

Friedrich-Schiller-Universität Jena
Philosophische Fakultät
Institut für Auslandsgermanistik / Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Aktuelle Modelle, Standards und Curriculare Schwerpunkte in der Ausbildung von (Fremdsprachen-) Lehrkräften

Wissenschaftliche Arbeit zur Erlangung des akademischen Grades
Master Deutsch als Fremdsprache / Master of Arts in German as a Foreign Language

vorgelegt von: Nimet Tan
geboren am: 16. 07. 1984 in der Türkei

Erstgutachter: Prof. Dr. Hermann Funk
Zweitgutachterin: Dr. Christina Kuhn

Jena, den 15.09. 2009

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	2
1. Neue Anforderungen und Perspektiven für die (Fremdsprachen-) Lehrerausbildung	3
1.1. Aktuelle Entwicklungen in der Gesellschaft und Konsequenzen für die (Fremdsprachen-) Lehrerausbildung	4
1.1.1 Veränderungen in der Kindheit, Jugend und in der Schule.....	4
1.1.2 Neue Herausforderungen an die (Fremdsprachen-) Lehrerschaften und allgemeine Leitlinien für die (Fremdsprachen-) Lehrerausbildung	7
1.2. Entwicklungen im Fremdsprachenunterricht und neuere curriculare Ansätze zur Fremdsprachenlehrerausbildung	13
1.2.1 Mehrsprachigkeit in der Fremdsprachenlehrerausbildung	15
1.2.2 Fremdsprachenlehrerausbildung für den Fremdsprachenfrühbeginn.....	18
1.2.3 Lebenslanges (Fremdsprachen-) Lernen und Fremdsprachenlehrerausbildung.....	22
2. Curriculare Standards und Kernbereiche der (Fremdsprachen-) Lehrerausbildung	25
2.1. Kerncurricula und Standards in der Lehrerausbildung	25
2.2. Spezifika der Fremdsprachenlehrerausbildung	39
2.2.1 Didaktisch-methodische Grundkompetenzen als Schlüsselqualifikationen für Lehrende.....	41
2.2.2 Persönlichkeitsbezogene Kompetenzbereiche	45
2.2.3 Fachbezogene Kompetenzbereiche	47
3. Modelle und Phasen in der (Fremdsprachen-) Lehrerausbildung	54
3.1. Modelle und strukturelle Aspekte der Ausbildung.....	54
3.2. Praxisorientierte und organisatorische Aspekte der Lehrerbildung	63
4. Zusammenfassung	82
5. Literaturverzeichnis.....	88
5.1. Bibliografie.....	88
5.2. Webliografie.....	102

Einleitung

Dass die (Fremdsprachen-) Lehrerausbildung seit den Veröffentlichungen der Daten aus der TIMSS (1995 - 1999) und PISA- Studien (2000 - 2003) -wieder einmal¹- in der Diskussion zur Verbesserung der Situation steht, hängt von einer Reihe gleichzeitig wirkender Faktoren ab:

Für das schlechte Abschneiden deutscher Schüler, das sich in diesen internationalen Vergleichsstudien gezeigt hat, wird in erster Linie die universitäre Lehrerausbildung verantwortlich gemacht (vgl. Frederking, 2005, S:7). Die Suche nach der Erklärung der Ergebnisse dieser Schulleistungsuntersuchungen brachte auch die Frage nach der pädagogischen und didaktisch-methodischen Leistungsfähigkeit der Lehrer mit sich. Dennoch sind die Ausgangspunkte für eine grundlegende Neustrukturierung der Lehrerausbildung nicht nur die Resultate der Vergleichsstudien, sondern zum einen die Unzufriedenheit mit der Situation der universitären Lehrerausbildung, die vor allem die Probleme wie fehlende Koordination von fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und pädagogischen Studien, die Diskrepanz zwischen theoretischem Anspruch und praktischem Können, den geringen Berufs- und Praxisbezug, die mangelnde Zusammenarbeit zwischen Universität und Schule sowie die fehlende Kooperation zwischen Fachwissenschaftlern und Fachdidaktikern betrifft. Zum anderen verlangen europäische Initiativen für eine rechtliche Gleichstellung der Bildungsabschlüsse, dass die Universitäten einen Systemwechsel in ihren Studiengängen betreiben (vgl. u.a. Bausch/Christ/Königs, 2003).

Die Ergebnisse der Vergleichsstudien und die strukturell-inhaltlichen Schwächen der Lehrerbildungssituation sowie die Bologna- Anforderungen haben zu Reformbewegungen für die Verbesserung der Lehrerausbildung geführt.

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit sollen die Bestrebungen zu einer Qualitätsentwicklung und -sicherung der Lehrerausbildung erläutert werden. Es wird der Fragestellung nachgegangen, welche Schwerpunkte eine curriculare Planung im Bereich des Lehramtsstudiums zu berücksichtigen hat. Die Standards, Prinzipien sowie die Felder eines Kerncurriculums in der Ausbildung von (Fremdsprachen-) Lehrkräften werden dargelegt. Dabei werden nicht nur die Elemente des Reformprozesses erläutert, sondern auch zentrale Aufgabenbereiche eines Lehrers, die ein Lehrerbildungscurriculum betrachten sollte.

¹ In der deutschen Bildungsgeschichte hat die Lehrerbildung vom frühen 19. Jahrhundert bis in die jüngste Zeit unzählige Male im Blickpunkt des öffentlichen Interesses gestanden (vgl. Zöfgen, 2002, S:3).

