

Lehrerprofile, Lehreraus-, Fort- und Weiterbildung

Karin Ende (Goethe-Institut Casablanca), Dr. Imke Mohr (Goethe-Institute Deutschland), Olivier Bolomey (Pädagogische Hochschule Lausanne), Prof. Ilona Feld-Knapp (ELTE Budapest), Dr. Thomas Fritz (VHS Favoriten/Wien), Cornelia Gick (Universität Fribourg)

Kondensat des Berichts

Die Reformen in der Fremdsprachenlehrerbildung in den deutschsprachigen Ländern führten in den letzten 10 Jahren dazu, dass Bachelor- und Masterprogramme eingerichtet wurden, Curricula modularisiert und vielfach harmonisiert wurden, das Prinzip der Kompetenzorientierung umgesetzt und Kernkompetenzen von Lehrkräften neu diskutiert wurden. Auch in vielen nichtdeutschsprachigen Ländern reagierte die Lehrerbildung darauf, dass sich Fremdsprachenunterricht im Kontext von Globalisierung verändert und Lehrkräfte als Schlüsselfiguren über erweiterte Kompetenzprofile verfügen müssen, Kompetenzprofile, die es ihnen ermöglichen, gemeinsam mit den Lernenden einen zeitgemäßen und an den Lernbedarfen der Zielgruppen orientierten Unterricht zu gestalten. So selbstverständlich dies klingen mag, so bedeutet dies auch, dass eine fremde Sprache unterrichten ein lebenslanger und herausfordernder Lernprozess für Lehrkräfte in ihren diversen Kontexten ist; in diesem Prozess müssen Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Pädagogik, Unterrichtsforschung, Bildungswissenschaften und unterrichtliches Handeln von Lehrkräften eng aufeinander bezogen sein und Aus-, Fort- und Weiterbildung aufeinander aufbauen.

Empfehlungen

Bei der Konzeption von Ausbildungs- und Fort- bzw. Weiterbildungsgängen für Sprachlehrkräfte aller Profile sind gleichermaßen folgende Grundsätze zu berücksichtigen:

1. Jede Art von Deutschlehrerqualifizierung sollte den Prinzipien Kompetenzorientierung und Berufsorientierung folgen.
2. Bei universitären Ausbildungsgängen ist eine Umkehr des Verhältnisses Fachwissenschaft – Fachdidaktik – Unterrichtspraxis zielführend. Praxiserfahrungen müssen frühzeitig einsetzen und mit Fachwissenschaft und Didaktik verknüpft sein.
3. Die Modularisierung von Ausbildungsstudiengängen erlaubt die Berücksichtigung von empfohlenen Modulen im Kerncurriculum und die Profilbildung bzw. Regionalisierung in den Erweiterungsmodulen.
4. Ziele von Deutschlehrerqualifizierung sollten als Kompetenzerwartungen oder Standards formuliert werden. So können diese als Grundlage für Selbst- und Fremdeinschätzung dienen.
5. Dreh- und Angelpunkt jeder Deutschlehrerbildung ist die Lehrkraft selbst. Förderung der Reflexionsfähigkeit und der Selbstkompetenz müssen zentrale Bestandteile eines jeden Qualifizierungskonzeptes sein.
6. Sprachliche Bildung der Lehrenden sollte ebenso integraler Bestandteil eines jeden Konzeptes sein wie die Entwicklung von kulturbezogenen Kompetenzen.
7. Unterrichten wird im Spannungsfeld von fachdidaktischer Theorie, Erfahrungswissen von (angehenden) Lehrkräften, begleitetem Unterrichten und Reflexion von Unterricht erlernt.
8. Deutschunterricht im Ausland oder in den deutschsprachigen Ländern im Kontext von Migration muss der Diversität von Gesellschaften Rechnung tragen. Deshalb müssen Qualifizierungs-

maßnahmen Konzepte von Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik und einen offenen, nicht nationalstaatlich begründeten Kulturbegriff vermitteln.

9. Unterrichtende haben eine große Verantwortung und sind einer hohen Belastung ausgesetzt. Mit derselben Verantwortung sollten fundierte Qualifizierungsmaßnahmen -auch in Zeiten von Lehrermangel- entwickelt werden. Sollten Lehrkräfte besonderem Druck oder Herausforderungen ausgesetzt sein, sind Szenarios wie Coachings oder Fortbildungen, zu planen.
10. Jeder Deutschunterricht verfolgt auch Bildungsziele und Lehrende haben auch in dieser Hinsicht eine hohe Verantwortung. Pädagogische bzw. bildungspolitische Kompetenzen müssen in jeder Art von Aus- Fort- und Weiterbildung vermittelt werden.
11. Unterrichten lernen ist lebenslanges Lernen. Lehrkompetenzen müssen sich immer weiterentwickeln. Deshalb sind Qualifizierungsmaßnahmen kontinuierlich zu planen und auf Selbst- und Fremdevaluation aufzubauen.

Bericht der Arbeitsgruppe 4 zum Thema „Lehrerprofile, Lehreraus-, Fort- und Weiterbildung

Fundiert ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer, die sich ihrer Rolle bewusst sind und über das nötige Fachwissen und die nötigen Kompetenzen verfügen, um Lernprozesse erfolgreich zu gestalten, sind das Rückgrat des Unterrichtens von Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache. Lehrerprofile sind äußerst vielfältig und abhängig davon, ob Deutsch im Ausland oder in den deutschsprachigen Ländern, in der Schule oder im Erwachsenenbereich, studienbegleitend oder berufsorientierend unterrichtet wird. Ebenso vielfältig sind die Wege zu kompetenten Lehrkräften: universitäre Lehrerausbildung für den Schuldienst, berufsbegleitende oder -vorbereitende Weiterbildung, Fortbildung oder sogar ein Mix aus alledem.

Um möglichst allen diesen Kontexten und Profilen gerecht zu werden, haben sich die Mitglieder dieser SIG dazu entschieden, fünf grundlegenden Fragestellungen nachzugehen, deren Beantwortung in diesem Rahmen nur exemplarisch sein kann:

1. Wie nähert man sich heute der Frage der Lehreraus-, Fort- und Weiterbildung?
2. Was ist modellhaft für eine Deutschlehrerausbildung an den Hochschulen?
3. Über welche (Kern-)Kompetenzen sollten Deutschlehrkräfte verfügen?
4. Was bedeutet das Unterrichten im Kontext von Migration?
5. Wie lernt man das Unterrichten?

Bei der Beantwortung dieser Fragen werden Tendenzen in Forschung und Praxis dargestellt, Beispielhaftes wird hervorgehoben, Prinzipien, Standards, Empfehlenswertes genannt. Es versteht sich von selbst, dass in Teilen Aussagen über den Lehrberuf im Allgemeinen und in Teilen Aussagen über das Unterrichten der deutschen Sprache als Fremd- oder Zweitsprache getroffen werden und dass die kulturelle Dimension der Sprache und ihrer Sprecherinnen und Sprecher mit bedacht ist.

1. Kompetenzorientierung in der Lehreraus-, Fort- und Weiterbildung

Die Beschäftigung mit der Fragestellung, wie man sich in den letzten Jahren der Frage der Qualifizierung von Lehrenden nähert und wie man sich ihr nähern sollte, führt zu dem zentralen Begriff der Kompetenzorientierung: Analog zur Tendenz in der Fremdsprachenvermittlung seit dem GER und analog zur Entwicklung der so genannten Bildungsstandards in Europa entstanden im letzten Jahrzehnt vor allem im europäischen Kontext zahlreiche Instrumente, die sich der Frage nach der Qualität von Sprachlehrenden nähern, indem sie deren Kompetenzen beschreiben. Ziel ist es dabei, durch Kompetenzstandards den Sprachunterricht zu verbessern und zugleich die Anforderungen an Lehrkräfte zu beschreiben (KMK 2004, 3; Wipperfürth 2009, 21) und also Qualifizierungsziele zu benennen.

In Aus-, Fort- und Weiterbildung wird nicht mehr vorrangig darauf fokussiert, welches Wissen eine Lehrkraft braucht oder welche Methode sie anwenden sollte. Der Hintergrund dafür ist unter anderem, dass bisher kein Nachweis erbracht werden konnte, dass in Ausbildung vermitteltes Wissen in allen Fällen in erfolgreiches Unterrichten umgesetzt wird. Ebenso wenig gibt es Belege dafür, dass bestimmte Methoden bessere Sprachkompetenz hervorbringen. Mit einer Orientierung auf die unterrichtsbezogenen, pädagogischen, didaktischen und personalen Kompetenzen von Lehrkräften wird konkret, worauf Lehrkräfte für die Planung und Durchführung von erfolgreichem Unterricht zurückgreifen können müssen (Krumm 2016, 311).

