Bearbeitung von Bildern zum deutschsprachigen Raum: eine Fallstudie in der Lehrerfortbildung Deutsch als Fremdsprache zu Landeskunde und interkulturellem Lernen am Beispiel Mexiko. Gießen [Elektronische Ressource]*, <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2002/833/> (gepr. 02. 11. 09).
- Hallet, Wolfgang
2006 *Didaktische Kompetenzen – Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten*. Stuttgart: Klett
- Kelly, Michael and Michael Grenfell
2004 *Europäisches Profil für die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften: ein Referenzrahmen*. Southampton: University of Southampton: http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc477_de.pdf (07. 11. 2009)
- Krumm, Hans-Jürgen
1987 Lehrerfortbildung. Hilfe zur Selbsthilfe oder Methodenexport? In: Dietrich Sturm (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache – weltweit*, 11–122. München: Hueber.
- Krumm, Hans-Jürgen und Paul R. Portmann-Tselikas (Hg.)
2003 *Lernen im Beruf* (Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, Bd. 7). Innsbruck: Studienverlag.
- Legutke, Michael
1994 Teachers as researchers and learners. An inservice project for German in the Pacific Northwest. *Unterrichtspraxis. Teaching German* 27: 56–76.
- Legutke, Michael (Hg.)
1995 *Handbuch für Spracharbeit. Teil 6: Fortbildung*. München: Goethe-Institut.
- Legutke, Michael
1999 Fort- und Weiterbildung. Einflussfaktoren und Brennpunkte. *Fremdsprache Deutsch. Sondernummer „Lehrerfortbildung“*, 5–11.
- Legutke, Michael
2009 Lernwelt Klassenzimmer, Szenarien für einen handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Gerhard Bach und Johannes-Peter Timm (Hg.), *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einen handlungsorientierten Unterrichtspraxis*, 91–121. Tübingen: Francke UTB.
- Mann, Steve
2005 The language teacher’s development. *Language Teaching* 38: 103–118.
- Meyermann, Paul
1995 *Die Fortbildung für Lehrende des Deutsch als Fremdsprache im Ausland. Fallstudie zu Costa Rica, Zentralamerika*. Saarbrücken: Verlag für Entwicklungspolitik.
- Schocker-von Ditfurth, Marita
2001 *Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung: Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven*. Tübingen: Gunter Narr.

Schön, Donald

1987 *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

Tsui, Amy

2003 *Understanding Expertise in Teaching. Case Studies of ESL Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Woods, Devon

1996 *Teacher Cognition in Language Teaching. Beliefs, Decision-Making and Classroom Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Michael Legutke, Gießen (Deutschland)

151. Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften für Deutsch als Zweitsprache

1. Einleitung
2. Fort- und Weiterbildung für den Bereich der Schule
3. Fort- und Weiterbildung im Bereich der Erwachsenenbildung
4. Inhalte der Qualifizierung für DaZ
5. Schlussbetrachtung
6. Literatur in Auswahl

1. Einleitung

Bis heute ist eine genaue Differenzierung der Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote von Deutsch als Fremdsprache (DaF) und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) allein von der Benennung her nicht möglich, da DaF häufig als Oberbegriff von DaF und DaZ benutzt wird (vgl. auch Art. 149). DaZ ist heute eine von DaF zu unterscheidende Lehrqualifikation, die für den Unterricht mit Arbeitsmigranten und ihren Kindern qualifizieren soll. Dabei sind die Bereiche der vorschulischen Erziehung, der schulischen Erziehung und der Erwachsenenbildung zu unterscheiden. Erst in den 1970er Jahren ist in das öffentliche Bewusstsein gedrungen, dass es für DaZ eine spezifische Qualifikation geben muss (vgl. Mahler 1974; Meyer-Ingwersen et al. 1977). Eine eigene grundständige Ausbildung für das Tätigkeitsfeld DaZ hat es an deutschen Hochschulen bis zur Umstellung auf die Bachelor-Master-Strukturen zu Beginn des 21. Jahrhunderts allerdings nicht gegeben (vgl. auch Baur 2001). Das lag vor allem daran, dass eine DaZ-Qualifikation zunächst fast ausschließlich als Zusatzqualifikation für die Schule (Schwerpunkt Primarstufe) gesehen wurde. Erst allmählich setzte sich die Erkenntnis durch, dass sich eine DaZ-Ausbildung auch auf die vorschulische Erziehung und zweitens in der Schule auch auf die Sekundarstufe I und II sowie zusätzlich auch auf die Sprachlichkeit des Fachunterrichts erstrecken muss und dass auch die Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung eine spezifische berufsorientierte Aus- oder zumindest Fort- und Weiterbildung erhalten müssen.

2. Fort- und Weiterbildung für den Bereich der Schule

Auch nach fast 50 Jahren stetiger Immigration gilt, dass die Lehrenden in Deutschland und Österreich weiterhin fast ausschließlich im Rahmen von Curricula ausgebildet werden, die für eine (monolinguale) deutschsprachige Schule konzipiert sind und die Mehrsprachigkeit der Lernenden wenig oder gar nicht berücksichtigen (vgl. Gogolin 1994; vgl. auch Art. 149). Bis in die Gegenwart war und ist DaZ vornehmlich eine Domäne der Zusatzausbildungen und -qualifikationen. Zusatzausbildungen erreichen jedoch nur einen Bruchteil der Lehrerschaft, da sie nicht obligatorisch sind und an die Eigeninitiative der Lehrenden und Studierenden gebunden sind.

Solche Zusatzausbildungen für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulstufen, wie sie seit Mitte der 1980er Jahre an zahlreichen deutschen Hochschulen angeboten werden, seien am Beispiel von Nordrhein-Westfalen konkretisiert: Verlangt wird ein Studium von mindestens 34 Semesterwochenstunden mit folgender Struktur: Das Studium gliedert sich in vier Teilbereiche A (DaZ und Mehrsprachigkeit), B (Interkulturelle Pädagogik), C (Migration und gesellschaftliche Partizipation) und D (Sprachen der Migrantinnen und Migranten). Zusätzlich wird einer dieser Teilbereiche von den Studierenden als Vertiefungsgebiet gewählt. Dabei stehen folgende Lernziele im Mittelpunkt:

- die Fähigkeit, die sprachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Muttersprache auf dem Hintergrund ihrer spezifischen sprachlichen Sozialisation zu verstehen und angemessene Fördermaßnahmen durchzuführen;
- die Fähigkeit, durch andere Kulturen geprägtes Verhalten zu verstehen und in mehrsprachigen und multikulturellen Lerngruppen gemeinsames Lernen zu fördern;
- die Fähigkeit, aufgrund der Kenntnis von Ursachen und Folgen von Migration die Lebenslage von Kindern nicht deutscher Muttersprache zu verstehen;
- die Fähigkeit, die personale Entwicklung von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Nationalitäten im Spannungsfeld von kulturellem Widerspruch und Integration zu verstehen und zu fördern.

Die Aufmerksamkeit sei hier besonders auf den Bereich D „Erlernen einer Herkunftssprache der Migranten“ gelenkt, der mit 8 SWS studiert werden muss und zusätzlich als Vertiefungsgebiet gewählt werden kann. Es hat sich gezeigt, dass DaZ-Lehrende vom Erlernen einer ihnen unbekannteren Herkunftssprache nicht nur linguistisch, sprachkontrastiv und sprachmethodisch profitieren, sondern auch ihre Lehr- und Lernperspektive nachhaltig beeinflusst wird.

Mit der Einführung von neuen Lehrerausbildungsstrukturen und der Umstellung auf Bachelor- und Master-Studiengänge ändert sich die Ausbildungssituation inzwischen dahingehend, dass einige Grundelemente von DaZ in geringem Umfang in der grundständigen Lehrerausbildung Aufnahme finden werden. Lehrerfort- und -weiterbildung können unseres Erachtens aber die mangelnde grundständige Ausbildung für DaZ auch in Zukunft nicht kompensieren (vgl. für Deutschland Baur und Kis 2002, für Österreich Boeckmann 2009).

Auch in der Schweiz wurden inzwischen Weiterbildungsmöglichkeiten geschaffen: An den Pädagogischen Hochschulen Bern und Zürich gibt es seit 2006 schweizweit die umfassendsten Zertifikatslehrgänge Deutsch als Zweitsprache, die auf die Didaktik des Deutschen als Zweitsprache im Kontext von Zwei- und Mehrsprachigkeit fokussieren. Diese Lehrgänge haben einen Umfang von 10 Modulen à 45 Stunden. In Zürich wird

der Lehrgang zur Zeit in sechs parallelen Durchgängen und insgesamt zum 9. Mal durchgeführt. Das neue Volksschulgesetz des Kantons Zürich (2005 angenommen) sieht vor, dass der Unterricht von Deutsch als Zweitsprache nur noch von Lehrpersonen erteilt wird, welche sich im Rahmen einer Weiterbildung im Umfang eines Zertifikatslehrgangs nachqualifizieren.