Zunächst werden die soziokulturellen Rahmenbedingungen behandelt, welche die Lehrer vor neue Herausforderungen gestellt und deren Berufsfelder verändert haben. Dabei werden Konsequenzen für eine curriculare Konzepterstellung der Lehrerausbildung gezogen. Im darauf folgenden Unterkapitel wird die Lehrerausbildung auf die Fremdsprachenlehrerausbildung beschränkt und Entwicklungen im Fremdsprachenunterricht bzw. neuere curriculare Ansätze zur Fremdsprachenlehrerbildung wie z.B. Mehrsprachigkeit, Fremdsprachenfrühbeginn und lebenslanges (Fremdsprachen-) Lernen erörtert.

Kapitel zwei konzentriert sich auf die Standards und Kernbereiche der (Fremdsprachen-) Lehrerausbildung. Zunächst wird die breite Diskussion über die Kerncurricula zur Vereinheitlichung des Lehrerbildungssystems dargestellt. Dabei werden die Kompetenzen und Standards sowie die verschiedenen Ansätze zu ihrer Entwicklung erläutert. Dann wird auf die Spezifika der Fremdsprachenlehrerausbildung eingegangen und die drei Felder beruflicher Handlungskompetenz, nämlich didaktisch-methodische Grundkompetenzen als Schlüsselqualifikation, persönlichkeitsbezogene Kompetenzbereiche und fachbezogene Kompetenzbereiche dargelegt.

Im letzten Kapitel geht es um die aktuellen Modelle und Phasen der Lehrerausbildung in Deutschland. Hier werden neben den inhaltlichen und strukturellen Schwächen des Ausbildungssystems auch die Zielsetzungen des Bologna-Prozesses für die Hochschulen aufgezeigt und die gegenwärtigen Reforminitiativen für die Lehrerausbildung begründet. Nachfolgend wird die Umsetzung dieser Reformansätze am Beispiel des Jenaer Modells konkretisiert. Das Jenaer Modell zeigt die Vielfältigkeit der Umsetzungsmöglichkeiten von Reformschwerpunkten, indem es neue (Module) und traditionelle (Staatsexamen) Formen innerhalb eines Ausbildungssystems enthält. Besondere Aufmerksamkeit gilt in diesem Kapitel den praxisorientierten Aspekten eines Kerncurriculums der Lehrerausbildung. Es werden neben den Funktionen des Praktikums beim Erwerb nötiger Qualifikationen auch einige konkrete Beispiele für Praktikumsmodelle dargestellt, deren konzeptuelle Grundlage ein reflexiver Praxisbezug bildet. Dabei wird die Rolle des Auslandsaufenthaltes als organisatorische Form des Praktikums untersucht. Abschließend werden die praxisorientierten und organisatorischen Aufgabenbereiche der Lehrerbildungszentren als institutionelle Ausbildungselemente erläutert.

Darauf folgt in Kapitel 4 die Zusammenfassung und in Kapitel 5 wird die für die vorliegende Arbeit verwendete Literatur aufgezeigt, zum einen die Bibliografie und zum anderen die Webliografie.

1. Neue Anforderungen und Perspektiven für die (Fremdsprachen-) Lehrerausbildung

1.1. Aktuelle Entwicklungen in der Gesellschaft und Konsequenzen für die (Fremdsprachen-) Lehrerausbildung

Die gesellschaftlichen, kulturellen sowie die ökonomischen Wandlungsprozesse stellen neue Anforderungen an die Bildung und an den Beruf des Lehrers. In der gegenwärtigen Lehrerbildung werden die Lehrerbildungsreformen meist mit den Veränderungen in der Gesellschaft, Kindheit und Jugend begründet. Aus diesen Veränderungen werden Schlüsse im Hinblick auf einen Wandel von Schule veränderten Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer und daraus folgend für die Lehrerbildung gezogen. Aufgrund dessen wird hier zunächst auf diese Entwicklungen eingegangen.

1.1.1 Veränderungen in der Kindheit, Jugend und in der Schule

Die Schule, Eltern, Lehrer und Lehrerrolle hängen eng zusammen mit den gesellschaftlichen Wandlungsprozessen. Bezogen auf die Ausbildung von Lehrpersonen erscheinen daher die gesellschaftlichen Anforderungen zentral, denen die auszubildenden Lehrpersonen im späteren Berufsfeld mit entsprechenden Kompetenzen begegnen werden. Mit diesem Teil soll der Fragestellung nachgegangen werden, wie sich die Anforderungen an die Lehrkräfte verändert haben.

Die gesellschaftlichen Entwicklungen vollziehen sich auf drei Ebenen: Auf der ersten Ebene werden die wirtschaftlichen, politischen und sozialen Entwicklungen dargestellt. Auf der zweiten werden Veränderungen in den Lebensbedingungen der Familie sowie die Rolle der Eltern genannt. Die dritte Ebene bezieht sich auf die Kinder und Jugendliche, bzw. auf die Adressaten der Schule². Diese Entwicklungen haben das Berufsfeld der Lehrer verändert (vgl. Legutke, 2003, S:150). Die wachsende Globalisierung sowie der industrielle und wirtschaftliche Wandel setzen die Gesellschaften und Arbeitsmärkte unter starken Wettbewerb und kontinuierlichen Veränderungsdruck, fordern den Menschen immer wieder neu heraus und beeinflussen somit ihre Lebensumstände. Die Modernisierung und Industrialisierung als Schlagworte des Informationszeitalters und die damit

² vgl. DGfE (1997, S:84ff); Edelhoff (2003, S:1886ff); Hofer/Dutoit/Criblez (2001, S:509ff); Terhart (2001, S:175ff).

zusammenhängende Computerisierung haben nicht nur zur Umgestaltung der industriellen Arbeitsstrukturen sondern auch zum Wertewandel geführt.