Diese Orientierung auf Kompetenzen von Lehrenden wurde gestützt von einer Unterrichtsforschung, die das Geschehen im Klassenzimmer analysiert und dabei von der Prämisse ausgeht, dass die zentralen Akteure im Unterricht die Lehrenden und Lernenden sind. Seit der Veröffentlichung der Studie von Hattie, die in ihrer überarbeiteten deutschen Version „Lernen sichtbar machen“ (2013) heißt, wird die zentrale Bedeutung der Lehrkraft für jeden Lernprozess deutlich. Die Fokussierung auf Kompetenzen von Lehrenden wird also gestützt von den Ergebnissen der Unterrichtsforschung.

Einige empfehlenswerte Publikationen seien genannt:

Bereits 2006 veröffentlichte das europäische Fremdsprachenzentrum in Graz ein Raster zur Selbstbeurteilung von Sprachlehrenden in der Ausbildung (EPOSTL): Dieses Referenzwerk versammelt 193 Kann-Beschreibungen, die von Sprachlehrenden genutzt werden können, die in der Ausbildung oder im Berufsstart sind.

Das Europäische Profiliraster für Sprachlehrende (EPR) erschien Ende 2013 in deutscher, englischer, und französischer Sprache und wurde entwickelt für die Fortbildung von Sprachlehrenden im Erwachsenenbereich. Analog zum GER teilt das Profiliraster Kompetenzen von Lehrenden in unterschiedliche Kompetenzbereiche und 6 verschiedene Grade der Professionalisierung ein. Es dient ebenfalls der Selbst- und Fremdevaluation (www.epg-eu.org).

EAQUALS entwickelte 2016 ein Framework for Language Teacher Training & Development (www.eaquals.org). Dieses Referenzwerk ist die Weiterentwicklung des EPR in englischer Sprache, das eine Reduzierung auf 3 Kompetenzniveaus und 7 Kompetenzbereiche vorsieht und die Deskriptoren den Aspekten *knowledge*, *understanding* and *awareness (savoir)*, *practical* oder *technical skills* and *abilities (savoir faire)* und *attitudes* and *values (savoir être)* zuordnet.

Eine Konzentration auf sprachliche Kompetenzen im Lehrberuf findet sich in der Publikation Berufsspezifische Sprachkompetenzprofile, die die Pädagogische Hochschule Sankt Gallen 2015 herausgebracht hat: Die Kompetenzprofile listen Kann-Beschreibungen zu berufsbezogenen kommunikativen Fähigkeiten von Sprachlehrkräften auf und bilden damit ab, was genau eine Lehrkraft sprachlich handelnd können muss (vgl. auch Punkt 3.).

Derzeit gibt es noch kein Referenzwerk, das all diese Konzepte und Instrumente zusammenführt und die jeweiligen Vorzüge und Besonderheiten darstellt. Daran arbeitet gerade eine Arbeitsgruppe des europäischen Fremdsprachenzentrums in Graz im Rahmen eines Projekts, das ein [teachers framework](#) entwickeln und erproben will.

Hervorzuheben sind zwei Aspekte: Kompetenzen von Lehrenden sind komplex und müssen sich kontinuierlich weiterentwickeln. Diese Komplexität beschreibt Riemer im Magazin Sprache des Goethe-Instituts (2015): „Die Erwartungen an das Kompetenzprofil im Berufsfeld Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sind gewachsen: Neben Sprach-, Fach-, Didaktik-, Medien- und Landeskunde-

Kompetenzen (die entsprechenden praktischen Vermittlungskompetenzen mitgedacht) sowie allgemeinpädagogischen Kompetenzen wird von qualifizierten Lehrkräften immer mehr erwartet, dass sie ihre professionsbezogene Reflexions- und Handlungskompetenz stetig weiterentwickeln.“

Voraussetzung für die Weiterentwicklung von Lehrkompetenzen ist eine grundlegende Bereitschaft zur Reflexion und ein Sich-Bewusst-Werden, dass das Verständnis der eigenen Rolle entscheidend dabei ist und dass dieses von kulturellen und biografischen Fakten geprägt. Ebenso fundamental ist das Wissen darum, dass die eigenen Kompetenzen sich an ein stetig sich veränderndes berufliches Umfeld anpassen müssen.

Kompetenzorientierung im Bereich der Lehrkräftequalifizierung ist demnach nicht statisch, sondern dynamisch zu verstehen. Vor allem Punkte 2 und 5 gehen näher auf Methoden der Ent- bzw. Weiterentwicklung der Kompetenzen von Deutschlehrenden ein.

2. Berufsorientierung in der Lehrerausbildung

Ähnlich weit reichende Konsequenzen wie der GER hatte der Bologna-Prozess für die Gestaltung der Lehrerbildung an den Hochschulen. Der Grundgedanke, das europäische Hochschulsystem international konkurrenzfähig zu machen und Studierenden bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu bieten, führte zu Modellen der Lehrerausbildung, die auf Modularisierung und Kerncurricula setzen. Letztere erfüllen eine koordinierende Funktion zwischen den Fächern und den Bezugswissenschaften der Lehrerausbildung, decken ca. 50 % der Ausbildungsinhalte und lassen damit den Auszubildenden Wahlfreiheit und den ausbildenden Instituten die Möglichkeit der Profilbildung (Lütgert 2002, Funk 2003).

Eine beispielhafte Reformierung der Lehrerbildung ist das so genannte „Hamburger Modell“, das seit 1999 existiert(<http://www.zlh-hamburg.de/lehrer-werden-in-hamburg>): Hier erstreckt sich die Lehrerbildung vom BA- über den MA-Studiengang und schließt - wie derzeit in Deutschland noch üblich - mit dem so genannten Vorbereitungsdienst, dem Referendariat, ab. Für diesen zweiten Ausbildungsabschnitt ist nicht die Universität, sondern das jeweilige Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) zuständig.

Die wichtigsten Eckpunkte sind:

- Einführung eines standardisierten Eignungsverfahrens. Damit besteht bereits vor der Immatrikulation und nochmals gegen Ende des BA-Studiengangs die Möglichkeit für die Studierenden, sich ein Bild über ihre persönliche Eignung für den gewählten Lehrberuf zu machen.
- Der Studiengang ist auf die Erfordernisse der späteren Berufstätigkeit ausgerichtet: Studiert werden vom 1. Semester an zwei (Unterrichts-) Fächer, beide entsprechenden Fachdidaktiken und Erziehungswissenschaft.
- Der Praxisbezug wird deutlich erhöht: Praktika sind verpflichtender Baustein des Studiums. Diese sind im BA-Studiengang die PE (Praxisbezogene Einführung) und das ISP (Integriertes Schulpraktikum). Im MA-Studiengang ist es das Kernpraktikum. Dieses entspricht von den Leistungspunkten ein ganzes Semester, und wird auf das 2. und 3. MA-Semester verteilt absolviert. Für Planung und Durchführung / Begleitung dieses Praktikums ist die Universität gemeinsam mit dem für den Vorbereitungsdienst zuständigen LI verantwortlich.
- Studium und Referendariat werden inhaltlich aufeinander abgestimmt: Für die gesamte Ausbildung wurden drei fachübergreifende Themen identifiziert. Diese sind „Schulentwicklung“, „Neue Medien“ und „Umgang mit sozialer und kultureller Heterogenität“. Für sie wurden so genannte Kerncurricula erarbeitet. Neben verpflichtenden Modulen des Kerncurriculums gibt es Wahlmodule, in denen praxisrelevante Themen des Studiums vertieft und exemplarisch bearbeitet werden.