3. Fort- und Weiterbildung im Bereich der Erwachsenenbildung

Für die Erwachsenenbildung existieren in Deutschland und Österreich keine systematischen Ausbildungsmöglichkeiten (Christ 1990), allerdings sind seit ca. 2000 zahlreiche Bachelor- und Masterstudiengänge entwickelt worden, in denen auch spezifische Qualifikationen für DaZ vermittelt werden (Baur und Kis 2002; vgl. auch Art. 149). Gerade angesichts der kulturellen und sprachlichen Heterogenität der Lernenden müssen DaZ-Lehrende über zentrale Grundqualifikationen verfügen: sprachsystematische Kenntnisse des Deutschen und methodisch-didaktische Kompetenzen wie die Fähigkeit zur Binnendifferenzierung/Individualisierung beim Unterricht in stark heterogenen Lernergruppen; die Fähigkeit zur Durchführung von Sprachstandsanalysen und -diagnosen; die Fähigkeit, den Lernenden Lernstrategien und Lerntechniken zu vermitteln; die Fähigkeit zur Analyse und zum Herstellen von Unterrichtsmaterialien; die Kenntnis der Zweitsprachenerwerbsmodelle; die Fähigkeit, Übungs- und Sozialformen geeignet einzusetzen (auch Projektarbeit) und die Fähigkeit, didaktisch orientierte Sprachvergleiche durchführen zu können (Schweckendieck und Tietze 1994: 39).

Das deutsche Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF), das im Rahmen des Zuwanderungsgesetzes von 2003 die Aufgabe übernommen hat, die Integrationskurse bundesweit zu finanzieren und zu administrieren (vgl. Art. 121), hat mit Zustimmung der Fachverbände Folgendes festgelegt:

- Lehrkräfte, die im Integrationskurs Deutsch als Zweitsprache unterrichten, müssen ein erfolgreich abgeschlossenes Studium Deutsch als Fremdsprache oder Deutsch als Zweitsprache vorweisen (Integrationskursverordnung § 15 Absatz 1).
- Soweit diese fachlichen Qualifikationen nicht vorliegen, ist eine Zulassung zur Lehrtätigkeit nur möglich, wenn die Lehrkraft an einer vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge vorgegebenen Zusatzqualifizierung teilgenommen hat (IntV § 15 Absatz 2).

In Österreich werden ein abgeschlossenes DaF/DaZ-Studium, ersatzweise aber auch eine Fremdsprachenlehrausbildung oder eine 10jährige Unterrichtserfahrung als Qualifikation für den Unterricht in Integrationskursen verlangt (vgl. Plutzar 2009).

Das bedeutet, dass erstmalig die Qualifikation der Kursleiter für Integrationskurse einer zentralen Qualitätskontrolle unterworfen wird. Für die Thematik der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften für Deutsch als Zweitsprache ist außerdem von Relevanz, dass als Qualifikation der Kursleiter entweder ein grundständiges DaZ/DaF-Studium oder – in Deutschland – eine Zusatzqualifizierung nachgewiesen werden muss. Aus diesem Grunde etabliert sich seit 2006 ein großer Markt für den Bereich der Fort- und Weiterbildung von DaZ in der Erwachsenenbildung.

4. Inhalte der Qualifizierung für DaZ

Das deutsche Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) hat festgelegt, welche Inhalte von den Lehrenden im Rahmen einer 140 Stunden umfassenden Zusatzqualifizierung für DaZ behandelt werden müssen. Die folgende Tabelle 151.1 ist dem vom BAMF vorgegebenen Curriculum entnommen:

Tab. 151.1: Inhalte der unverkürzten Zusatzqualifizierung/Seminarbausteine

Thema	Unterrichtseinheiten
Migration und Migranten	4 UE
Merkmale des DaZ-Unterrichts	4 UE
Selbsterfahrung der Seminarteilnehmer durch Fremdsprachenanfängerunterricht	4 UE
Unterrichtsbeobachtung und -beurteilung im Rahmen der angebotenen Hospitation	2 UE
Analyse von DaZ-Unterricht	4 UE
Methodische Ansätze im DaF- und DaZ-Unterricht	2 UE
Unterrichtsmaterialanalyse und -beurteilung	4 UE
Wortschatzvermittlung	6 UE
Lesen	6 UE
Hören	6 UE
Phonetik	4 UE
Sprechen	6 UE
Schreiben	6 UE
Kombinierte Fertigkeiten	*)
Grammatik	6 UE
Übungstypologien, Sozialformen und Arbeitsanweisungen	4 UE
Spielerische Übungen, Sprachlernspiele und Spiele	4 UE
Projektarbeit	4 UE
Visualisierung	2 UE
Fehler und Fehlerkorrektur	2 UE
Kommunikationsmittel	2 UE
Heterogenität und Binnendifferenzierung	6 UE
Interkulturelles Lernen	4 UE
Lernen lernen	2 UE
Testen und Prüfungen	6 UE
Planen, Vorbereiten und Erteilen von DaZ-Unterricht	16 UE
Evaluation	4 UE
Kursteilnehmerberatung	2 UE

Institutionen, die eine solche Zusatzqualifikation anbieten wollen, werden vom BAMF geprüft und zertifiziert. So bietet z. B. das Goethe-Institut, das an der Entwicklung dieser Zusatzqualifikation federführend mitgewirkt hat, je nach Voraussetzung der Teilnehmenden eine volle und eine auf 70 Unterrichtseinheiten verkürzte Form der Qualifizierung an. Auch der Österreichische Integrationsfonds (ÖIF), der in Österreich im Auftrag des Innenministeriums für die Integrationskurse zuständig ist, zertifiziert und evaluiert die anbietenden Institutionen, wobei auch die Qualifikation der dort tätigen Lehrkräfte geprüft wird.

Mit der Studie von Duxa (2001) liegt eine erste Aufarbeitung der Situation und Problematik von Fort- und Weiterbildung im DaZ-Bereich vor. Duxa macht darauf aufmerksam, dass die methodischen Fähigkeiten nur durch die Integration von unterrichtsprakti-

schen Erfahrungen vermittelt und erworben werden können. Diese würden in der universitären Ausbildung häufig vernachlässigt. Hier liegt sicher die Stärke der vom BAMF vorgeschriebenen Zusatzqualifikation. Positiv ist zu vermerken, dass das Erlernen einer fremden Sprache zumindest in einer Kurzform hier enthalten ist und sich auch in den universitären Studiengängen durchzusetzen scheint. Durch die Selbsterfahrung beim Lernen einer fremden Sprache wird bei (künftigen) LehrerInnen sowohl die Lernerperspektive (Wie lerne ich? Wie fühle ich mich als Lerner in der Lerngruppe? Welche Schwierigkeiten habe ich?) als auch die Lehrperspektive (Wie würde ich unterrichten? Was finde ich gelungen, was weniger gelungen?) angesprochen. Diese bewusste Sprachlernerfahrung ist für DaZ-Lehrende auch deswegen so wichtig, weil sie in der Regel als Muttersprachler des Deutschen eine Sprache unterrichten, für deren Besonderheiten und Schwierigkeiten sie oft selbst nicht sensibilisiert sind (vgl. Baur 2000). Um die gewünschten Reflexionsprozesse zu unterstützen, kann das Erlernen einer (neuen) fremden Sprache sinnvoll mit dem Führen eines Lernertagebuchs verbunden werden.

5. Schlussbetrachtung

Die Tatsache, dass an den meisten Studienstandorten in Deutschland und Österreich heute eine Ausbildung sowohl für DaF als auch für DaZ angeboten wird, kann als ein Anzeichen für die Aufhebung der Trennung der Fächer gewertet werden. Andererseits wird die Trennung aber auch aufrecht erhalten, indem die Lehrerausbildung für den schulischen Bereich ein eigenes Profil verlangt. Soweit es sich nicht um integrierte Studiengänge handelt, kommt DaZ als eigenes Profil fast ausschließlich in Zusatzstudien vor. Allerdings können an einigen Studienstandorten auch in der grundständigen Lehrerausbildung Studienanteile DaZ im Wahlpflichtbereich absolviert werden und Lehramtsstudierende können dort auch einen Schwerpunkt setzen, indem sie linguistische, literaturwissenschaftliche oder fachdidaktische Veranstaltungen aus diesem Bereich wählen oder ihre Examensarbeit im Bereich DaZ schreiben. Solche Möglichkeiten werden auch von Lehrenden genutzt, die bereits über einen Studienabschluss verfügen. Auch Institutionen der Lehrerfortbildung in verschiedenen Bundesländern bieten – oft in Verbindung mit Hochschulen – entsprechende Lehrgänge an. Trotz einiger Spezialisierungen auch an Hochschulen findet eine vertiefte Ausbildung in DaZ für den vorschulischen und schulischen Bereich ausschließlich im Rahmen von Fort- und Weiterbildung statt. Das insgesamt reichhaltige und beeindruckende Angebot verschiedener Träger soll dabei nicht über die Tatsache hinwegtäuschen, dass im Hinblick auf eine professionelle Lehrerausbildung die Standards sehr unterschiedlich definiert werden. Das gilt sowohl im Hinblick auf die obligatorischen Studienanteile wie auch im Hinblick auf die Studienvolumina. Durch Festlegung essentieller Ausbildungsbereiche und eines Mindestumfangs des Studiums sollte versucht werden, Qualitätskriterien und Standards in der Lehreraus- und Lehrerfortbildung von DaZ zu definieren.