„Mit den [...] gesellschaftlichen Veränderungen wandeln sich traditionelle Wertorientierungen von „Pflicht- und Akzeptanzwerten“ wie Gehorsam, Disziplin, Ordnung und Pünktlichkeit, zu „Selbstentfaltungswerten“ wie [...] Lebensfreude, Genuss [...]“ (DGfE, 1997, S:85).

Mit der Ausbreitung der Kleinfamilien oder Einelternfamilien sind die Familienformen viel heterogener geworden und die Lebensbedingungen des Aufwachsens von Kindern haben sich gewandelt. Die Veränderung des Erziehungsklimas in den Familien und die Vielfalt der Lebensformen haben dazu geführt, dass sowohl die Kinder als auch die Eltern mit anderen Einstellungen und Vorkenntnissen in die Schule kommen (vgl. Terhart, 2001, S:177). In diesem Kontext sind die Aussagen von Experten widersprüchlich: Während die eine Seite darauf hinweist, dass die Eltern selbstbewusster und anspruchsvoller geworden seien und sich mehr für die Schulkarriere ihres Kindes interessierten als früher, sind die Eltern für die andere Seite nicht mehr imstande, ihren Erziehungsauftrag wahrzunehmen und geben daher ihre Erziehungsverantwortung an die Schule weiter (vgl. Hofer/Dutoit/Criblez, 2001, S:511). Für die Lehrkraft bringe das unangenehme Konsequenzen mit sich: Sie sei durch die unterschiedlichen Erwartungen der Eltern Rollenkonflikten ausgesetzt und stehe unter Rechtfertigungsdruck. Der Lehrer übernehme aufgrund des erzieherischen Funktionsverlusts der Familie immer mehr Erziehungsaufgaben (ebd.; 512). Auch der Kultusminister Jan-Hendrik Olbertz sagte in seiner Rede über Probleme von Lehrerberuf und Lehrerausbildung, dass jede neue gesellschaftliche Lage zu einer neuen, erweiterten Aufgabenzuschreibung an die Schule führt und das Anforderungsprofil der Tätigkeit von Lehrern komplexer macht (vgl. Olbertz, 2003, S:23). Schulen und Lehrer können nicht mehr mit einer Schülerschaft rechnen, die sich den schulischen Regeln des Unterrichts anzupassen bereit ist. Die Lehrer können nicht mehr davon ausgehen, dass sie von den Eltern als Partner wahrgenommen werden, sondern müssen sich damit abfinden, dass ihr Verhalten kritisch beobachtet und bei Nichtgefallen einer juristischen Prüfung unterzogen werden kann (vgl. Terhart, 2001, S:180). Bezüglich der veränderten Lebensbedingungen wird auf den dominierenden Einfluss der Medien hingewiesen (vgl. Wolff, 2001, S:62ff). Die digitalen Technologien wirken auf verschiedene Weise auf die Gesellschaft ein, indem sie u.a. neue Formen der Informationsbeschaffung und Speicherung ermöglichen und dadurch unseren Lebens- und Arbeitsrhythmus erleichtern und beschleunigen. Je nach Art ihrer Nutzung können sie die Kommunikation über die Grenzen in wenigen Minuten möglich machen. Dieses Potenzial der Medien beeinflusst einerseits die Erziehungsverhältnisse in den Familien, andererseits

verändert es die Lernbedingungen der Schüler. Giesecke bezeichnet Kindheit als Medienkindheit und behauptet, dass die Medien als „Miterzieher“ in den Familien integriert worden sind (vgl. Giesecke, 1996, S:35).

„Familien sind der zentrale Ort der Medien. Das beginnt mit der obligatorischen Zeitung beim Frühstück. [...] Das Telefon ist die entscheidende Kommunikationsschnittstelle. Viele Kinder nehmen erst über Telefon mit anderen Kindern Kontakt auf, bevor sie sich mit Ihnen zum Spielen treffen. [...] Der Fernseher ist groß geworden als Mittelpunkt der Familie [...]“ (http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Jugendforschung/s_1115.html, 30.04.2009).

Dennoch verliert der Fernseher seine Position immer mehr durch Computer- und Internetnutzung, die inzwischen zum Alltag der Jugendlichen gehört. Durch den Kontakt mit anderen Kulturen anhand von Medien oder durch das Aufwachsen in multikultureller Gesellschaft, entwickeln sich die Kinder mit anderen Einstellungen und Haltungen als die Generation davor. Für die Lehrkräfte bedeutet dies, dass der Umgang mit den Kindern anspruchsvoller geworden ist und dass sie mehr mit Konzentrationsproblemen der Lerner konfrontiert werden müssen (vgl. Hofer/Dutoit/Criblez, 2001, S:511).

Die breite Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologie sowohl im privaten als auch im Berufsleben erfordern von den Lehrern die Anpassung an die neuen Technologien. Lehrende müssen gezielt die Informationsverarbeitungskompetenzen bei den Lernenden fördern, was voraussetzt, dass sie selber kompetent mit den Medien umgehen können. Die Lehrer müssen selber über Technologiekompetenz verfügen, damit sie den Schülern beim Aufbau dieser Kompetenz helfen können. Die neuen Technologien gehören also zu den Ausbildungsinhalten in der Lehrerbildung (vgl. Wolff, 2001, S:62f).