- Die Ausbildung eines individuellen Lehrerprofils wird gefördert: Während des Referendariats werden zusätzlich zu den Kerncurricula Wahlmodule zu Themen schulaktueller Entwicklungen bzw. individuellen Fortbildungswünschen angeboten.
- Der Gedanke der Kontinuität in der Lehrerbildung wird aufgenommen: Das Referendariat wird von 24 Monaten auf 18 Monate gekürzt. Neu angeboten wird eine so genannte Berufseingangsphase für neu eingestellte Lehrerinnen und Lehrer. „Diese berufsbegleitende Eingangsphase ist ausdrücklich nicht Teil der Lehrerausbildung, sondern Teil der Lehrerfortbildung. Ziel ist es, die jungen Lehrkräfte in dieser entscheidenden Phase durch schulnahe, kompetenzbezogene und kollegial-kooperative Begleitung zu unterstützen und so die Professionalität der Berufsanfänger zu stärken. Ziel ist es ebenso, ihnen die Sozialisation und Integration an den Schulen zu erleichtern.“ (<http://www.zlh-hamburg.de/>)

Diese Eckpunkte des Hamburger Modells können als Prinzipien der Berufsorientierung von Modellen der Lehrerbildung gelten.

Neben der strukturellen Umgestaltung kommt der inhaltlichen Reform der universitären DaF-Lehrerausbildung hinsichtlich einer stärkenden Orientierung auf den Lehrberuf enorme Bedeutung zu: Wenn ein Studium eine Lehrperson auf ihre spätere Berufspraxis vorbereiten will, so muss eine **Abkehr vom fremdsprachenphilologischen Studium und eine Hinwendung zum Beruf in Bezug auf die Inhalte des Studiums** erfolgen. Und eine solche Berufsorientierung verlangt eine Neugestaltung des Fachwissenschaft – Fachdidaktik – Unterrichtspraxis – Verhältnisses (Bredella 2003, Di Meola 2002, Funk 2003, Krumm 2012, Hallet / Königs 2010, Neuland 2012, Neuland / Peschel 2013, Schröder 1997):

- Der Gegenstand der germanistischen Grundlagenwissenschaften, die deutsche Sprache und Kultur, wird aus der Perspektive des Lehrens und Lernens behandelt. Kenntnissen in Deutsch als Fremdsprache kommt daher in der Lehrerausbildung eine Schlüsselfunktion zu (Krumm / Fandrych / Hufeisen / Riemer 2010).
- Die Erforschung, Erklärung und Optimierung von Lehr- und Lernprozessen fungiert auch als Lerngegenstand, daher bilden Lehre und Forschung -immer bezogen auf das durch Unterricht gesteuerte Sprachenlernen- im Rahmen der universitären Ausbildung eine Einheit.
- Fachspezifische Inhalte müssen mit lerntheoretischen, sprachlernpsychologischen Kenntnissen unter Berücksichtigung der Ergebnisse der Gehirnforschung abgestimmt werden.

Wesentlich ist, dass die Berufsorientierung nicht bei der Strukturierung der Ausbildungsgänge Halt macht, sondern dass sie auch auf die Auswahl der Inhalte wirkt. Die Gestaltung entsprechender **Curricula** muss im Sinne der **Entwicklung einer Handlungsfähigkeit für das Berufsfeld Fremdsprachenunterricht** verstanden werden. Einerseits spielen die interdisziplinären Verzahnungen (Linguistik, Didaktik, Sprachlernpsychologie und Sprachlehrforschung) dabei eine große Rolle (Krumm 2003b: 145). Andererseits muss die Praxis Ausgangs- und Zielpunkt der fachlichen Ausbildung sein (Funk 2003: 72). Sie muss aus der Aneignung praxisbezogener theoretischer Kenntnisse und theoriebezogener praktischer Erfahrungen bestehen. (Feld-Knapp 2014).

Die praxisbezogenen theoretischen Kenntnisse speisen sich aus den wissenschaftlichen Disziplinen Deutsch als Fremdsprache, Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft, Kulturwissenschaft, Erziehungswissenschaft, Psychologie sowie aus Didaktik/Methodik und Sprachpraxis. Die theoriebezogenen praktischen Erfahrungen ermöglichen es den angehenden Lehrkräften, das Berufsfeld in seiner Komplexität kennen zu lernen und den Lehrberuf zu praktizieren und ihre Erfahrungen dabei zu reflektieren.

Inhalte aus der wissenschaftlichen Disziplin DaF und aus Didaktik-Methodik sind kennzeichnend für ein Kerncurriculum berufsorientierter Fremdsprachenlehrausbildung. Im Bereich Deutsch als Fremdsprache ist dies die Vermittlung von Kenntnissen über Lehr- und Lernprozesse wie

- Spracherwerb und Sprachenlernen
- Erstspracherwerb, Zweitspracherwerb und Fremdsprachenlernen
- Mehrsprachigkeitskonzepte
- Lernervariablen,
- Lehrerforschung zum beruflichen Selbstverständnis
- Aktionsforschung
- Faktoren des Sprachenlernens

Im Fachgebiet des Lehrens und Lernens in sprachwissenschaftlicher Ausrichtung sind dies:

- linguistische Gegenstände in ihrer Bedeutung für das Deutsche als Fremdsprache
- Variation und Sprachkontakt
- Kontrastivität und Sprachvergleich
- Sprachenpolitik

In literaturwissenschaftlicher Ausrichtung sind dies:

- Zusammenhang von Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik
- Literarischer Kanon und Fragen der Literaturvermittlung
- Kinder- und Jugendliteratur
- Kreatives Schreiben
- Drama- und Theaterpädagogik
- Kunst und Musik

In landeskundlich- kulturwissenschaftlicher Ausrichtung sind dies

- Konzepte von Kultur
- Fremdverstehen und kulturelles Lernen
- Landeskundliche Gegenstände in ihrer Bedeutung für DaF
- DACHL-Landeskunde

Im Bereich Didaktik / Methodik sind dies

- Der Faktor „Lehren“ im Bedingungsgefüge des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts
- Curriculumentwicklung
- Unterrichtsplanung, Unterrichtsbeobachtung, Unterrichtsanalyse
- methodische Konzepte
- Die sprachlichen Fertigkeiten
- Interaktionen
- Ausspracheerwerb und Aussprachevermittlung
- Grammatikerwerb und Grammatikvermittlung
- Wortschatzerwerb und Wortschatzvermittlung
- Textarbeit
- Übersetzen und Sprachmitteln
- Fachsprachenunterricht
- Fehleranalyse und Fehlerkorrektur
- Motivierung

- Lernberatung
- Aufgabenorientierung
- Projektorientierung
- Sprachlernspiele
- Sozialformen
- Neue Medien
- Lehr- und Lernmaterialien
- Leistungsmessung und Leistungskontrolle

Wesentlich scheint uns zu sein, dass die Prinzipien der Strukturierung von Ausbildungsgängen, der Standard der Abkehr vom Philologie-Modell hin zu einer Berufsorientierung und vor allem die Berücksichtigung der oben genannten Inhalte von Kerncurricula ermöglichen, das hier als exemplarisch Dargestellte an unterschiedlichste kulturelle Kontexte und Bildungszusammenhänge anzupassen. Denn gerade die Ausbildung von Deutsch als Fremdsprache-Lehrenden für das öffentliche Schulwesen durch Universitäten im Ausland steht ja in enger Verbindung zu den Bildungszielen des jeweiligen Landes. Sprachlehrende in öffentlichen Schulen haben die Aufgabe, zur Entwicklung der kognitiven, affektiven, sozialen und ethischen Fähigkeiten der Lernenden beizutragen, so dass der Sprachlernprozess ein Bildungsprozess werden kann und langfristig einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden leistet.

3. Kernkompetenzen von Deutschlehrenden

Das unter 1. angesprochene Paradigma der Kompetenzorientierung beeinflusst das institutionalisierte Lernen und Lehren, so auch die Lehreraus-, Fort- und Weiterbildung. Lerner-, Bedürfnis-, Handlungs- und Kompetenzorientierung sind die zentralen Prinzipien, die hier zur Anwendung kommen. In diesem Punkt sollen drei Kompetenzbereiche hervorgehoben werden, die die Unterrichtsforschung in der letzten Zeit als zentral herausgestellt hat.

Versteht man Lernen, und damit auch das Erlernen des Lehrens als einen Prozess kontinuierlicher Weiterentwicklung, so liegt nahe, dass im Bereich der Persönlichkeit Reflexionsfähigkeit und Selbstkompetenz eine zentrale Rolle spielen.