In den deutschsprachigen Ländern ist bis heute ein kaum erklärbares und unentschuldigbares Versäumnis zu konstatieren: Mehr als 40 Jahre nach Beginn der kontinuierlichen Einwanderung ausländischer Arbeitnehmer gibt es weder ein obligatorisches Teilfach Deutsch als Zweitsprache im Rahmen einer grundständigen Lehrerausbildung, noch

eine entsprechende Ausbildungsmöglichkeit für angehende Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung. In der Lehrerfort- und -weiterbildung sind zwar inzwischen entsprechende Angebote entwickelt worden, sie erreichen aber nur einen Teil der Lehrenden.

6. Literatur in Auswahl

Baur, Rupprecht S.

2000 Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache – Deutsch als Muttersprache. Felder der Begegnung. *InfoDaF* 5. 467–482.

Baur, Rupprecht S.

2001 Deutsch als Fremdsprache-Deutsch als Zweitsprache. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici, Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Handbuch Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 617–628. Bd. 1. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1–2). Berlin/New York: de Gruyter,

Baur, Rupprecht S. und Marta Kis

2002 Lehrerausbildung in Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 31: 123–150.

Boeckmann, Klaus-Börge

2009 Ausbildungsangebote und Qualifikationsmaßnahmen für Unterrichtende in Österreich: Die Ausbildungssituation von Lehrenden an Schulen. In: Verena Plutzar und Nadja Kerschhofer-Puhalo (Hg.), *Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderungsgesellschaft*, 64–74. Innsbruck: Studienverlag.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF):

Integrationskurse: <http://www.integration-in-deutschland.de> (Zugriff am 30. 10. 2009).

Christ, Herbert

1990 *Der Fremdsprachenlehrer in der Weiterbildung*. Tübingen: Narr.

Duxa, Susanne

2001 *Fortbildungsveranstaltungen in der Weiterbildung und ihre Wirkungen auf das professionelle Selbst der Lehrenden*. (Materialien Deutsch als Fremdsprache 57). Regensburg: Universität.

FörMig

2008 http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/lpr/nordrhein_westfalen/index.html (Zugriff am 10. 5. 2010).

Gogolin, Ingrid

1994 *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.

Mahler, Gerhart

1974 *Zweitsprache Deutsch – Die Schulbildung der Kinder ausländischer Arbeitnehmer*. Donauwörth: Auer.

Meyer-Ingwersen, Johannes, Rosemarie Neumann und Matthias Kummer

1977 *Zur Sprachentwicklung türkischer Schüler in der Bundesrepublik*. Kronberg: Scriptor.

Österreichischer Integrationsfonds (ÖIF):

<http://www.integrationsfonds.at/integrationsvereinbarung/> (Zugriff am 30. 10. 2009).

Plutzar, Verena

2009 Aus- und Weiterbildung für PädagogInnen im außerschulischen Bereich. In: Verena Plutzar und Nadja Kerschhofer-Puhalo (Hg.), *Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderungsgesellschaft*, 115–135. Innsbruck: Studienverlag

Prenzel, Manfred, Cordula Artelt, Jürgen Baumert, Werner Blum, Marcus Hammann, Eckhard Klieme und Reinhard Pekrun (Hg.)

(2007) *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*. Münster: Waxmann.

Schweckendieck, Jürgen und Ulrike Tietze

1994 Die Seminare zur Kursleiterqualifizierung im Bereich DaF. *Deutsch lernen* 1: 33–42.

Rupprecht S. Baur, Andrea Schäfer, Essen (Deutschland)

152. Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtsanalyse

1. Zielsetzungen von Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtsanalyse
2. Verfahren der Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtsanalyse
3. Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtsanalyse in der Lehreraus- und Lehrerfortbildung
4. Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtsanalyse als Forschungsverfahren
5. Literatur in Auswahl

1. Zielsetzungen von Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtsanalyse

Unter Bezeichnungen wie Unterrichtsbeobachtung, Kommunikationsanalyse und Interaktionsanalyse ist die Beobachtung und Analyse von Unterrichtsprozessen Gegenstand verschiedener Disziplinen, so der Kommunikationstheorie und Diskursforschung, der Wahrnehmungspsychologie, der interkulturellen Kommunikation und der Erziehungswissenschaft und gehört auch zu den zentralen Ausbildungs- und Forschungsverfahren für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.

Im Zentrum stehen dabei Beobachtung, Analyse und Beurteilung des Verhaltens von Lehrenden und Lernenden; die verschiedenen, sich in der Praxis durchaus überlagernden, Erkenntnisinteressen lassen sich wie folgt systematisieren:

1.1. Die *empirische Unterrichtsforschung* hat die Unterrichtsbeobachtung als wichtiges Forschungsinstrument (wieder)entdeckt, um mehr über Lehr-Lernprozesse zu erfahren und um Schwachstellen im Lehr-Lernprozess aufzudecken (vgl. Abschnitt 3).

1.2. Im Zusammenhang mit der empirischen Wende der Unterrichtsforschung hat auch die *Lehreraus- und Lehrerfortbildung* eine ‚empirische Wende‘ vollzogen und nutzt Verfahren der Unterrichtsbeobachtung (vgl. Abschnitt 4). Die reflexive Didaktik sieht den Unterrichtsprozess als eine zyklische Abfolge von Planung – Durchführung – Evaluation – Reflexion – Planung usf. Damit sich die hierfür nötige Reflexivität bei Lehrenden entwickelt, müssen sie es lernen, eigenen Unterricht bewusst wahrzunehmen und zu analysieren (vgl. die Beiträge in Krumm und Portmann-Tselikas 2003 sowie Art. 101).

1.3. Versuche, die *Qualität von Unterricht und Lehrkräften* zu messen und zu beurteilen, haben sich seit den 1970er Jahren unter Stichworten wie *Professionalisierung, Lerner-/*

Teilnehmerorientierung, Supervision und Evaluation im Bereich von Unterricht und Weiterbildung etabliert und werden zunehmend auch im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache praktiziert.

2. Verfahren der Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtsanalyse

Im Zentrum der Diskussion über Verfahren der Unterrichtsbeobachtung und -analyse steht die Frage nach Beobachtungskategorien, die geeignet sind, einerseits Einsichten in den Sprachlehr- und Sprachlernprozess zu gewinnen, und andererseits Lehrenden Einsichten in die Konsequenzen des eigenen Lehrerhandelns zu vermitteln (vgl. Allwright 1988, Kap. 1 und 2), wobei die Verquickung beider Zielrichtungen bis heute dem Ziel einer „Klassenzimmerforschung“ der Lehrenden selbst entgegenkommt, andererseits aber auch die einseitige Fixierung der Beobachtungs- und Analyseverfahren auf das Lehrverhalten mit verursacht (vgl. z. B. Flanders 1970; zur Rezeption von Flanders im deutschen Sprachraum vgl. Zifreund 1976; zu den Weiterentwicklungen Allwright 1988: 125–195).

Abgesehen von den generellen Problemen, die die Beobachtung von Verhalten mit sich bringt (vgl. hierzu Greve und Wentura 1997: 44–99), besteht im Zusammenhang mit Ausbildung und Lehrerbeurteilung die Gefahr, dass Unterrichtsbeobachtung zu einer verkürzten, eindimensionalen Vorstellung von Unterricht, zu einem linearen Ursache-Wirkungs-Denken führt, nach dem das Lehrverhalten allein ursächlich für Lernverhalten sei (vgl. Krumm 2003). Für den Fremdsprachenunterricht hat Moskowitz schon 1967 eine Adaption des Flanders'schen Verfahrens vorgelegt, in dem sie spezifische Elemente des Fremdsprachenunterrichts wie z. B. den Gebrauch von Mutter- und Fremdsprache berücksichtigt. Einen Schritt weiter in dieser Hinsicht gehen Jarvis (1968) und Krumm (1973): Beide Kategoriensysteme gehen davon aus, dass auch die Lernenden einen stärkeren aktiven Anteil am Unterricht haben, der in der Analyse darzustellen ist. In der Studie von Peck (1988) wie bei Malamah-Thomas (1987) finden sich zahlreiche Vorschläge, Einzelaspekte von Fremdsprachenunterricht unter der Fragestellung zu analysieren, was Lehrverhalten im Unterricht bewirken kann und welche Rolle das Lehrerhandeln in der unterrichtlichen Interaktion spielt. Diese ‚klassischen‘ Analysesysteme basieren darauf, dass das Unterrichtsgeschehen durch Beobachter interpretiert oder aber vom Lehrenden selbst unter vorgegebenen Kriterien reflektiert wird.