Es ist zu berücksichtigen, dass in den letzten Jahren sowohl in schulischen als auch in außerschulischen Bereichen große Veränderungen stattgefunden haben. Die Frage ist, wie die Lehrerausbildung im Allgemeinen und Fremdsprachenlehrerausbildung im Besonderen auf diesen Wandel reagiert. Aus den oben erwähnten gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklungen ist zu erwarten, dass sie neue Anforderungen für das Kompetenzprofil der Lehrer mitbringen. Im folgenden Unterkapitel werden demnach die Aspekte dieses Anforderungs- und Berufsprofils sowie der Einfluss der Veränderungen auf das Arbeitsfeld der Lehrer dargestellt und Konsequenzen für die Lehrerausbildung gezogen.

1.1.2 Neue Herausforderungen an die (Fremdsprachen-) Lehrerschaften und allgemeine Leitlinien für die (Fremdsprachen-) Lehrerausbildung

Für die Schule und die Arbeit der Lehrkräfte haben die gesellschaftlichen Entwicklungen viele Veränderungen mit sich gebracht, so dass sie sich auf stark veränderte Bedingungen ihres Umfeldes einstellen müssen. Beyer betont in diesem Kontext besonders, dass die Lehrperson neben der Aufgabe der Wissensvermittlung einen Erziehungsauftrag hat und dass sie den Schülern bei dem Versuch, "ihr Selbst- und Weltverständnis als Kern ihrer Ich-Identität auszubilden" (Beyer, 2006a, S:95) unterstützen soll. Das bedeutet, dass die Lehrperson den Schülern helfen soll, ein Selbst- und Weltverständnis zu entwickeln, das es ihnen erlaubt, unter verschiedenen Lebensbedingungen selbstbestimmt zu handeln. Damit die Schüler selbstbestimmt handeln können, müssen sie werturteilsfähig sein. Das heißt, dass sie zunächst lernen müssen, eigene Werturteile zu begründen, ihre eigene Wertung zu erkennen und diese mit denen anderer Menschen zu vergleichen. Das verlangt von den Lehrern die Unterstützung der Schüler bei der Ausbildung ihrer Werturteilskompetenz und eigener Identität (ebd.; 105). Dazu ist es erforderlich, dass die angehenden Lehrer für den Aufbau dieser Kompetenz im Studium qualifiziert werden müssen. Sie müssten über Kenntnisse verfügen, wie man wertbewusste und selbstbestimmte Handlungen bei den Lernern fördert, so dass sie diese systematisch unterstützen können. Demzufolge muss laut Beyer, im Zentrum der Lehrerausbildung der Erwerb der Kompetenz stehen, die Schüler beim Aufbau ihres eigenen Selbst- und Weltverständnisses zu unterstützen (ebd.; 102). Hiermit bildet die Förderung der Werturteilsfähigkeit der Schüler einen Kompetenzbereich in der Lehrerausbildung.

Die Werterziehung als Auftrag der Schule bzw. der Lehrer ist unumstritten, aber es ist nicht mehr klar, worin genau der Auftrag der Schule besteht (vgl. Hofer/Dutoit/Criblez, 2001, S:512). Eine Argumentation dafür lautet, um etwas zu lernen, seien die Kinder nicht mehr auf die Schule angewiesen, sondern es stünden reichlich andere Informationsquellen wie z.B. der Fernseher oder das Internet zur Verfügung. Somit besitze die Schule keine Bildungsfunktion mehr. Demgegenüber steht die Meinung, dass nicht mehr ihr Bildungs-, sondern ihr Erziehungsauftrag im Vordergrund stehe. Die Schule müsse Sozialerfahrungen ermöglichen und versuchen ihre Schüler zu Persönlichkeiten heranzubilden (ebd.). Die Tätigkeit der Lehrer umfasst nicht nur die Vermittlung des Lehrstoffes, sondern auch die Unterstützung der Lernenden beim Heranwachsen durch Einzel- oder Gruppengespräche. Daher kann die

Förderung der Sozialisation der Lerner nur realisiert werden, wenn die Lehrer über sozialerzieherische und gruppenpädagogische Fähigkeiten verfügen. Das heißt, dass die angehenden Lehrer für die verschiedenen Schülersituationen und -voraussetzungen sensibilisiert werden müssen (vgl. DGfE, 1997, S:88).

Terhart stellt eine in der Zukunft immer wichtiger werdende Anforderung an die Lehrer fest, nämlich die Beteiligung an der Schulentwicklung (vgl. Terhart, 2001, S:185). Demnach werden die Lehrer an der Planung und Umsetzung schulischer Vorhaben immer mehr teilnehmen und schulische Aktivitäten mitgestalten. Daher müssen sie über die Ziele und Methoden der Schulentwicklung qualifiziert werden. Außerdem steht eine entwickelte Schule in Beziehung zu kommunalen Einrichtungen und Verbänden. Die Lehrer müssen über die Fähigkeit verfügen, mit den dort Tätigen zusammenzuarbeiten. Die Beteiligung an der Schulentwicklung verlangt von den Lehrern daher, administrative und soziale Kompetenzen. Auf die Lehrerbildung bezogen schließt die "Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft" (1997: 92):

"Für Schulentwicklung ist kollegiale Kommunikations-, Kooperations- und Konsens- ebenso wie Kompromißfähigkeit [sic] erforderlich. Diese Sozialkompetenz muß [sic] an der Hochschule viel stärker durch Teamarbeit [...] vorbereitet werden".