Veränderungen und Herausforderungen in der Klasse erkennen, mit Paradoxien umgehen können, auf die Bedürfnisse einer oftmals heterogenen Lernergruppe reagieren können, ohne das Lernkonzept und die Lernziele aus den Augen zu verlieren: Dies erfordert Reflexionsfähigkeit, Flexibilität sich auf Menschen und Situationen einzustellen und die Professionalität sich neu zu orientieren und Unterrichtssituationen zu gestalten. Die Erfahrung sich selbst „regulieren“ zu können, trägt dazu bei, dem Lehrberuf selbstbewusst, erfolgreich und auf Dauer professionell nachgehen zu können. In Zeiten, in denen Lehrkräfte besonderem Druck oder Herausforderungen ausgesetzt sind, sind Unterstützungen wie Coachings oder Fortbildungen, die sich an Teams im Lehrerkollegium richten, hilfreich.

Eine weitere Kernkompetenz liegt im Bereich Sprache: Forschungen zu subjektiven Theorien von Fremdsprachenlehrkräften zeigen, dass fremdsprachliche Kompetenz und berufsspezifische Sprachkompetenz zentral sind für die professionelle Identität von Sprachlehrkräften (Pennington 2016). Denn je höher die Sprachkompetenz, desto flexibler kann in Unterrichtssituationen sprachlich gehandelt werden und desto sicherer sind Lehrende, dass sie ein sprachliches Vorbild für ihre Lernenden sein können. Trotz dieser Erkenntnis ist in vielen Ausbildungssituationen nicht vorgesehen, dass angehende Lehrkräfte ihre allgemeine Sprachkompetenz erweitern und eine berufsspezifische Sprachkompetenz entwickeln können, und zwar für das Unterrichten unterschiedlicher Sprachniveaus und in unterschiedlichsten Institutionen (Primar- Sekundarschule, tertiärer Bereich).

Berufsspezifische Sprachkompetenz ist auch für muttersprachliche Lehrkräfte relevant. Auch sie müssen ein Gespür dafür entwickeln, die Komplexität ihrer Sprache an ihre Lernenden anzupassen und Redundanzen zu erhöhen, um Verstehen zu ermöglichen, ohne zu simplifizieren.

In der Ausbildung ist deshalb eine auf die Sprachvermittlung bezogene Beschäftigung mit der Zielsprache notwendig: Lehrkräfte müssen die Strukturen der Zielsprache und deren Funktion kennen und erklären können, damit sie Entscheidungen über die Art und Weise der Vermittlung sprachlicher Mittel nachvollziehen und selbst treffen können. Dies gilt ebenfalls für Fremdsprachenlehrkräfte, die ihre Erstsprache unterrichten.

Eine empfehlenswerte Publikation sei genannt:

Mit den in der Schweiz entwickelten berufsspezifischen Sprachkompetenzprofilen für Fremdsprachenlehrkräfte (Kuster et al. 2014) existieren Beschreibungen der berufsbezogenen kommunikativen Fähigkeiten von Sprachlehrkräften. Sie fokussieren diejenige Sprache, die Lehrkräfte für die Organisation von Lehr- und Lernprozessen brauchen. Die Profile verstehen sich als Weiterentwicklung und Spezifizierung zum GER und schaffen eine komplementäre Basis für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrenden. Sie sind sprachenübergreifend formuliert, auf den praktischen Sprachgebrauch im Klassenzimmer ausgerichtet und umfassen auch sprachliche Handlungen und Mittel, die Lehrkräfte benötigen, wenn sie didaktisch-methodische Prinzipien wie Orientierung an Mehrsprachigkeit und Aufgabenorientierung usw. berücksichtigen“. Die Sprachkompetenzprofile ermöglichen es,

- die sprachlichen Module in vorhandenen Aus-, Fort- und Weiterbildungscurricula auf ihre Berufsspezifität zu prüfen bzw. solche zu entwickeln,
- berufsspezifische Sprachkompetenzen einzuschätzen und zu beurteilen,
- Lernmaterialien für die Förderung berufssprachlicher Kompetenzen bzw. Fortbildungskonzepte für Lehrkräfte zu entwickeln.

Szenarien und Instrumente zur Vermittlung dieser berufsspezifischen Sprachkompetenzen werden im Moment entwickelt.

Besonders Lehrkräfte, die wenig Kontakt mit Deutschsprachigen und den deutschsprachigen Ländern haben, müssen ihre sprachliche Kompetenz ständig aktivieren und selbst (zumindest rezeptiv) sprachlich aktiv sein. Möglichkeiten und Strategien, selbstständig und außerhalb von Unterricht an der eigenen Sprachkompetenz zu arbeiten, müssen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung aufgezeigt bzw. trainiert werden.

Sprachunterricht heute ist geprägt von zunehmenden Kontakten mit dem „Fremden“, sei es durch digitale Vernetzung, die steigende Möglichkeit zu reisen oder durch die zunehmende Migration in die deutschsprachigen Länder bzw. die Binnenmigration in Kontinenten außerhalb Europas. Von Stereotypen geprägte Wahrnehmung und kulturelle Zuschreibungen werden jedoch nicht weniger. Deshalb ist die dritte Kernkompetenz, die hervorgehoben werden soll, die interkulturelle oder kulturbezogene Kompetenz.

Die Fähigkeit, den Lebenswelten und Gewohnheiten der Menschen im deutschsprachigen Raum bewusst und (be-)wertungsfrei zu begegnen (Schweiger/Hägi/Döll 2015, S. 4), ist eine weitere Kernkompetenz von Sprachlehrenden. Dies gilt in ähnlicher Weise auch für muttersprachliche Lehrkräfte, wenn sie Lernende aus einer oder aus verschiedenen, ihnen fremden Kulturen unterrichten. Dies ist die Voraussetzung dafür, diesbezügliche Kompetenzen auch bei den Lernenden fördern zu können und setzt Wissen und Handlungskompetenz in interkulturellen Situationen voraus. Darunter fällt die Entwicklung einer Bewusstheit, dass die eigene Wahrnehmung ebenso kulturell geprägt ist wie Kommunikationsformen und die Art und Weise zu kooperieren.

Aber nicht nur Begegnungen, Kommunikation und Kooperation sind kulturell geprägt, auch Lernmaterialien sind es. Gerade im Migrationskontext sind heute Sensibilität und Reflexion von Lehrkräften in Bezug auf Diskriminierung und das Kommunizieren mehrheitsgesellschaftlicher Sichtweisen wichtiger denn je. Deshalb ist die Fähigkeit, Lernmaterialien daraufhin kritisch analysieren zu können, wesentlich. Lehrende müssen sowohl in den deutschsprachigen Ländern als auch im Ausland in der Lage sein, kulturbezogene Lernziele in den Unterricht zu integrieren und dazu ggf. Lernmaterialien anzupassen oder aktuelle Quellen didaktisieren zu können.

Zwei empfehlenswerte diesbezügliche Publikationen seien auch hier genannt:

Mit dem *Framework of Reference for pluralistic approaches* (FREPA) steht Lehrkräften ein Referenzrahmen zur Verfügung, der interkulturelle und mehrsprachige Kompetenzen beschreibt. Er zeigt auch, wie interkulturelle Kompetenzen fächer- und sprachenübergreifend gefördert werden können und was es bedeutet, Mehrsprachigkeit zu fördern.

Bezogen auf die eigenen interkulturellen Kompetenzen in der Rolle als Studierender oder als Lehrperson liegt mit *Modularising multilingual and multicultural academic and professional communication competence for BA and MA level* (MAGICC), ein Referenzrahmen vor, in dem u.a. interkulturelle Kompetenzen für im mehrsprachigen Kontext Tätige beschrieben sind und die dazu passenden Evaluationskriterien definiert sind.

Die Aus-, Fort- und Weiterbildung sollte (angehenden) Lehrkräften außerdem die Auseinandersetzung mit einem dynamischen und komplexen Kulturbegriff ermöglichen und damit Lehrenden außerhalb der deutschsprachigen Länder vor allem bewusst machen, dass Kultur ein dynamischer Begriff ist und vielfältig ist. Trainings, in denen Fremdsprachenlehrende Strategien für den Umgang mit Diversität entwickeln bzw. ihren eigenen Umgang damit reflektieren können, sind für Lehrende aller Fächer in sprachlich und kulturell heterogenen Klassen und damit nicht nur in durch Migration geprägten Kontexten hilfreich. Auslandsaufenthalte von Studierenden, aber auch Fortbildungen von Lehrkräften in den deutschsprachigen Ländern sollten mit Blick auf die Entwicklung von kulturbezogenen Kompetenzen didaktisch begründet geplant und durch Lernaufgaben begleitet werden.