Die Unterrichtsforschung hat seit den 1980er Jahren deutlich gemacht, dass eine solche Außensicht auf Lehr-Lernprozesse nicht ausreicht, um das unterrichtliche Wirkungsgefüge zu analysieren. Beobachtung muss durch *introspektive Daten* wie z. B. Lerntagebücher, Lautes Denken u. ä. ergänzt werden (vgl. Huber und Mandl 1994; Grotjahn 1993). Die Außensicht durch ‚objektive‘ Kategorien und Beobachtungsraster muss zur Innensicht der Betroffenen und Beteiligten in Beziehung gesetzt werden. Unterricht besteht ja nicht aus in sich abgeschlossenen Stunden, sondern aus übergreifenden Einheiten, von denen in der einzelnen Stunde jeweils nur ein Teil sichtbar wird.

Ferner muss bedacht werden, dass die Interaktion zwischen Lehrer und Schüler nicht nur eine Interaktion zwischen zwei Personen, sondern zwischen dem Lehrer und der Lerngruppe, also eine Interaktion in und mit Gruppen ist, was sich, z. B. in der Angst vor Fehlern, direkt auf das Kommunikationsverhalten auswirken kann. Dieser Aspekt

wird in vielen unterrichtsanalytischen Systemen vernachlässigt; Studien zur Beobachtung von Gruppenprozessen liegen nur vereinzelt vor (vgl. Art. 133).

Für die Analyse pädagogischer Interaktionen ergibt sich, sollen die verschiedenen Sichtweisen und Wahrnehmungen einbezogen werden, die Notwendigkeit einer *kommunikativen Validierung*, d. h. einer Aushandlung der Rekonstruktion von Unterricht durch den Außenbeobachter/Interpreten mit den Agierenden (vgl. Thiemann 1979: 86 ff.), wie dies Mummert (1984) bei der vergleichenden Untersuchung von Deutschunterricht in Frankreich und Französischunterricht in Deutschland mit Hilfe eines spezifischen Instrumentariums der „kommunikativen Unterrichtsbeobachtung“ realisiert hat. Sie hat die Unterrichtsbeobachtungen in ein Konzept der Handlungsforschung integriert: Lehrende und Lernende reflektieren die Beobachtungsergebnisse gemeinsam mit dem Beobachter, um sich über die je subjektiven Interpretationen des Beobachteten zu verständigen.

An die Stelle der Suche nach möglichst allgemeingültigen Beobachtungskategorien ist heute der Versuch getreten, Unterricht aus einer Vielzahl von Perspektiven heraus als mehrdimensionalen, dynamischen Prozess zum Gegenstand der Forschung und der Reflexion in Aus- und Fortbildung zu machen; das hat die Bedeutung von Beobachtungsrastern relativiert und dazu geführt, dass für spezifische Zwecke in Forschung und pädagogischer Praxis je unterschiedliche Beobachtungsverfahren zusammengestellt bzw. selbst entwickelt werden (vgl. Krumm 1982). D. h. die Wahl der Analysekatogorien ist abhängig vom jeweiligen Forschungs- und Erkenntnisinteresse und den praktischen Zielsetzungen: Die Diskursanalyse etwa rückt neuralgische Aspekte der verbalen Interaktion wie z. B. Sprecherwechsel und Korrekturverfahren in den Mittelpunkt; die psychologisch fundierte Interaktionsanalyse macht Fragen der (wechselseitigen) Wahrnehmung der beteiligten Personen zum Thema, die stärker soziologisch orientierte Rollenanalyse fragt (unter anderem) nach dem Rollenverständnis von Lehrenden oder dem Funktionieren der Zusammenarbeit in Lerngruppen; eine sprachdidaktisch motivierte Unterrichtsanalyse schließlich untersucht die Abfolge methodischer Schritte und Unterrichtsphasen oder die Wirkungen einzelner Lehr- und Lernverfahren. Verfahren der Methodentriangulierung wie z. B. die Kombination von Fremdbeobachtung und Selbstaussagen (vgl. Grotjahn 1995) bieten sich hierfür an.

3. Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtsanalyse in der Lehreraus- und Lehrerfortbildung

Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtsanalyse haben in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften einen festen Stellenwert (vgl. Art. 149–151): In der Lehrerausbildung wird die Beobachtung meist mit fachdidaktischen Seminaren gekoppelt und stellt die Vorstufe zu eigenen Unterrichtsversuchen angehender Lehrer dar. Mit Hilfe von Videoaufzeichnungen kann im Rahmen der pädagogischen oder sprachdidaktischen Lehrerausbildung eine systematische Hinführung zur komplexen Unterrichtssituation bewirkt und ein Beobachtungstraining etabliert werden (vgl. Boocz-Barna 1997). Im Verfahren des *Micro-teaching* (vgl. Krumm 1973; Nehm 1976; Kast 1994) werden kleinschrittige Unterrichtsversuche (mit wenigen Schülern und bezogen auf Teillernziele) mit einer genauen Analyse und Wiederholung der Lehrversuche kombiniert.

Für die Lehrerfortbildung stellen Unterrichtsbeobachtung und -analyse einerseits Möglichkeiten einer gezielten Auseinandersetzung mit dem eigenen Unterricht bis hin zur Aktionsforschung bereit und entwickeln die Reflexivität der Lehrenden (vgl. Krumm und Portmann-Tselikas 2003), sie können jedoch auch im Rahmen der Qualitätssicherung der jeweiligen Institution als objektivierende Verfahren eingesetzt werden. Hier liegt ihre besondere Bedeutung darin, dass die Lehrsituationen professionelle Deformationen produzieren, denen aktiv entgegengearbeitet werden muss. Die eigene Wahrnehmung der Lehrkraft reicht schon in einer Gruppe mit 10 bis 15 Teilnehmern nicht aus zu erfassen, ob alle Lernenden durch Aufrufen und Drankommen, Lob und Aktivierung die gleichen Kommunikationschancen bekommen, und zusätzlich zu prüfen, ob dabei auch alle gleichermaßen relevante Sprechansätze erhalten und nutzen. Lehrtätigkeit ist gekennzeichnet durch ein weitgehendes Fehlen von Rückmeldungen über den Erfolg der Arbeit und die tatsächliche Wirkung des eigenen Verhaltens. Feedback-Elemente und Verfahren der Selbstevaluation sind nötig, um Lehrenden Rückmeldungen über ihre Lehrtätigkeit und deren (oft unerwartete, manchmal auch unerwünschte) Nebenwirkungen zu verschaffen. Als hilfreich haben sich in diesem Zusammenhang Portfolios erwiesen, die die Fähigkeit zur Selbstbeurteilung entwickeln helfen und insofern als Vor- und Nachbereitung für Unterrichtsbeobachtungen genutzt werden können (vgl. z. B. Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung, 13–61). In der Kombination von Lehrtagebüchern, Portfolio und Unterrichtsbeobachtung, insbesondere in der Form der kollegialen Beobachtung (vgl. Hrubesch und Wurzenrainer 2007) können unterschiedliche Formen der Unterrichtsgestaltung und die Auswirkung des (eigenen) Lehrverhaltens im Unterricht präziser reflektiert und damit die Reflexivität und Flexibilität der Lehrenden erhöht werden: Kritik ist bedrohend, wird abgewehrt und führt zur Verteidigung bzw. Legitimation des eigenen Verhaltens – oder aber sie destabilisiert und verunsichert (Wagner 1976). Lehrverhalten ändert sich, wenn wünschenswerte Modelle beobachtet und die Diskrepanzen zum eigenen Verhalten bewusst gemacht werden (vgl. Ziebell 1998).