Es wird hier betont, dass die Zusammenarbeit mit den anderen angehenden Lehrern durch Gruppen- oder Partnerarbeit im Studium gefördert werden soll, um die Lernenden auf die Arbeitsbedingungen der Zukunft vorzubereiten. Sie müssen die Bedingungen erfolgreicher Kooperation ausprobieren und für sich evaluieren. Diese Fähigkeit gehört zum Anforderungsprofil der angehenden Lehrer, denn sie müssen im Berufsfeld kooperativ mit den Eltern, Schulleitern, Mitarbeitern und dem weiteren sozialen Umfeld der Schüler zusammenarbeiten. Demzufolge sollte die Sozialkompetenz im Studium gefördert werden.

Die Qualität einer Schule wird durch das Wissen und Können des Lehrpersonals bestimmt. Somit haben die Lehrer eine Schlüsselrolle für die Qualität des Schulsystems, denn sie sind für den Bildungserfolg der Schüler und der Schule mitverantwortlich. Sandfuchs macht das Verhältnis zwischen Schule, Lehrerausbildung und Modernität deutlich (2005: 117):

„Ausbildung und Beruf von Lehrkräften hängen eng zusammen mit der Entwicklung des Schulwesens in der Moderne und von den gesellschaftlichen Funktionen, die jeweils dem Schulwesen insgesamt bzw. den einzelnen Schulformen übertragen werden. [...] Lehrkräfte in öffentlichen Schulen werden, indem sie Bildung vermitteln Trägern gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse“.

Infolgedessen sollten die Schulentwicklung und schulbezogene Öffentlichkeitsarbeit zu den Aufgaben der Zukunft gehören, auf die die Ausbildung vorbereiten muss (vgl. Wissenschaftsrat, 2001, S:31).

Die Schüler, Eltern und die Schulleitung haben als Rollenpartner je eigene Ansprüche an die Aufgaben des Lehrers. Hinzu kommen die Erwartungen aus der (Sprachen-) Politik oder der Wirtschaft. Die traditionelle Aufgabe der Lehrer, nämlich das Lehren und damit den Schülern Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln, nimmt ständig zu. Dies sollte grundlegend das Berufsprofil der Lehrer geändert haben:

“Der Lehrer ist der Sachwalter der Fachwissenschaft in seinen Faches, Organisator von Lernprozessen, Fachmann für Kommunikation, Erzieher, Berater, Gutachter, Beurteiler und Konfliktmanager. [...] Er muss Rollensituationen einnehmen und Perspektivenwechsel beherrschen können³“.
“Das Land braucht neue Lehrer [...]. Sie [= die Lehrer] sollen Sozialarbeiter, Psychologen, Erzieher, Elternberater und Seelsorger sein“ (Spiegel, 2002/25, S:60).

Beide Zitate markieren hier den Rollenwechsel des Lehrerberufs. Neben der Aufgabe des Unterrichtens, werden den Lehrern neue Funktionen zugemutet, wie Gespräche initiieren und leiten, beim Organisieren der Arbeit der Schüler assistieren, ihr Verhalten disziplinieren, sie mit ihren Schwächen nicht alleine lassen, ihre Probleme mit Ihnen besprechen und sie ermutigen.

“Künftige Grundschullehrer, Realschullehrer [...] usw. müssen auf einen je spezifischen Fremdsprachenunterricht wie auch auf andere von ihnen zu erwartende Tätigkeiten (z.B. als Lernberater, Prüfer, Organisator von Schüleraustausch) [= im Original] vorbereitet werden“ (Christ, 2003, S:60).

Dementsprechend sollte die Lehrerbildung die Veränderungen im Arbeitsfeld der Lehrenden anerkennen und ihr Rechnung tragen. Die Qualifizierung über die neuen Rollen gehört zum Ausbildungsprofil. Denn im Vergleich zur Lehrerbildung in der Vergangenheit, in der der Aufbau der fremdsprachlichen Lehrkompetenz im Mittelpunkt stand, hat sich die Funktion der Lehrperson grundlegend geändert: Lehrende sind heute stärker verantwortlich für das "classroom management" im Sinne der Planung und Organisation von Lehr- und Lernprozessen (vgl. Kuhn, 2007, S:320), wie die folgende Abbildung zeigt:

³ <http://www.uni-koblenz.de/~monijura/DerLehrer.htm>, 01.05.2009.

Funktionswandel für Lehrpersonen

Lehrkompetenz	<i>classroom management</i> - Lehr-/Lernorganisation
<ul style="list-style-type: none">• Lernzieldefinition• Aufbereitung und Bereitstellung von Lerninhalten• Testen und Prüfen• Kontrolle des Unterrichtsgeschehens• Anschauliche Vermittlung von Lernstoff• Wissensvermittlung und Wissensmonopol	<ul style="list-style-type: none">• Aushandlung von Lernzielen• Strukturvorgaben für inhaltliches Arbeiten• Evaluation und Anleitung zur Selbstevaluation• Organisation von Lernprozessen und Gruppenprozessen• Hilfen beim Strukturieren von Lernergebnissen und deren Präsentation• Rechercheprozesse und Lernprozesse initiieren und moderieren

Abbildung 1 Funktionswandel von Lehrenden (Kuhn, 2007, S:321)

Diese Zusatzfähigkeiten verlangen von den Lehrenden die Wahrnehmung unterschiedlicher Rollen im gleichen Zeitraum. Dazu benötigen die Studierenden nicht das Wissen über die Veränderungen ihrer Rolle, sondern auch die Gelegenheit, um diese Rollen bewusst wahrzunehmen (vgl. DGfE, 1997, S:89). Das bedeutet für die Lernveranstaltungen im Studium, dass sie die Vielzahl von Aufgaben in unterschiedlichen Rollensituationen den angehenden Lehrern aufzeigen und ihnen Reflexionsmöglichkeiten für die Wahrnehmung ihrer zusätzlichen Rollen anbieten sollten. In diesem Zusammenhang stellt Zydatiö fest (1998c: 303):

“Praxisbezug in einer akademischen Ausbildung für berufliche Tätigkeiten in einer Welt von morgen kann nicht nur das Unterrichten im engeren Sinne fokussieren, sondern muss auch die Tätigkeiten des Erziehens und Beratens (z.B. als Sprachlernberater für Eltern und Schüler) thematisieren“.