4. Unterrichten im Kontext von Migration

Unterrichten im Kontext von Migration unterliegt besonderen Bedingungen. Dieser Kontext ist beeinflusst durch Konzepte der so genannten **Integration durch Sprache**. Sprache wird gesehen als Grundvoraussetzung, um am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen und Chancengleichheit in Arbeit und Beruf zu erreichen. (Bundesamt für Migration 2012, S. 3 Die Bedeutung der Sprachkompetenz zeigt sich auch darin, dass Migrantinnen und Migranten zum Teil schon vor der Einreise nach Deutschland und Österreich Sprachkenntnisse in Form von standardisierten Sprachprüfungen nachweisen müssen. In der Schweiz wird nicht auf eine internationale Sprachprüfung zurückgegriffen, sondern es wurde ein spezifischer Sprachnachweis in Form einer Prüfung und eines Sprachenpasses entwickelt.

Da das Erreichen eines bestimmten Sprachniveaus gekoppelt ist mit einem Aufenthaltsstatus oder dem Erlangen der Staatsbürgerschaft, kommen auf Lehrende in Integrationskursen besondere Herausforderungen zu: Der Unterricht muss stark prüfungsvorbereitend sein (teaching to the test) und wegen des Drucks, den die Lernenden empfinden, ist er gleichzeitig eine starke sozialarbeiterische und psychologische Herausforderung.

Für Lehrkräfte, die im Kontext von Migration unterrichten, bedeutet die Aufgabe, Lernende auf eine Integration vorzubereiten, also eine Ausweitung ihrer Aufgaben: So sind beispielsweise in Österreich und in Deutschland zudem Werte- bzw. Orientierungskurse verpflichtend, die ebenfalls mit standardi-

sierten Prüfungen abgeschlossen werden. Sprachlehrende unterrichten oft auch diese Kurse, was eine Erweiterung des Kompetenzspektrums verlangt.

Auch die Lernziele der Integrationskurse sind nicht mehr nur rein sprachliche. Deshalb wurden für diese Kurse spezifische Curricula entwickelt: In Deutschland ist das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) inhaltlich und organisatorisch für die Integrationskurse zuständig, in Österreich der Integrationsfonds, in der Schweiz ist es das Staatssekretariat für Migration (SEM), ehemals Bundesamt für Migration (BMF).

In der Schweiz als mehrsprachigem Land geht es um die Förderung der Kompetenz in einer der Landessprachen, jeweils diejenige des Landesteils, in dem die Migranten leben. So erarbeitete 2009 das Institut für Mehrsprachigkeit, Freiburg, im Auftrag des BFM zunächst ein Rahmencurriculum für die sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten. Dieses wird begleitet durch das Projekt «fide | Deutsch in der Schweiz – lernen, lehren, beurteilen» <http://www.fide-info.ch>. Dieses Projekt, das es neben Deutsch auch auf Französisch und Italienisch gibt, stellt Zweitsprachenlehrenden in der Schweiz Orientierung und Materialien zur Verfügung, die der Diversität der Zielgruppe Rechnung tragen: der szenariobasierte Sprachunterricht nach den fide-Prinzipien orientiert sich immer wieder neu an den Bedürfnissen und Fähigkeiten der einzelnen Kursgruppen (Lenz 2013, Hagenow-Caprez et al. 2013).

In Deutschland wurde im Auftrag des Bundesministerium des Inneren vom Goethe-Institut das Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache entwickelt. Dieses ist ebenfalls bedarfsorientiert und zeigt auf, welche sprachlichen Handlungen Migrierte dazu befähigt, an der Gesellschaft und am täglichen (Berufs-)Leben teilhaben zu können.

Zu diesen sprachlichen Kompetenzen brauchen Lehrende im Kontext von Migration zunehmend auch Fertigkeiten im Bereich Traumpädagogik und Sozialpädagogik. Überdies sind sie immer auch Auskunftgebende zu rechtlichen Rahmenbedingungen für Migrantinnen und Migranten und Geflüchteten.

Neben diesen sind für Lehrende im Migrationskontext Kompetenzen im Bereich der **Mehrsprachigkeitsdidaktik** von besonderer Bedeutung, denn zum einen kommen viele der Migrierten selbst aus einem mehrsprachigen Land, zum andern ist es wichtig, in Kursen, in denen viele verschiedene Ausgangssprachen gesprochen werden, sprachstrukturelle Vergleiche anstellen zu können und dazu zu befähigen, Kenntnisse in einer bereits erworbenen Sprache für das Erlernen des Deutschen zu nutzen. Es wurde erkannt, dass Mehrsprachigkeit im DaZ-Unterricht sowohl als wirkungsvolles didaktisch-methodisches Prinzip (Nutzung aller vorhandenen sprachlichen Ressourcen und Sprachlernerfahrungen, Stärkung von sprachlicher Identität, Schaffung eines positiven Arbeitsklimas), als auch als politisches Gegengewicht zum monolingualen Habitus der diversen Integrationsdebatten (Förderung einer positiven Einstellung zu Sprachen, Kulturen) eine wichtige Rolle spielt.

Die Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit hat in einigen Studiengängen Eingang gefunden, entweder als Querschnittsmaterie oder als explizite Module (siehe Punkt 2) oder als vorgeschriebene Module in der Weiterbildung zu DaZ-Lehrenden (Volkshochschule Wien). An der Universität Freiburg/Schweiz kann ein Masterstudiengang zur Mehrsprachigkeitsforschung belegt werden (<http://www3.unifr.ch/pluriling/fr/formation.html>) bzw. als Nebenprogramm zum Master DaF / DaZ ergänzt werden. In diesem interdisziplinären Studienprogramm wird die Mehrsprachigkeit in ihren individuell-persönlichen und gesellschaftlichen Komponenten untersucht. Dabei wird der Schwerpunkt nicht nur auf die Prozesse des Spracherwerbs, der Kognition und der Didaktik der Mehrsprachigkeit gelegt, sondern auch auf institutionelle, politische und wirtschaftliche Dimensionen der Sprachenvielfalt in zeitgenössischen Gesellschaften.

Universitäre Studiengänge, die explizit auf das Unterrichten im Migrationskontext vorbereiten, sind im Gegensatz zu denen, die auf das Unterrichten von DaF vorbereiten, unterrepräsentiert, obwohl eine Tendenz zur Ausweitung erkennbar ist. In Deutschland akkreditiert das BAMF Ausbildungslehrgänge für Unterrichtende, in Österreich gibt es mittlerweile eine große Anzahl an Ausbildungen für Kursleitende in der Erwachsenenbildung. In der Schweiz wurde vom Schweizerischen Verband für Weiterbildung (SVEB) basierend auf fide ein Qualifikationskonzept für Kursleitende entwickelt, das z.Zt. pilotiert wird. Es bildet die Grundlage für Qualifizierungsmodule für Kursleitende im Integrationsbereich sowie für Gleichwertigkeitsverfahren für erfahrene Sprachkursleitende.

Sowohl für den Bereich Schule als auch für die Erwachsenenbildung sind in den letzten Jahren Materialsammlungen und dazugehörige Weiterbildungsangebote entstanden (z.B. an der Pädagogischen Hochschule Luzern (http://www.phlu.ch/fileadmin/media/phlu.ch/wb/WBS/CAS-DaZIKBB_Termine1718.pdf) oder an der Fachhochschule der Nordwestschweiz (<http://www.fhnw.ch/ph/iwb/kader/ikb-und-daz>).

Beispielhafte Inhalte von Weiterbildungszertifikaten für Lehrende im Migrationskontext in öffentlichen Schulen sind etwa:

- Integrationspädagogik, Inter- und Transkulturelle Bildung
- Lern- und Entwicklungsstand erkennen
- Erst- und Zweitspracherwerb
- Stufenspezifische Sprachdidaktik
- Kooperatives Lernen (im Kontext Deutsch als Zweitsprache)
- Neue Medien im Unterricht
- Zusammenarbeit im Team und mit mehrsprachigen Eltern
- Stufenspezifische Sprachdidaktik
- Sprachförderung im Sachunterricht und in allen übrigen Fächern
- Interkulturell und multilingual geöffneter Unterricht
- Förderdiagnostik und Schulisches Standortgespräch
- Brücken und Wege in der Zusammenarbeit mit Eltern
- Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team
- Integrativer Unterricht und pädagogische Innovation

Für kürzere Fort- und Weiterbildungslehrgänge, durch die in geringer Zeit dringend benötigte Lehrkräfte qualifiziert werden, müssen ebenfalls (wie für die universitären Ausbildungen) Qualitätsstandards erfüllt sein. Außerdem brauchen Lehrkräfte bei ihrem Berufsstart Beratung und Coaching von erfahrenen Lehrkräften oder FortbildnerInnen, die sie im Umgang mit heterogenen Lernergruppen, interkulturell herausfordernden Situationen und bei der Weiterentwicklung ihrer unterrichtlichen Handlungsmöglichkeiten unterstützen.