Während Unterrichtsbeobachtung zum Zwecke der Aus- und Fortbildung im Regelfall auf Kooperation zwischen Beobachter und Beobachtetem basiert und Beobachtungsfehler möglicherweise in einem Nachgespräch aufgelöst werden können, sind Fehler in einem Beurteilungsverfahren (vgl. Thiemann 1979; Tilmann 1981) gravierender und auch schwerer zu erkennen und auszuräumen. Insbesondere in folgenden Bereichen treten systematische Fehler auf:

1. Verwechslung von *Unterrichts-* und *Lehrer*beurteilung;
2. Verwechslung von *Lehrer-* und *Persönlichkeits*beurteilung: Zwar gibt es Persönlichkeitsmerkmale, die auch für die Beurteilung der Lehrqualifikation heranzuziehen sind – etwa, dass es nützlich ist, sachlich zu sein, die Namen der Lernenden zu kennen, Sinn für Humor zu haben usw., aber insgesamt ist darauf zu achten, dass es nicht um eine Beurteilung der Lehrperson, sondern um deren professionelles Handeln im Unterricht geht;
3. Verwechslung von *Planung* und *Realisierung*: Eine Unterrichtsskizze ist wichtiger Bestandteil einer Beurteilung von Lehrqualifikation, sie darf aber nicht die Folie für die Beurteilung der Unterrichtsdurchführung darstellen, sondern ist in ihrem Eigenwert zu sehen, schließlich kann die Abweichung vom zugrunde liegenden Plan eine wichtige Form der Adaptivität von Unterricht sein;
4. Die *Selektivität* der Beobachtung: Beobachtung ist notwendig selektiv – eine unbesusste Selektion kann über das strikte Verfolgen der Vorgaben auf Beobachtungsbö-

gen ein Stück weit vermieden werden. Noch besser ist es, durch einen zweiten Beobachter ein Korrekturalelement einzubauen, wie dies z. B. bei amtlichen Lehrproben im Schulwesen meist der Fall ist. Auch der Videomitschnitt gibt Gelegenheit, Wahrnehmungen durch wiederholte Beobachtung zu überprüfen.

4. Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtsanalyse als Forschungsverfahren

Unter den divergierenden Forschungsrichtungen, die sich der Unterrichtsbeobachtung und -analyse bedienen, sind für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache insbesondere die folgenden Akzentuierungen von Bedeutung:

4.1. Die *Kommunikationsforschung*, insbesondere die *Diskursanalyse*, untersucht die Unterrichtskommunikation als Beispiel von „Sprache in Institutionen“ (z. B. im Vergleich mit der Arzt-Patienten-Kommunikation), um institutionentypische sprachliche Handlungsmuster herauszuarbeiten (vgl. Ehlich und Rehbein 1983; Henrici 1995; Sinclair und Coulthard 1977). Verbale Muster unterscheiden sich aber auch von Kultur zu Kultur, sodass die Untersuchung interkultureller und kulturgeprägter Kommunikationsstrukturen und Verhaltensweisen gerade im Bereich der Unterrichtskommunikation deutlich gemacht hat, wie z. B. *native speakers* durch unbewusste Übertragung von Rollenverhalten und Sprachhandlungen im Fremdsprachenunterricht Missverständnisse produzieren (vgl. u. a. Boeckmann 2006; House und Blum-Kulka 1986; Rehbein 1985). Im Gefolge des Konstruktivismus relativiert die Diskursanalyse den institutionellen Kontext (ohne ihn ganz zu negieren) und interpretiert den Unterrichtsprozess noch stärker als Produkt der Interaktion der Beteiligten: Die Mikroanalyse der (verbalen) Interaktion von Lehrenden und Lernenden soll Aufschluss darüber geben, mit welchen Strategien diese den Unterrichtsprozess strukturieren und welche Handlungsmuster die unterrichtliche Interaktion erfolgreich gestalten (vgl. z. B. Lauerbach 1997).

4.2. Die *Unterrichtsforschung* hatte sich zunächst zum Ziel gesetzt, Merkmale ‚guten Unterrichts‘ zu erarbeiten (vgl. Brophy und Good 1974/1976). Unterrichtsbeobachtung spielte daher in den Vergleichsuntersuchungen zur Effektivität von Unterrichtsmethoden eine wichtige Rolle (vgl. von Elek und Oskarsson 1973). Wichtige Fragestellungen waren die Auswirkungen des Lehrverhaltens auf die Lernergebnisse und Lernprozesse, um Charakteristika eines ‚guten Fremdsprachenlehrers‘ empirisch zu ermitteln (vgl. Allwright 1988; Peck 1988), ebenso wie die Suche nach den Bedingungen für gute Lernergebnisse auf Seiten des ‚guten Sprachenlerner‘ (vgl. Naiman u. a. 1978). Im Bereich der Lehrerbildung entwickelten Krumm (1973) und Nehm (1976) Verfahren der Evaluation von Ausbildungskonzepten mit Hilfe von Microteaching und Unterrichtsbeobachtung.

4.3. Für die *Aktions- oder Handlungsforschung* (vgl. Art. 153) ist die Analyse von Unterrichtsprozessen mit dem Ziel einer gezielten Unterrichtsentwicklung insbesondere im angelsächsischen Raum, aber auch in Österreich, fester Bestandteil der Lehrerfortbildung (Legutke und Thomas 1991: 304 ff.).

4.4. Mit den 1980er Jahren ist an die Stelle einer mehr oder weniger ausschließlich auf Beobachtungsdaten basierenden Forschung die Kombination der Fremdbeobachtung mit introspektiven Daten getreten (vgl. Abschnitt 2) und auch die *Sprachlehrforschung* hat ihr Methodenrepertoire entsprechend erweitert. Zimmermann (1984, 1990) kombiniert z. B. Unterrichtsbeobachtungen mit Lehrer- und Schülerinterviews, um dem Widerspruch zwischen methodischen Einsichten und konkretem Lehr- und Lernverhalten bei der Grammatikvermittlung auf die Spur zu kommen. Im Bochumer Tertiärsprachenprojekt (Kleppin und Königs 1991; Bahr u. a. 1996) wurden Unterrichtsbeobachtungen und –aufzeichnungen im Verbund mit introspektiven Daten genutzt, um Spezifika des Lehrverhaltens und der Lernenden beim Umgang mit Fehlern und Korrekturen, bei der Semantisierung, im Hinblick auf die Einsprachigkeit und die Kognitivierung herauszuarbeiten. Unterrichtsbeobachtung hat sich im Bereich der Sprachlehrforschung als Bestandteil eines forschungsmethodischen Gesamtkonzepts etabliert (vgl. Bahr u. a. 1996: 24 ff.; vgl. auch Krumm und Portmann-Tselikas 2003).

5. Literatur in Auswahl

Allwright, Dick

1988 *Observation in the Language Classroom*. London: Longman.

Bahr, Andreas, K.-Richard Bausch, Beate Helbig et al.

1996 *Forschungsgegenstand Tertiärsprachenunterricht, Ergebnisse eines empirischen Projekts*. Bochum: Brockmeyer.

Boeckmann, Klaus Börge

2006 *Kommunikativer Fremdsprachenunterricht und regionale Lehr- und Lernkultur*. Innsbruck: Studienverlag.

Boocz-Barna, Katalin

1997 Erfahrungsbericht über die Entwicklung und Anwendung der Videoreihe „DaF-Stunden in Ungarn. Mit der Kamera unterwegs“. In: Hans-Jürgen Krumm und Paul Portmann-Tselikas (Hg.), *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache* 1, 163–172. Innsbruck: Studienverlag.

Brophy, Jere E. und Thomas L. Good

1976 *Die Lehrer-Schüler-Interaktion*. Dt. hg. von Dieter Ulich. München: Urban und Schwarzenberg.

Ehlich, Konrad und Jochen Rehbein (Hg.)

1983 *Kommunikation in Schule und Hochschule*. Tübingen: Narr.

Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung (EPOSA/ EPOSTL):

http://www.ecml.at/mtp2/publications/C3_Epostl_D_internet.pdf (Zugriff am 20. 8. 2009)

Flanders, Ned A.

1970 *Analysing Teaching Behavior*. Reading: Addison-Wesley.

Greve, Werner und Dirk Wentura

1997 *Wissenschaftliche Beobachtung. Eine Einführung*. (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Grotjahn, Rüdiger

1993 Qualitative vs. Quantitative Fremdsprachenforschung: Eine klärungsbedürftige und unfruchtbare Dichotomie. In: Johannes- Peter Timm und Helmut Johannes Vollmer (Hg.), *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung*, 223–248. Bochum: Brockmeyer.

Grotjahn, Rüdiger

1995 Empirische Forschungsmethoden: Überblick. In: Karl-Richard Bausch; Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 457–46. 3. erw. Aufl. Tübingen: Francke.