Die Einbeziehung vorhandener Erfahrungen bei den Studierenden in die Lehrerbildung, könnte die Reflexion für eine bewusste Wahrnehmung dieser neuen Aufgaben und somit der Rollenunterschiede ermöglichen. Verschiedene Lehrerausbildungsstudien haben belegt, dass die eigene lernbiografische Prägung und die eigenen (Sprach-)Lernerfahrungen⁴ das berufliche Selbstverständnis und die Vorstellung vom Unterricht maßgeblich beeinflussen (vgl. Schocker-v. Dittfurth, 2001; Caspari 2003a). So kann das Handeln der Lehrenden im Unterricht mit der eigenen Sprachlernbiografie zusammenhängen. Dies führt beispielsweise dazu, dass die Studierenden mit festen Vorstellungen über die Effektivität der Lehrhaltungen ins Studium kommen und die selbst erlebten Unterrichtserfahrungen generalisieren. Aus diesem Grund gehört es nach Krumm zu den zentralen Aufgaben der Lehrerausbildung, die

⁴ Dimensionen der eigenen Lernerfahrungen sind u.a. Frühere Schuleindrücke, Spaß am Fremdsprachenlernen, Lehrererfahrungen, Lehrhaltungen (vgl. Caspari, 2003a, 170-195).

Fähigkeit, die eigene Unterrichtserfahrung und -praxis zu analysieren und reflexiv weiterzuentwickeln (vgl. Krumm, 2003, S:146). Die Formulierung von Kerncurricula der Lehrerbildung solle die Entwicklung der Analyse- und Reflexionsfähigkeit enthalten (ebd.; 147). Das könnte z.B. durch die Unterrichtsbeobachtung oder Analyse der Videoaufnahme von Unterrichtsbeispielen ermöglicht werden. Bezieht die Lehrerbildung diese Erfahrungen der Lerner nicht mit ein und gibt keine Reflexionsmöglichkeiten, so könnte sie eine Übertragung der Verhaltensmodelle aus der Schulzeit verursachen. Die Reflexion über diese Erlebnisse kann dazu dienen, dass sich die Lerner über die Rollenunterschiede bewusster werden, ihre zukünftige Rolle besser verstehen und sich darauf vorbereiten können. Eine der wichtigsten Veränderungen, welche die Kerntätigkeit der Lehrkraft -das Unterrichten- gegenüber früher erschwert haben, stellt die zunehmende Heterogenität der Schüler in den Schulen dar (vgl. Hofer/Dutoit/Criblez, 2001, S:513). Der Umgang mit der Heterogenität der Klassen bedeute für die Lehrkraft eine große Herausforderung. Jeder Lerner bringe verschiedene Lernvoraussetzungen, Ziele und Wünsche mit. Die Lehrkraft müsse jedes Kind individuell fördern und sich auf die persönlichen Bedürfnisse des jeweiligen Lerners konzentrieren. Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) weist darauf hin, dass die Lehramtsstudierenden sich schon in der ersten Ausbildungsphase neben den fachwissenschaftlichen Qualifikationen, auf eine sensible Wahrnehmung der Lebens- und Lernsituationen junger Menschen und ihrer Bedürfnisse sowie auf den Umgang mit ihren Entwicklungsproblemen vorbereiten müssen (vgl. DGfE, 1997, S:90). Das Verhalten der Schüler pädagogisch zu sehen, d.h. Alter, Herkunft und Kenntnisstand zu berücksichtigen und angemessen zu reagieren, gehört zu den Merkmalen des Lehrerbildes (vgl. Schmitt, 2007, S:25). Folglich müssen die angehenden Lehrer im Studium lernen, die Ursachen des schülerseitigen Handelns zu erkennen und sich die Erkenntnisse für methodisches und therapeutisches Handeln nutzbar zu machen (vgl. Königs, 2002a, S:30f). Hier betont Königs, dass eine Lehrperson in verschiedenen Situationen mit Gefühlen und Emotionen der Schüler umgehen und darauf reagieren können sollte. Diese Gefühle der Lerner können u.a. Ängstlichkeit, Frustration, ein zu geringes Selbstwert- oder ein zu hohes Schuldgefühl sein. Die Lehrperson sollte demnach lernen, die Lernvoraussetzungen der Kinder zu berücksichtigen und den Schülern in verschiedenen Lernsituationen fördernde Rückmeldungen zu geben. Demgemäß bildet die Basis der Lehrerbildung:

“Ein Leitbild von Schule, in dem diese als Ort des Lernens und zugleich als Erfahrungs- und Entwicklungsraum verstanden wird. Kinder und Jugendliche sollen die Fähigkeit und Bereitschaft erwerben, im gesellschaftlichen Zusammenhang sachgerecht, selbstbestimmt, kreativ und sozialverantwortlich zu

handeln“ (Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung der Universität Paderborn, Positionspapier, 2002, S:1).