5. Didaktik der Aus-, Fort- und Weiterbildung

Die letzte Fragestellung dieses Papiers widmet sich der Frage, wie die oben beschriebenen Kompetenzen von Lehrenden entwickelt werden können. Denn Unterrichten können bedeutet, zwei verschiedene Dimensionen zu beherrschen, wie bereits in Punkt 2 angesprochen wurde. Ein/e Lehrer/in muss über Wissen und Kenntnis der Inhalte verfügen, die unterrichtet werden sollen, und über Wissen und Kenntnis darüber, wie diese Inhalte zu vermitteln sind. Die Herausforderung besteht darin, beide Pole in Lehreraus-, Fort- und Weiterbildung in Einklang zu bringen, so dass Sprachlehrende lernen, ihre Profession bestmöglich auszuüben.

Augenscheinlich sind angehende Lehrende darüber hinaus konfrontiert mit der schon oft erwähnten

Dichotomie zwischen „Theorie“ und unterrichtlichem Können:

Il y a, d'une part, les savoirs issus de la recherche, portés par des spécialistes des didactiques et plus globalement des sciences sociales et humaines (...) Il y a, d'autre part, les savoirs professionnels qui circulent dans le milieu scolaire. (Perrenoud u.a. 2008, S. 11)

Eine wichtige Frage ist also, wie diese Wissensbestände ausgeformt und gewichtet werden und als Lernziele in die Aus-, Fort- und Weiterbildung integriert werden; idealerweise indem man das individuelle berufliche Feld analysiert und dabei von den praktischen Handlungsanforderungen, den Kompetenzen, den Fähigkeiten, dem Wissen, den Haltungen und Einstellungen, die in diesem Feld notwendig sind, analysiert (Perrenoud 2001, S.1).

Dass dieser Herausforderung seit einigen Jahren durch Kann-Beschreibungen begegnet wird, wurde in Punkt 1 dargestellt. Im Falle des bereits erwähnten EPG wurden folgende Kompetenzen als zentral bezeichnet: Unterricht planen können, Lernprozesse anleiten und unterstützen können und Lernergebnisse evaluieren können. In Punkt 3 haben wir dargestellt, dass Selbstkompetenz, kulturbezogene und berufs- oder fremdsprachliche Kompetenz dieses Spektrum unbedingt ergänzen müssen.

Doch wie erwirbt eine künftige Sprachlehrerin / ein Sprachlehrer diese Kompetenzen und wie kann diese gefühlte Kluft zwischen Theorie und Praxis überwunden werden?

Das aus- bzw. fortbildungsdidaktische Modell, das derzeit hinter den vielversprechendsten Konzepten steht und das geeignet ist Theorie und Praxis zu überwinden, ist das des reflektierenden Erfahrungslernens. In diesem Konzept steckt der Versuch, Theorie und Praxis zu verzahnen und die erworbenen Wissensbestände und Fertigkeiten auf Umsetzbarkeit im eigenen Kontext zu prüfen und die eigene Lehrerpersönlichkeit damit in Bezug zu setzen. Dieses Paradigma trägt dem Umstand Rechnung, dass man das Unterrichten auch ungesteuert erlernt. Unterrichten lernt man durch das Unterrichten und durch die (gleichwohl theoriegebundene) Auseinandersetzung mit echtem Unterricht und man lernt von Erfahrungen anderer. Die Betonung liegt dabei auf „reflektierend“, denn wie bereits in Punkt 3 betont, ist die Selbstkompetenz der Schlüssel dazu, unterrichten zu lernen und kontinuierlich weiterzuentwickeln. Nur wenn Lehrkräfte das Geschehen im Kurs- oder Klassenraum verstehen und über ein breites didaktisches Handlungsrepertoire verfügen, können sie unter den jeweils gegebenen Bedingungen flexibel auf die Komplexität des Unterrichts reagieren und handeln (Legutke/Schart 2016, 23).

Die im Folgenden beschriebenen Konzepte oder Prinzipien bewähren sich in der Lehrerqualifizierung; sie alle thematisieren Erfahrungen und Vorstellungen der Lehrkräfte mit dem Sprachenlernen und –lehren, machen Vorgänge und Handlungen im Unterricht bzw. beim Sprachenlernen sichtbar und stärken die Selbstwahrnehmung der Lehrenden in ihrem Tun, fördern die Reflexion über Unterricht und den Austausch darüber unter Kollegen und unterstützen die Auseinandersetzung mit fachdidaktischen Wissensbeständen und tragen dazu bei, dass Lehrkräfte ein Handlungsrepertoire aufbauen, persönliche Entwicklungsmöglichkeiten erkennen und sich Ziele für ihre professionelle Entwicklung setzen.

Diese Prinzipien sind im Einzelnen:

Eigene Vorstellungen von erfolgreichem Fremdsprachenlernen und mit dem Lernen einer fremden Sprache reflektieren

In der Ausbildung bedeutet Unterrichten lernen von der Lernersicht zur Lehrersicht zu wechseln. Die eigenen Lernerfahrungen und Vorstellungen von gutem Unterricht, die durch die Schulzeit geprägt sind, decken sich in manchen Kontexten nicht mit den Prinzipien modernen Fremdsprachenunterrichts. Diese müssen bewusst werden, damit die angehenden Lehrkräfte sie mit den fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Inhalten in Verbindung bringen können. Das Lernen einer Fremdsprache (z.B. einer Sprache einer anderen Sprachenfamilie als die Erstsprache) kann dabei hilfreich sein,

wenn gleichzeitig ein Lerntagebuch geführt wird, in dem die eigene Sprachlernerfahrung sowie Beobachtungen zum erlebten Sprachunterricht festhalten werden. Durch die Selbsterfahrung gewinnt man explizites Wissen über Lern- und Lehrprozesse und erfährt Einflüsse auf das Sprachenlernen unmittelbar an sich selbst. Dies ist eine wichtige Grundlage dafür, Unterricht mit Blick auf neue Konzepte zu diskutieren.

Unterrichtliches Handeln beobachten und besprechen

Gesteuerte Beobachtung von gefilmtem eigenen oder fremdem, modellhaftem Unterricht sowie Beobachtung im Rahmen von Hospitationen bei Kollegen oder AusbilderInnen. In der Ausbildung um das Handeln von Lehrenden im Unterricht professionell wahrnehmen zu lernen und komplexere Unterrichtsprozesse zu verstehen, als Vorbereitung auf eigene Unterrichtsversuche; in der Fortbildung als Grundlage für Gespräch über Unterricht und als Ausgangspunkt für verändertes unterrichtliches Handeln. Die Beobachtung von Unterricht, der nicht modellhaft ist, löst ebenfalls kollegiales Gespräch über Unterricht aus und trainiert Lehrkräfte darin, sich detailliert und dabei in wertschätzender Weise mit Unterricht im speziellen Kontext zu beschäftigen (Haider 2016). Die Beobachtung kann global, aber auch auf der Grundlage von Beobachtungsbögen erfolgen. Unterrichtsbeobachtung wird mit dem Ziel durchgeführt, Neugier auf den eigenen Unterricht zu entwickeln und Ansatzpunkte für eine kritische Weiterentwicklung von Unterricht zu finden. Im Rahmen von Unterrichtsforschungen wurden weitere Verfahren wie z.B. Mitschnitte von Unterricht per Smartphones und lautes Erinnern der gefilmten Lehrkraft erprobt, auf wie vielfältige Weise Unterricht zugänglich und zum Thema gemacht werden kann (Feick 2012).

Unterricht antizipieren

Unterrichtliche Szenarien entwerfen, Aufgaben und Übungen für bestimmte Zielgruppen entwickeln oder Lernmaterialien didaktisieren, dies alles begründet und unter Rückgriff auf fachwissenschaftliche Konzepte, die (angehende) Lehrkräfte kennenlernen, ist zentral für den Aufbau von Unterrichtskompetenz (Legutke/Schart 2016, 36) und in Studiengängen feste Praxis. Wie genau dieser antizipierte Unterricht in der Fachdidaktik erarbeitet (Lernaufgaben), wie er in der Lehrveranstaltung präsentiert und besprochen wird, ist weltweit sehr unterschiedlich und empirisch kaum erhoben.