- Henrici, Gert
1995 *Spracherwerb durch Interaktion?* Baltmannsweiler: Schneider.
- House, Juliane und Shoshana Blum-Kulka (Hg.)
1986 *Interlingual and Intercultural Communication*. Tübingen: Narr.
- Hrubesch, Angelika und Martin Wurzenrainer
2007 Unterrichtsbeobachtung – einmal anders. In: Thomas Fritz (Hg.), *What Next? Trends, Traditionen und Entwicklungen in der LehrerInnen-Ausbildung*, 147–159. Wien: Edition Volkshochschule.
- Huber, Günter L. und Heinz Mandl
1994 *Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung*. (2. Bearb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Jarvis, Gilbert A.
1968 A Behavioral Observation System for Classroom Foreign Language Skill Acquisition Activities. *Modern Language Journal* 52: 335–341.
- Kast, Bernd
1994 Lehrertraining durch Microteaching. In: *Fremdsprache Deutsch, Sondernummer 1994*: 59–65.
- Kleppin, Karin und Frank G. Königs
1991 *Der Korrektur auf der Spur. Untersuchungen zum mündlichen Korrekturverhalten von Fremdsprachenlehrern*. Bochum: Brockmeyer.
- Krumm, Hans-Jürgen
1973 *Analyse und Training fremdsprachlichen Lehrverhaltens*. Weinheim: Beltz.
- Krumm, Hans-Jürgen
1982 Unterrichtliche Interaktion als Problem des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts und der Fremdsprachenlehrausbildung. In: Goethe-Institut (Hg.), *Pariser Werkstattgespräch 1980. Interaktion im Fremdsprachenunterricht*, 17–31. München: Goethe-Institut.
- Krumm, Hans-Jürgen
2003 Lernen im Beruf oder: vom Umgang mit den Widersprüchen der LehrerInnenrolle. In: Hans-Jürgen Krumm und Paul R. Portmann-Tselikas (Hg.), 17–32.
- Krumm, Hans-Jürgen und Paul R. Portmann-Tselikas
2003 *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, Bd. 7 – Schwerpunkt: Lernen im Beruf*. Innsbruck: Studienverlag.
- Lauerbach, Gerda
1997 Fünf Mikro-Analysen unterrichtlicher Interaktion aus dem Goethe-Institut Projekt „Sprachbrücke“. In: Michael K. Legutke (Hg.), *Sprachenlernen – Primarschule – Unterrichtsanalyse*, 133–176. München: Goethe-Institut.
- Legutke, Michael und Howard Thomas
1991 *Process and Experience in the Language Classroom*. London, New York: Longman.
- Malamah-Thomas, Ann
1987 *Classroom Interaction*. Oxford: Oxford University Press.
- Moskowitz, Gertrude
1967 *The Foreign Language Teacher Interacts*. Minneapolis: Association for Productive Teaching.
- Mummert, Ingrid
1984 *Schüler mögen Dichtung – auch in der Fremdsprache*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Naiman, Neil, Maria Fröhlich, H. H. Stern et al.
1978 *The Good Language Learner*. (Research in Education Series 7). Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.
- Nehm, Ulrich
1976 *Microteaching als Ausbildungs- und Forschungsverfahren der Fremdsprachendidaktik*. Kronberg: Scriptor.

- Peck, Anthony
 1988 *Language Teachers at Work*. New York: Prentice Hall.
- Rehbein, Jochen (Hg.)
 1985 *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Sinclair, John McH. und Malcolm Coulthard
 1977 *Analyse der Unterrichtssprache* (übersetzt u. bearb. v. Hans-Jürgen Krumm). Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Thiemann, Friedrich
 1979 *Kritische Unterrichtsbeurteilung*. München: Urban u. Schwarzenberg.
- Tilmann, Heribert
 1981 *Lehrerbeurteilung*. Heidelberg: Quelle u. Meyer.
- von Elek, Tibor und Mats Oskarsson
 1973 *Teaching Foreign Language Grammar to Adults. A comparative study*. (Gothenburg Studies in English 26). Stockholm: Almqvist u. Wiksell.
- Wagner, Angelika C.
 1976 Ist Übung wirklich notwendig? Theoretische Überlegungen und experimentelle Ergebnisse zur Rolle des Diskriminationslernens bei Verhaltensänderungen. In: Walther Zifreund (Hg.), 633–657.
- Ziebell, Barbara
 1998 *Materialien zur Unterrichtsbeobachtung*. München: Goethe-Institut.
- Zifreund, Walther (Hg.)
 1976 *Training des Lehrverhaltens und Interaktionsanalyse*. Weinheim: Beltz.
- Zimmermann, Günther
 1984 *Erkundungen zur Praxis des Grammatikunterrichts*. Frankfurt a. M.: Diesterweg.
- Zimmermann, Günther
 1990 *Grammatik im Fremdsprachenunterricht der Erwachsenenbildung. Ergebnisse empirischer Untersuchungen*. Ismaning: Huber.

Hans-Jürgen Krumm, Wien (Österreich)

153. Aktionsforschung/Handlungsforschung

1. Definition
2. Quellen der Aktionsforschung
3. Aktionsforschung im Bereich des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen
4. Kontroversen
5. Literatur in Auswahl

1. Definition

Aktionsforschung – auch als Handlungs- oder Praxisforschung bezeichnet – ist ein Oberbegriff für eine heterogene Gruppe von Forschungsmodellen aus den empirischen Sozialwissenschaften, denen die grundlegende Auffassung gemeinsam ist, dass Menschen im Prozess der Bewältigung alltäglicher Lebenspraxis Erkenntnisse von wissenschaftli-

cher Bedeutung hervorbringen. Die Generierung dieses Wissen erfolgt in einem Kreislauf von Aktion und Reflexion, der die zielgerichtete Veränderung eines sozialen Geschehens und deren systematische Analyse aneinander koppelt. Der Perspektivenvielfalt und der Wertgebundenheit des Handelns in sozialen Gruppen gilt dabei eine besondere Aufmerksamkeit.

Von der Unterrichtsforschung lässt sich die Aktionsforschung vor allem dadurch abgrenzen, dass es sich nicht um Untersuchungen an Lehrenden oder über Lehrende handelt, sondern um eine Form von Forschung, die von Lehrerinnen und Lehrern selbst betrieben wird (vgl. Altrichter und Posch 2007: 15). Die Lernenden sowie das weitere soziale Umfeld wie etwa Eltern und das Verwaltungspersonal der betreffenden Bildungseinrichtung in die Forschung einzubeziehen, kann je nach Fragestellung sinnvoll oder sogar unerlässlich sein. Darüber hinaus stellt die Zusammenarbeit mit Forschenden aus dem akademischen Bereich eine Möglichkeit dar, begrenzte zeitliche Ressourcen auszugleichen, auf methodisches Expertenwissen zurückzugreifen und über die Konfrontation mit einer externen Sicht Distanz zu den eigenen Interpretationen zu gewinnen.

Für die Disziplin Deutsch als Fremd- und Zweitsprache kann die Aktionsforschung somit als eine systematische Untersuchung alltäglicher Lehr- und Lernprozesse durch die Lehrenden selbst beschrieben werden. Sie zielt auf das Verstehen einer konkreten Unterrichtssituation und deren kontinuierliche Verbesserung und vollzieht sich in einem zyklischen Wechsel von Forschungs- und Entwicklungsphasen.

Die Aktionsforschung stellt eine methodische Erweiterung alltäglicher Denkprozesse dar. Im Unterschied zur intuitiven Interpretation des Unterrichtsgeschehens führt sie zu einer selbstkritischen Reflexion auf der Grundlage von Informationen, die mit Hilfe bestimmter Strategien gewonnen werden (Anderson und Herr 2005: 3). Vor allem qualitative Methoden der empirischen Sozialforschung wie Tagebücher, Interviews oder Gruppendiskussionen finden dabei Verwendung, weil diese das Erfassen komplexer Situationen begünstigen, aber auch quantitative Instrumente und Verfahren wie etwa standardisierte Fragebögen oder Quasi-Experimente können sinnvoll eingesetzt werden. Für eine angemessene Methodenwahl bieten zahlreiche Veröffentlichungen der letzten Jahre umfassende Hilfestellungen (z. B. Burns 2009; Richards and Farrell 2005).

2. Quellen der Aktionsforschung

Die Aktionsforschung wurde erstmals in den 1940er Jahren von dem Sozialpsychologen Kurt Lewin programmatisch gefasst. Lewins Anspruch war es, eine Sozialtechnologie zu entwickeln, um soziale Konflikte besser verstehen und lösen zu können (Lewin 2007). Seine Konzeption des zirkulären Forschungsprozesses, die kontextbedingt den professionell Forschenden die dominierende Rolle zuweist, wurde zu einer Blaupause für die Aktionsforschung auf vielen anderen sozialwissenschaftlichen Gebieten. Für den Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ist sein Modell jedoch nur von beschränkter Relevanz, denn im Zusammenhang mit institutionalisierten Lehr- und Lernprozessen ist die Aktionsforschung sehr eng mit der Debatte um eine Professionalisierung des Lehrberufs verknüpft, was den Einfluss professionell Forschender tendenziell zurückdrängt (vgl. Art. 148).

Historisch betrachtet erscheinen daher die Ideen von John Dewey einflussreicher, dessen Arbeiten zum Verhältnis von akademischer Wissenschaft und unterrichtlicher Praxis

bereits vor Kurt Lewin wichtige Argumente für den Einsatz von Aktionsforschung lieferten (siehe Dewey 1984). So räumte Dewey den Erfahrungen der Lehrenden den zentralen Stellenwert bei der Generierung von handlungsrelevanten Theoremen und Konzepten ein und plädierte deshalb für ein reflexives Lehren, bei dem die Praktikerinnen und Praktiker in einem forschenden Habitus die Motive, Folgen und Beschränkungen ihres alltäglichen Handelns selbst ergründen.