Auf dem Wege zu entsprechenden Qualifikationen sollten die Studierenden im Lehramtsstudium

- die wissenschaftlichen Grundlagen für die Wahrnehmung von Unterrichts-, Erziehungs- und Schulentwicklungsaufgaben erwerben,
- eine forschende Grundhaltung aufbauen und praktische Erfahrungen im Hinblick auf die beruflichen Aufgaben gewinnen,
- Persönlichkeitseigenschaften, die für den Lehrerberuf wichtig sind, weiterentwickeln (ebd.; 1f).

Im Rahmen dieser allgemeinen Ziele für das Studium sollte es die universitäre Lehrerbildung ermöglichen,

- ein vernetztes und flexibles Expertenwissen aufzubauen,
- die eigenen Handlungsmuster bzw. subjektiven Theorien vor dem Hintergrund theoretischer Ansätze und empirischer Befunde kritisch zu analysieren und reflexiv weiter zu entwickeln,
- ein breites Spektrum an unterrichtlichen und erzieherischen Handlungsformen kennen zu lernen und hinsichtlich ihrer Möglichkeiten und Grenzen einzuschätzen (ebd.; 2).

Für die Umsetzung dieser Ziele und bezüglich der Verbesserung der Lehrerbildung im Bologna-Prozess werden in den Bundesländern und in Europa Reformvorschläge erarbeitet (vgl. u.a. Bausch/Königs/Krumm 2003; Zydati 1998). Einen breiten Teil dieser gründet die Diskussion über das Kerncurriculum (vgl. Kap. 2.1.) und die Einführung neuer Ausbildungsformen (Bachelor- und Masterprogramme) auf der Grundlage von Modulen und Leistungspunkten (vgl. Kap. 3.1.). In den folgenden Kapiteln wird auf diese Schwerpunkte als inhaltliche, strukturelle und praxisorientierte Aspekte der Ausbildung näher eingegangen.

Die oben erwähnten Themen wie Bildung und Erziehung, Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen innerhalb und außerhalb der Schule, Beruf und Rolle des Lehrers, Heterogenität und Vielfalt als Bedingungen von Schule und Unterricht sowie die Schulentwicklung gehören zu den curricularen Schwerpunkten in der Ausbildung von Lehrern (vgl. KMK, 2004, S:4).

Wie bereits dargestellt wurde, gehen die Beschreibungen über die Lehrerausbildung von einem gegenwärtigen und zukünftigen gesellschaftlichen Zustand aus. Aus diesem Grund wurden in diesem Teil die Reaktionen der Schule sowie der Lehrerausbildung auf die gesellschaftlichen Entwicklungen gezeigt. Diese genannten Reaktionen, die ihren Eingang in

die Curricula der Lehrerausbildung finden (vgl. Funk, 2001a, S:102), beziehen sich vielmehr auf die sozialerzieherische und schulische Bildungssituation.

Im Folgenden soll nun versucht werden, fächerübergreifende Aspekte eines Kompetenzprofils von Fremdsprachenlehrkräften zu beschreiben, die sich aus den aktuellen Entwicklungen des Fremdsprachenunterrichts ergeben, um daraus Schlussfolgerungen für das Curriculum der Fremdsprachenlehrerausbildung zu ziehen.

1.2. Entwicklungen im Fremdsprachenunterricht und neuere curriculare Ansätze zur Fremdsprachenlehrerausbildung

Während die vorherigen Überlegungen zum großen Teil für die Lehrerausbildung Gültigkeit im Allgemeinen beanspruchen, beziehen sich die Erläuterungen im Folgenden zum größten Teil auf die Ausbildung angehender Fremdsprachenlehrer. Mit diesem Teil soll auf die Fragestellung eingegangen werden, vor welchen Herausforderungen der Fremdsprachenunterricht steht und wie die Fremdsprachenlehrerausbildung auf diese Herausforderungen reagiert. Es wird zunächst der politische Einfluss auf den Fremdsprachenunterricht und die europäische Perspektive in der Lehrerbildung dargestellt. Danach werden die neuen Ziele des Fremdsprachenunterrichts, die für die Lehrerausbildung neue Ausbildungsfelder bilden, erläutert.

Wie aus den vorangegangenen Ausführungen ersichtlich, stellen die gesellschaftlichen und kulturellen Wandlungsprozesse neue Anforderungen an die Schule und an den Beruf des Lehrers sowie an die Lehrerausbildung. Darüber hinaus kommen die Forderungen der Europäischen Union zusätzlich hinzu. Der Europäische Rat hat im Jahr 2000 in Lissabon das Ziel aufgestellt, die Europäische Union zum dynamischsten Wirtschaftsraum der Welt zu machen. Um dieses Ziel zu erreichen, haben die Regierungschefs auch ein Programm zur Verbesserung und Modernisierung der Bildungssysteme verlangt. Da das Sprachlernen die Zusammenarbeit und den Austausch verstärkt und die kulturelle sowie sprachliche Vielfalt Europas unterstreicht, hat die Union die zentrale Rolle der Sprachen für den Aufbau Europas anerkannt. So bestand ein wichtiger Aspekt dieser Programme darin, die Sprachkenntnisse der Europäer zu fördern⁵. Diesem Zweck dienend hat der Europäische Rat im Jahr 2002 den Vorschlag gemacht, dass jeder europäische Bürger neben seiner Muttersprache von Kindheit

⁵ vgl. http://ec.europa.eu/education/policies/2010/et_2010_de.html, (04.06.2009); Europäisches Profil für Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften, (2004, S:10ff), unter: http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc477_de.pdf, (05.06.2009).