Unterricht praktizieren

Beim Teamteaching unterrichten angehende Lehrkräfte gemeinsam mit fortgeschrittenen Kollegen. Zunächst lernen sie die Lernergruppe und die Rahmenbedingungen des Unterrichts durch Hospitation kennen, dann führen sie selbst kurze Unterrichtssequenzen oder -einheiten durch, z.T. auch nur in Form von Probehandeln vor Kollegen (z.B. Microteaching). Das Unterrichten unter vereinfachten Bedingungen (z.B. in Versuchsklassen, mit Lernenden, die auf die geringe Lehrkompetenz der angehenden LK vorbereitet sind), jedoch immer in Kombination mit gemeinsam vorbereiteter Planung, evtl. mit Videoaufnahmen, die für die Nachbesprechung genutzt werden, findet oft auch in der internen Ausbildung von Institutionen, z.B. am Goethe-Institut, im Rahmen von Praktika oder im Referendariat statt und wird von Begleitlehrkräften oder AusbilderInnen supervisiert und nachbereitet. Besonders effektiv sind diese, wenn es in der Ausbildung/Fortbildung Formate gibt, in denen diese Unterrichtserfahrungen systematisch besprochen werden, sodass sich reflexive Handlungskompetenz ausbilden kann.

Lern- und Unterrichtsprozesse dokumentieren

Das Führen von Lerntagebüchern und/oder Portfolios parallel zu Hospitation und ersten eigenen Unterrichtsversuchen macht unterrichtliches Handeln bewusst und für die Vor- und Nachbereitung der Unterrichtsbeobachtung nutzbar. Ein Beispiel für ein Portfolio in der Lehrerausbildung ist EPOSA, ein Prozessportfolio für Sprachlehrende in der Ausbildung. Es fördert die Transparenz in Bezug auf die Kompetenzen von Lehrkräften, Reflexionsfähigkeit, die Fähigkeit, die eigenen Kompetenzen einzu-

schätzen sowie Gespräche über Unterricht unter den angehenden Lehrkräften.
(http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3_Epostl_D_internet.pdf).

Praxiserkundungsprojekte durchführen

In der Ausbildung, vor allem aber in der Fortbildung können Lehrkräfte bei der systematischen Erkundung ihres eigenen unterrichtlichen Handelns angeleitet werden durch die Anwendung von Ansätzen aus der Aktionsforschung. Ausgelöst werden die Fragestellungen für die Praxiserkundungen durch die Beschäftigung mit den fachdidaktischen Inhalten. Die Teilnehmenden fokussieren dann auf diese Impulse hin unterschiedlichste Aspekte ihres eigenen Unterrichts, die für sie selbst von besonderem Interesse sind. Sie untersuchen diese, dokumentieren ihre Ergebnisse und teilen diese mit den Kollegen. Ein Praxiserkundungsprojekt ist ein Instrument einer Professions- und Entwicklungsstrategie, das berufsbegleitend zur Weiterqualifizierung und lebenslangem Lernen im Beruf dienen kann. In der Fremdsprachenlehrausbildung in Deutschland wurden die *action research projects* im Rahmen des Projekts E-Lingo bei Englischlehrenden implementiert (Benitt 2015). Die Fort- und Weiterbildungsreihe *Deutsch Lehren Lernen* des Goethe-Instituts (www.goethe.de/dll) implementiert Praxiserkundungsprojekte weltweit als Verbindung zwischen fachdidaktischer Theorie und Unterrichtspraxis, in dem sie die Fortzubildenden in Praxiserkundungsprojekte einführt und zu deren kontinuierlicher Durchführung ermutigt.

Als wesentlich erscheint uns, dass Unterrichten lernen nur im Spannungsfeld von fachdidaktischer Theorie, Erfahrungswissen von (angehenden) Lehrkräften und Reflexion gelingt.

Literatur zu 1

EPOSA/EPOSTL (2007), *Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung*.
http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3_Epostl_D_internet.pdf

EPR (2013), *Europäisches Profilraster für Sprachlehrende*.
<http://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/eps.html>

Hattie, John (2013), *Lernen sichtbar machen*. Überarbeitete deutsche Ausgabe zu „Visible Learning“. Baltmannsweiler. Schneider Hohengehren.

KMK (2004), *Standards für die Lehrerbildung*. Bildungswissenschaften. Online.

Krumm, Hans-Jürgen (2016), *Kompetenzen der Sprachlehrenden*. In: Burwitz-Melzer, Eva u.a. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Auflage. Tübingen. Francke. S. 311-314.

Wipperfürth, Manuela (2009), *Welche Kompetenzstandards brauchen professionelle Fremdsprachenlehrer und -Lehrerinnen?* Forum Sprache 2/2009. S. 8-25.

Literatur zu 2

Bredella, Lothar (2003), *Zum Verhältnis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis*. In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fremdsprachenlehrausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven*. Arbeitspapiere der 23. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr. S. 43–51.

Di Meola, Claudio (2002), *Germanistische Linguistik in Italien – welche Perspektiven eröffnen sich nach der Universitätsreform?* In: Foschi Albert, Marina / Hepp, Marianne (Hrsg.): *Germanistische Linguistik und Spracherwerb an den italienischen Universitäten*. Pisa: Jacques e i suoi quaderni. S. 95–106.

Feld-Knapp Ilona (2014), *Universitäre DaF-Lehrerbildung in Ungarn im Spannungsfeld von Traditionen und neuen Herausforderungen*. München: iudicum Verlag.

Funk, Hermann (2003), *Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden - vom Regen in die Traufe? Kritische Anmerkungen unter besonderer Berücksichtigung der Praxis Deutsch als Fremdsprache*. In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fremdsprachenlehrerbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven*. Arbeitspapiere der 23. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr. S. 68–79.

Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (2010) (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Fulda: Kallmeyer/Klett.

Krumm, Hans-Jürgen (2012), *Veränderungen im Bereich des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen und deren Konsequenzen für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern*. In: Feld-Knapp, Ilona (2012): *Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn* (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 1). Budapest: Typotex/Eötvös Collegium. S. 53–73.

Krumm, Hans-Jürgen / Riemer, Claudia (2010), *Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache*. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (= Sprach- und Kommunikationswissenschaft 352). Berlin/New York: de Gruyter. S. 1340–1351.

Lütgert, Will (2002), *Die Guten ins Töpfchen, die Schlechten... Zeugnisse und Zensuren. Der vergessene Teil der Allgemeinen Didaktik*. In: Lütgert, Will / Petzold, Klaus / Woest, Volker / Hallpap Peter (Hrsg.): *Didaktik in Jena: Aufgaben zu Beginn des 21. Jahrhunderts* (= Beiträge des Zentrums für Didaktik 1). Jena: Universität Jena Zentrum für Didaktik. S. 157–178.

Neuland, Eva / Peschel, Corinna (2013), *Einführung in die Sprachdidaktik*. Stuttgart: Metzler.

Schröder, Konrad (1997), *Englischdidaktik. Ein Umriß in 18 Thesen*. In: Hunfeld, Hans / Schröder, Konrad (Hrsg.): *Was ist und was tut eigentlich Fremdsprachendidaktik? 25 Jahre Fachdidaktik in Bayern. Eine Bilanz* (= Augsburgs I-&I-Schriften 75). Augsburg: Universität. S. 18 –28.

Struktur der Lehrerbildung in Hamburg <http://www.zlh-hamburg.de/lehrer-werden-in-hamburg/> (11. 04. 2014)

Literatur zu 3

Kuster, Wilfrid / Klee, Peter / Egli Cuenat, Mirjam / Roderer, Thomas / Forster-Vosicki, Brigitte / Zapatore, Daniela / Kappler, Daniela / Stoks, G / Lenz, Peter (2014), *Berufsspezifisches Sprachkompetenzprofil*. <http://www.phsg.ch/web/forschung/institut-fuer-fachdidaktik-sprachen/projekte/uebersicht-projekte/berufsspezifische-sprachkompetenzprofile-fuer-lehrpersonen-fuer-fremdsprachen.aspx>

MAGICC. Modularising multilingual and multicultural academic and professional communication competence for BA and MA level (MAGICC). www.magicc.eu

Pennington, Martha C. / Richards, Jack C. (2016), *Teacher identity in language teaching: Integrating personal, contextual, and professional factors*. In: *RELC Journal* 47, 1. S. 2-23.