Weitere bedeutsame gedankliche Grundlagen für die Aktionsforschung stammen von Donald Schön (1983), der das Zusammenwirken von verschiedenen Wissenstypen beim Handeln in mehreren Feldern professioneller Praxis anschaulich beschrieb und daraus die Notwendigkeit ableitete, eine forschende Haltung als notwendiges Element professionellen Lehrens zu betrachten. Schöns Kritik galt vor allem dem Versuch, soziales Geschehen nach dem Vorbild technologischer Prozesse zu gestalten. Einerseits, so Schön, überschätze dieses „Modell technischer Rationalität“ die Möglichkeiten theoretischen Wissens und instrumentellen Handelns bei der Bewältigung praktischer Probleme in komplexen Kontexten, die eher von Ungewissheiten als von Kausalzusammenhängen geprägt seien. Andererseits blende es das Potenzial und die Individualität der beteiligten Personen aus. Dem setzte Schön seine Vorstellung von reflektierenden Praktikerinnen und Praktikern entgegen, die angesichts der Instabilität und Einzigartigkeit sozialer Konstellationen die Fähigkeit entwickeln, eigene Handlungsmuster und Situationsdefinitionen beständig zu hinterfragen.

Zu vergleichbaren Konsequenzen gelangte auch die englische Curriculumbewegung, die sich Ende der 1960er Jahre herausbildete und mit Lawrence Stenhouse (1985) und John Elliott (2007) zwei wichtige Mentoren der Aktionsforschung hervorbrachte. Stenhouse setzte mit seiner Argumentation an der Erfahrung an, dass Implementationsstrategien für curriculare Innovationen häufig zum Scheitern verurteilt sind, weil sie die akademische Forschung idealisieren und zugleich den Bildungsprozess trivialisieren. Das Curriculum kann für ihn deshalb immer nur eine hypothetische Realisierung von Theorien über die Natur von Wissen und das Wesen von Lehr- und Lernprozessen darstellen, die einer praktischen Überprüfung durch forschend tätige Lehrende bedarf.

John Elliott schließlich erwarb sich das Verdienst, Lehrende in zahlreichen Kooperationsprojekten bei dieser Form von Forschung unterstützt zu haben. Sein Plädoyer für eine „evidenzbasierte Praxis“ nimmt bei der Wertgebundenheit aller pädagogischen Tätigkeiten ihren Ausgang. Da normative Setzungen immer mehrere Varianten der praktischen Umsetzung zuließen, so sein Ansatzpunkt, sollten Lehrende bestrebt sein, die Passung zwischen ihren Werten und Handlungen kontinuierlich und mit Hilfe wissenschaftlicher Methoden zu untersuchen. Elliott lenkte damit den Blick auf den besonderen Stellenwert, der den praktischen bzw. subjektiven Theorien von Lehrerinnen und Lehrern bei der Gestaltung von Unterricht zukommt.

3. Aktionsforschung im Bereich des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen

Seit einigen Jahren lässt sich für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – ebenso wie in der gesamten Fremdsprachenforschung (Burns 2007) – ein zunehmendes Interesse an der Aktionsforschung ausmachen, welches in theoretischen Arbeiten zum Thema (z. B.

Boeckmann 2002; Riemer 2002) ebenso seinen Ausdruck findet wie in empirischen Studien (z. B. Ngatcha 2004; Schart 2008; Rankin und Becker 2006; Warneke 2007).

Dass sich im Bereich des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen erst relativ spät ein Bewusstsein für das Potenzial von Aktionsforschung herausbildete, lässt sich unter anderem auf den Einfluss der bis in die 1990er Jahre dominierenden Forschungsperspektive zurückführen, aus der das Lernen vor allem als ein individueller, kognitiver und weniger als ein sozialer Prozess konzipiert wurde. Nicht zuletzt aus der Erfahrung heraus, dass sich viele der Implikationen, zu denen die Ergebnisse kognitiv orientierter Studien führen, nicht mit den Anforderungen der alltäglichen Unterrichtspraxis in Einklang bringen lassen, gewann in den 1990er Jahren der soziokulturelle Ansatz an Zuspund. Dieser versucht ein Licht auf eben jene Aspekte zu werfen, die zuvor weitgehend ausgeblendet blieben: die enge Bindung des Lernens an die lokalen Gegebenheiten und die Bedeutung der subjektiven Situationsdeutungen der am Unterricht beteiligten Personen (Block 2003; van Lier 2004). Das Lernen wird aus soziokultureller Sicht als ein dynamischer, durch wechselseitige Abhängigkeiten der Beteiligten geprägter und damit tendenziell unkontrollierbarer Prozess betrachtet. Er lässt sich also nicht losgelöst von den Lerngemeinschaften verstehen, in denen er sich vollzieht. Eine schlüssige Folge dieses Perspektivenwechsels ist das verstärkte Interesse an der Rolle der Lehrenden im Gesamtgefüge Unterricht.

Parallel dazu überwand die Fremdsprachendidaktik ihre Fokussierung auf den methodischen Aspekt des Unterrichts (Kumaravadivelu 2006). Die Aufmerksamkeit verschob sich dadurch von der Effizienz des Lehrens nach einer universal anwendbaren Methode auf die Qualität jedes einzelnen Lernumfeldes. Lehrende werden nun als Spezialisten für die Gestaltung anregender Unterrichtsumgebungen und reichhaltiger Lernmöglichkeiten gesehen und sollen mit Flexibilität, Offenheit und Sensitivität auf die örtlichen Gegebenheiten reagieren (Allwright 2005; Breen 2007). Das wiederum verstärkt den Ruf nach einem professionellen Handeln, bei dem sich Intuition und systematische Formen der Erkenntnisgewinnung über das eigene Tätigkeitsfeld ergänzen.

4. Kontroversen

Der Aufschwung, den die Aktionsforschung in den zurückliegenden Jahren erlebte, wurde von mehreren Kontroversen begleitet, die zum einen der Heterogenität des Ansatzes geschuldet sind, zum anderen von etablierteren Forschungsrichtungen an sie herangetragen werden.

Ein wichtiges Beispiel für eine intern ausgetragene Diskussion stellt die Frage dar, ob sich die Aktionsforschung in ihrem Kern als ein problemlösender oder als ein problematisierender Ansatz definieren sollte. Die Forschungspraxis selbst kann zwar nur selten trennscharf einer dieser beiden Positionen zugeordnet werden, doch tendenziell ergeben sich aus ihnen unterschiedliche Zielsetzungen und Vorgehensweisen. Steht das Lösen praktischer Probleme im Vordergrund, wird die Aktionsforschung eher als ein individueller, zeitlich begrenzter Prozess verstanden, der mit Hilfe bestimmter Techniken durchgeführt wird und auf die Verbesserung einzelner Aspekte von Unterricht zielt. Allwright (2005) kritisiert dieses Verständnis von Aktionsforschung, weil es der Arbeit von Lehrenden einen defizitären Charakter verleihe und zugleich überhöhte Ansprüche an das me-

thodische Vorgehen stelle. Angesichts der beschränkten Ressourcen an Zeit und Energie, über die Lehrende verfügen, plädiert er statt dessen mit seiner Konzeption einer *Exploratory Practice* für eine pragmatische Herangehensweise: Lehrende sollten die alltäglichen Lehr- und Lernaktivitäten dazu nutzen, gemeinsam mit ihren Lernenden Ungewissheiten und neue Möglichkeiten zu erkunden und die unterschiedlichen Sichtweisen auf das Geschehen zu thematisieren. So entstehe lokales Wissen, das zur Weiterentwicklung des Unterrichts genutzt werden könne (Allwright und Hanks 2009).

Autoren wie Carr und Kemmins (1986) oder Greenwood und Levin (1998) vertreten dagegen einen dezidiert problematisierenden Ansatz. Aus ihrer Perspektive vernachlässigt die Konzentration auf individuelle Probleme oder auf Forschungstechniken die Wahrnehmung der historisch und kulturell bedingten Rollen- und Kräfteverteilungen in Institutionen. In ihrer Variante einer kritischen Aktionsforschung ist es entscheidend, dass sich Lehrende zu Forschungsgruppen zusammenschließen und gemeinsam die Verantwortung für eine systematische Verbesserung ihres Arbeitsumfeldes übernehmen. Die Aktionsforschung wird deshalb als ein lebenslanger, emanzipatorischer Prozess beschrieben, der nicht nur zu Einblicken in die eigenen Werte, pädagogischen Vorstellungen und Rituale verhilft, sondern zugleich auch die Identität der gesamten Berufsgruppe stärkt. Das professionelle Selbstbewusstsein der Lehrenden gilt als wichtige Voraussetzung, um innerhalb von Bildungsinstitutionen demokratischere Strukturen zu erreichen und darüber hinaus auch das traditionelle Hierarchie- und Prestigefälle zwischen Theorie und Praxis zu überwinden.

Dieser Aspekt verweist auf eine weitere zentrale Kontroverse um die Aktionsforschung, denn ihr adäquates Verhältnis zum akademischen Wissenschaftsbetrieb ist ein seit langem intensiv diskutierter Gegenstand. Von Anfang an musste sich die Aktionsforschung mit Zweifeln an ihrer Wissenschaftlichkeit auseinandersetzen (vgl. Blum 1955). Dass sie nicht danach strebt, einen methodisch kontrollierten Abstand zwischen Forschenden und Beforschten, Fakten und Werten oder Denken und Handeln zu halten, macht zugleich ihre besondere Stärke und Schwäche aus. Einerseits lässt sich nur auf diesem Weg Wissen generieren, das für den betreffenden Kontext von unmittelbarer Relevanz ist. Andererseits setzt genau an diesem Punkt der häufig eingebrachte Vorwurf unzureichender Generalisierbarkeit und mangelnder Objektivität an.

Es kann als ein Konsens innerhalb der Aktionsforschung gelten, dass bestimmte Standards erfüllt sein müssen, um überhaupt von Forschung sprechen zu können. Allerdings treffen die traditionellen Gütekriterien empirischer Sozialforschung auf breite Ablehnung. Die Forderung nach Generalisierbarkeit beispielsweise verkennt das Wesen der Aktionsforschung, der es gerade darum geht, Singuläres zu verstehen und kontextgebundenes Wissen zu generieren. Die Nachvollziehbarkeit und Glaubwürdigkeit der Darstellung, die Vertrauenswürdigkeit der Erkenntnisse oder die umfassende Transparenz im Hinblick auf den gesamten Forschungsprozess werden als jene alternativen Qualitätsmerkmale gesehen, an denen es sich entscheidet, ob die Ergebnisse einer Untersuchung für andere Kontexte Relevanz gewinnen können. Die Generalisierung wird demnach als ein kommunikativer Prozess zwischen Produzenten und Rezipienten von Aktionsforschung konzipiert (Duff 2008: 42; Greenwood und Levin 1998: 68).

Der Vorwurf mangelnder Objektivität wiederum bezieht sich auf die logistische Schwierigkeit forschender Lehrender, sich als Handelnde und Beobachtende an zwei Orten zugleich aufhalten zu müssen. Die Befangenheit gegenüber den eigenen Werten und Urteilen, die für jede Form von Forschung eine Herausforderung darstellt und sich in

keinem Fall vollends überwinden lässt, ist für die Aktionsforschung daher ein besonders sensibler Bereich. Neben dem Einsatz von Forschungsmethoden, die die Perspektivenvielfalt berücksichtigen und damit Werte- und Interessenkonflikte zugänglich machen, stellt die Kooperation mit externen Forschenden einen nahe liegenden Weg dar, um eine kritische Distanz zu den eigenen Situationsdeutungen aufzubauen. Kontrovers diskutiert wird jedoch der Anteil, den beruflich Forschende in diese Partnerschaft einbringen sollten (z. B. Stewart 2006). Augenfällig ist, dass nach wie vor nicht nur die theoretischen und methodischen Arbeiten zur Aktionsforschung häufig aus dem akademischen Bereich kommen, sondern auch die Impulse für konkrete Untersuchungen. Die Diskussionen über eine sinnvolle Aufgabenteilung zwischen internen und externen Forschenden werden sich aber erst dann als fruchtbar erweisen, wenn weitaus mehr Studien vorliegen, an denen sich die Vor- und Nachteile unterschiedlicher Kooperationsformen nachvollziehen lassen.

Auch eine Antwort auf die Frage, welchen Beitrag die Aktionsforschung zur Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Disziplin Deutsch als Fremd- und Zweitsprache insgesamt zu leisten im Stande ist, scheidet derzeit noch daran, dass viel mehr über sie geschrieben als mit ihr gearbeitet wird. Und so gilt es bereits als ein Topos in den Veröffentlichungen zur Aktionsforschung, in einem Atemzug deren Potenzial zu betonen und zugleich auf den Mangel an Beispielen zu verweisen (z. B. Dörneyi 2007: 191–196; Greenwood 2002). Neue Modelle der Ausbildung, in denen Phasen systematisch reflektierter Praxis eine zentrale Rolle spielen (z. B. Schocker-von Ditfurth 2001; Warneke 2007), werden möglicherweise dazu beitragen, dass künftige Lehrende die Aktionsforschung als festen Bestandteil ihrer professionellen Identität betrachten.

5. Literatur in Auswahl

Allwright, Dick

2005 Developing Principles for Practitioner Research: The Case of Exploratory Practice. *Modern Language Journal* 89(3): 353–366.

Allwright, Dick und Judith Hanks

2009 *The Developing Language Learner: An Introduction to Exploratory Practise*. New York: Palgrave Macmillan.

Altrichter, Herbert und Peter Posch

2007 *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Anderson, Gary L. und Kathryn Herr

2005 *The Action Research Dissertation: A Guide for Students and Faculty*. Thousand Oaks: Sage.

Block, David

2003 *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.

Blum, Fred H.

1955 Action Research – a Scientific Approach? *Philosophy of Science* 22: 1–7.

Boeckmann, Klaus-Börge

2002 Forschung in der Unterrichtspraxis. FremdsprachenlehrerInnen als ForscherInnen. In: Hans Barkowski und Renate Faistauer (Hg.), ... *in Sachen Deutsch als Fremdsprache*, 180–190. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

- Burns, Anne
2009 *Doing action research in English language teaching: A guide for practioners*. New York: Routledge.
- Burns, Anne
2007 Action Research: Contributions and Future Directions in ELT. In: Jim Cummins und Chris Davison (Hg.), *International Handbook of English language Teaching*, 987–1002. New York: Springer.
- Carr, Wilfred und Stephen Kemmins
1986 *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press.
- Dewey, John
1984 The sources of a science in education. In: John Dewey, *The later works 1925–1953*, 1–40. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Dörnyei, Zoltán
2007 *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Duff, Patricia A.
2008 *Case Study Research in Applied Lingusitics*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Elliott, John
2006 *Reflecting Where the Action Is: The Selected Works of John Elliott*. (World Library of Educationalists). Routledge: New York.
- Greenwood, Davydd J.
2002 Action Research: Unfulfilled Promises and Unmet Challenges. *Concepts and Transformation* 7(2): 117–139.
- Greenwood, Davydd J. and Morten Levin
1998 *Introduction to Action Research. Social Research for Social Change*. Thousand Oaks: Sage.
- Kumaravadivelu, B.
2006 *Understanding Language Teaching. From Method to Postmethod*. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum.
- Lewin, Kurt
1997 *Resolving Social Conflicts and, Field Theory in Social Science*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Ngatcha, Alexis
2004 Was kann Aktionsforschung zur Praxis des Fremdsprachenunterrichts Deutsch beitragen? *Info DaF* 4(31): 422–430.
- Rankin, Jamie and Florian Becker
2006 Does Reading the Research Make a Difference? A Case Study of Teacher Growth in FL German. *The Modern Language Journal* 90: 353–369.
- Richards, Jack C. and Thomas S. C. Farrell
2005 *Professional Development for Language Teachers. Strategies for Reacher Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Riemer Claudia
2002 Für und über die eigene Unterrichtspraxis forschen: Anregungen zur Lehrerhandlungsforschung. In: Rüdiger Schreiber (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache am Studienkolleg. Unterrichtspraxis, Tests, Evaluation, 129–143*. (Materialien Deutsch als Fremdsprache 63). Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache.
- Schart, Michael
2008 What Matters in TBLT–TBLT, Teacher or Team? An Action Research Perspective from a Beginning German Language Classroom. In: Johannes Eckert & Sabine Siekmann (Hg.), *Task-Based Language Learning and Teaching: Theoretical, Methodological, and Pedagogical Perspectives*, 41–60. Frankfurt: Peter Lang.
- Schocker-von Dittfurth, Marita
2001 *Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven*. Narr: Tübingen.

Schön, Donald A.

1983 *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books

Stenhouse, Lawrence

1985 *Research as a Basis for Teaching. Readings from the Work of Lawrence Stenhouse*. London: Heinemann Educational Books.

Stewart, Timothy

2006 Teacher-Researcher Collaboration or Teacher's Research? *TESOL Quarterly* 40(2): 421–430.

van Lier, Leo

2004 *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. Boston: Cluver Academic.

Warneke, Dagmara

2007 *Aktionsforschung und Praxisbezug in der DaF-Lehrerbildung*. Dissertation. Kassel: Kassel University Press GmbH.

Michael Schart, Tokio (Japan)