<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0033688216631219>

Schart, Michael (2016),

Schweiger, Hannes / Hägi, Sara / Döll, Marion (2015), *Landeskundliche und (kultur-)reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis*. In: Fremdsprache Deutsch. 52. S. 3-10.

Räsänen, Anne / Natri, Teija / Forster-Vosicki, Brigitte (2013), *MAGICC conceptual framework*. https://www.unil.ch/files/live/sites/magicc/files/shared/Revised_Conceptual_Framework_MAGICC.pdf, Interactive conceptual framework: <http://sepia.unil.ch/magicc/>

Literatur zu 4

Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen und Basel. A. Francke.

Bundesamt für Migration (2009), *Rahmencurriculum für die sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten*. Bern. [http://www.fide-info.ch/doc/01_Projekt/fideDE01_Rahmencurriculum.pdf]

Bundesamt für Migration (Hrsg.) (2012), *fide. Français en Suisse – apprendre, enseigner, évaluer, Italiano in Svizzera – imparare, insegnare, valutare, Deutsch in der Schweiz – lernen, lehren, beurteilen. Das Konzept*. Bern [http://www.fide-info.ch/doc/01_Projekt/fideDE01_Infobroschuere.pdf]

Busch, Brigitta (2012), *Das sprachliche Repertoire oder Niemand ist einsprachig*. Klagenfurt, Drava.

Busch, Brigitta (2013), *Mehrsprachigkeit*. Vienna, facultas.wuv.

Fritz, Thomas (2016), *Prinzipien des Sprachunterrichts - reloaded, oder doch eher andersrum. Versuch eines kritischen Essays*. In die Welt hinaus. Festschrift für Renate Faistauer zum 65. Geburtstag. H. Schweiger, V. Ahamer, C. Tonsern, T. Welke, N. Zuzol. Wien. Preasens. S. 27-34.

Fritz Thomas / Donat D. (2017), *What migrant learners need*. In: Beacco, J.-C., Little, D., Krumm, H.-J., Thalgot, Ph. (eds.) *The Linguistic Integration of Adult Migrants: Some Lessons from Research*. Berlin: De Gruyter Mouton in cooperation with the Council of Europe

Georges, I. d. S. / Weber J.-J. (Hrsg.) (2013), *Multilingualism and Multimodality. The Future of Education Research*. Rotterdam Boston, Sense Publishers.

Hagenow-Caprez, Margrit / Stoks, Gé / Stauffer Zahner, Käthi (Hrsg.) (2013), *Lernen in Szenarien – Teacher cognition*. Themenheft Babylonia 1/2013.

Mecheril, P. u.a. (Hrsg.) (2010), *Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel, Beltz.

Laimer Thomas, Wurzenrainer Martin (2017), *Multilingualism as a resource for basic education with young migrants* In: Beacco, J.-C., Little, D., Krumm, H.-J. and Thalgot, Ph. (eds.) *The Linguistic Integration of Adult Migrants: Some Lessons from Research*. Berlin: De Gruyter Mouton in cooperation with the Council of Europe.

Lenz, Peter (2013), „Fördern und fordern“. Das Rahmencurriculum als Instrument zur bedürfnisgerechten Sprachförderung und als (möglicher) Bezugsrahmen für Sprachnachweise. In: Babylonia 1/2013, S. 47-50.

Plutzer, Verena (2010), Sprache als "Schlüssel" zur Integration? Eine kritische Annäherung an die österreichische Sprachenpolitik im Kontext von Migration. *Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde*. H. Langthaler. Innsbruck, Wien, Bozen, StudienVerlag. S. 123 - 142.

Plutzer, Verena / Ritter, Monika (n. y.), *Language learning in the context of migration and integration - Challenges and options for adult learners*. C. o. E. L. P. division.

Deutsch für Zuwanderer. Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache (2009), Berlin. Cornelsen Verlag.

Reich, Hans H. / Krumm, Hans-Jürgen (2013), *sprachbildung und mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster/New York/München/Berlin. Waxmann.

Roche, Jörg (2013), *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb - Kognition - Transkulturation - Ökologie*. Tübingen. Narr Verlag.

Literatur zu 5.

Gabel, Petra (1997), *Lehren und Lernen im Fachpraktikum Englisch: Wunsch und Wirklichkeit*. Tübingen. Narr.

Schädlich, Birgit (2015), *Fachpraktika im Master of Education Französisch aus der Perspektive der Studierenden*. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 26/2, S. 255-286.

Lussi Borer, V. (2008), *Formation à l'enseignement et sciences de l'éducation. Analyse comparée des sites universitaires de Suisse romande (fin 19e – première moitié du 20e siècle)*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Genève.

Perrenoud, Ph. (2001), *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève

Perrenoud, Ph., Altet, M., Lessard C., Paquay, L. (2008), *Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience professionnelle: intégration ou déni mutuel?* In: Ph. Perrenoud / M. Altet, C. Lessard / L. Paquay (Eds), *Conflits de savoirs en formation des enseignants*. pp. 7-20. Bruxelles : De Boeck.

Rey, B. (1996), *Les compétences professionnelles et le curriculum: des réalités conciliables?* In : L. Paquay / M. Altet, E. Charlier / Ph. Perrenoud (Eds), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* pp. 83-107. Bruxelles: De Boeck.

Fremdsprache Deutsch (2011), Heft 45. Portfolioarbeit. Darin: Portfolios in der Lehrerbildung. Ismaning. Hueber Verlag.

Deutsch Lehren Lernen. Fort- und Weiterbildungsreihe des Goethe-Instituts, z.B. Einheit 1: Scharf, Michael / Legutke, Michael (2012), *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung*. München. Langenscheidt.

Benitt, Nora (2015), *Becoming a (better) language teacher. Classroom Action Research and Teacher Learning*. Tübingen. Narr.

Haider, Barbara (2016), „...wie der Fahrgast in einer Achterbahn.“ *Reflexionen über den eigenen Unterricht im Rahmen der Sprachkursleiter_innen-Ausbildung der VHS Wien*. In: Schweiger Hannes u.a. (Hrsg.), *In die Welt hinaus. Festschrift für Renate Faistauer zum 65. Geburtstag*. Wien. Praesens. S. 131-142.

Mohr, Imke / Schart, Michael (2016), *Praxiserkundungsprojekte und ihre Wirksamkeit in der Lehrerfort- und Weiterbildung*. In: Legutke, Michael / Schart, Michael, Hrsg., *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*. Tübingen. Narr/Francke/Attempo. S. 291-322.

Knorr, Petra (2015), *Kooperative Unterrichtsvorbereitung. Unterrichtsplanungsgespräche in der Ausbildung angehender Englischlehrender*. Tübingen. Narr/Francke/Attempo.

Legutke, Michael /Schart, Michael (2016), *Fremdsprachliche Lehrerbildungsforschung. Bilanz und Perspektiven*. In: Legutke, Michael / Schart, Michael, Hrsg., *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*. Tübingen. Narr/Francke/Attempo. S. 9-46.

Ziebell, Barbara / Schmidjell, Annegret (2012), *Unterrichtsbeobachtung und kollegiale Beratung*. Fernstudieneinheit 32 NEU. Langenscheidt. München. Mit Unterrichtsmitschnitten auf beiliegender DVD.

Feick, Diana (2012): *Videobasiertes Lautes Erinnern als Instrument zur Untersuchung fremdsprachlicher Gruppenaushandlungsprozesse*. In: Doff, Sabine (Hrsg.) (2012), *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen - Methoden - Anwendung*. Tübingen: Narr, 202-217.

Wahl, Diethelm (2013), *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. 3. Auflage mit Methodensammlung. Bad Heilbronn. Klinkhardt Verlag.

Auswahl an Materialien (Links)

MEVIEL http://www.vhs.at/meviel_handreichung/

KIESEL http://www.oesz.at/OESZNEU/main_01.php?page=0151&open=13&open2=33

Linksammlung von Materialien <http://www.manfred-huth.de/zwei/mat.html>

Materialien für die mehrsprachige Schule: <http://www.netzwerk-sims.ch/mehrsprachige-materialien/>

Materialiensammlung <http://www.goethe.de/ges/spa/prj/sog/fms/lit/deindex.htm#7202759>

Mehr Sprachen mehr Mitsprache <https://mehrsprachen.wordpress.com/daz-materialien/>