In der Fachliteratur gilt dieses Ziel der Union als fremdsprachenpolitische Begründung für eine Reform in der Fremdsprachenlehrerausbildung (vgl. Hage/Schröder/Tesch/Vollmer/Zydati, 1998, S:90; DGFF, FMF, GAL, 1998, S:100; Zydati, 1998a, S:1; Zydati, 1998c, S:273).

an mindestens zwei weitere Fremdsprachen beherrschen soll. Somit wurde die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit zu einer zentralen Aufgabe der Bildung.

Aus den gesellschaftlichen Entwicklungen und bildungspolitischen Gründen haben sich neue curriculare Ausbildungsinhalte für die Fremdsprachenlehrkräfte ergeben und neue fremdsprachliche Unterrichtskonzepte sind entstanden, wie u.a. das frühe Fremdsprachenlernen, Erziehung zur Mehrsprachigkeit, lebenslanges Lernen von Fremdsprachen und bilingualer Unterricht (vgl. Gnutzmann, 2002, S:75). Diese neuen Formen des Fremdsprachenunterrichts werden in der Fachliteratur als "neuere, curriculare unterrichtsmethodische Ansätze für das Lehren und Lernen fremder Sprachen" bezeichnet⁶ - wengleich u.a. Jürgen Quetz darauf rekurriert, dass schon in den 70er Jahren Versuche der Anwendung dieser Ansätze stattfanden, die sich aber nicht durchsetzen konnten (vgl. Quetz, 2002, S:130). Ungeachtet der Gründe für das Scheitern dieser Reformversuche steht fest: "Die Veränderungen des Fremdsprachenunterrichts erzwingen eine Veränderung der Ausbildung" (Krumm, 2001, S:15). Wenn der Fremdsprachenunterricht den Kern des Arbeitsfeldes eines Sprachenlehrers gründet, so sollten die neuen Modelle und Ziele des Sprachunterrichts als Studienelemente in die Fremdsprachenlehrausbildung einbezogen werden⁷. Dieser Hinweis in der fremdsprachendidaktischen Fachliteratur ist bei Christ besonders markant (2003: 59):

"Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern muss die neue Dimensionen des Fremdsprachenunterrichts zur Kenntnis nehmen und berücksichtigen und der Vielfalt der Ausbildungsbedürfnisse Rechnung tragen".

Edmondson bezeichnet diese neuen Ansätze als "heutige Pluralität von Formen der Fremdsprachenvermittlung" (vgl. Edmondson, 2002, S:55). Gerade in diesem Kontext kommt der Ausbildung von Sprachenlehrkräften als Fremdsprachen- und Kulturvermittlern, eine größere Bedeutung zu, denn die Studierenden müssen für einen künftigen Fremdsprachenunterricht bzw. Fremdsprachenvermittlung befähigt werden, die sie selbst in ihrer zurückliegenden Schulzeit nicht erlebt haben. Sie müssen in der Ausbildungsphase auf die neuen Aspekte ihres Berufsprofils vorbereitet werden, damit der Praxisschock reduziert werden kann.

Fächerübergreifende Ausbildungsinhalte wie z.B. Mehrsprachigkeit, Frühbeginn des Fremdsprachenlernens und lebenslanges Lernen werden in den folgenden Unterkapiteln näher erläutert.

⁶vgl. Christ (2003 S:59); Edmondson (2002, S:55); Gnutzmann (2002, S:75); Tönshoff (2002, S:197); Tönshoff (2003, S:223).

⁷vgl.Christ (2002, S:47); Krumm (1995, S:478); Raupach (2003, S:193); Rück (2003, S:213); Tönshoff (2003, S:223).

1.2.1 Mehrsprachigkeit in der Fremdsprachenlehrerausbildung

Die Mehrsprachigkeit wird in der didaktischen Fachliteratur als außerfachliches, schulisches Leitziel akzeptiert, dem einzelne Sprachen und Fächer zuarbeiten⁸. Da die Forschungen zur Mehrsprachigkeit bzw. Mehrsprachigkeitsdidaktik Anstöße für die Fremdsprachenlehrerausbildung geben (vgl. Caspari, 2003a, S:56) und die Mehrsprachigkeit zu neueren curricularen Zielen in der Fremdsprachenlehrerausbildung zählt, wird dieses Konzept hier dargestellt.

Wenn entsprechend den Empfehlungen des Europarates und den Entwicklungen in der Gesellschaft, während der Schulzeit künftig mehrere Fremdsprachen erlernt werden sollten, so hat der Fremdsprachenunterricht nicht nur die Aufgabe, die Fähigkeit zur Kommunikation in der jeweiligen Zielsprache zu fördern, sondern auch auf das Weiterlernen gelernter und das Lernen weiterer Sprachen zu motivieren. Dazu Meißner (2001: 112):

“Der schulischen Ausbildung kommt [...] die Aufgabe zu, Fremdsprachen in solchen Kombinationen [...] und Methoden anzubieten, dass das 'Lernen des Lernens von Fremdsprachen' vermittelt wird“.

Das bedeutet, dass die Lehrkraft in ihrem Fremdsprachenunterricht die Lerner nicht nur für eine bestimmte Sprache fördern, sondern auch die Grundlage für das Erlernen weiterer Sprachen schaffen soll. Für die Lehrerausbildung heißt das, dass die Modelle des Lehrens und Lernens eines Fremdsprachenunterrichts, die auf die Förderung der Mehrsprachigkeit zielen, so in die Universitätslehre eingesetzt werden sollten, dass die zukünftigen Lehrer selber einen solchen Unterricht erleben und auf die Arbeit besser vorbereitet werden (vgl. Thürmann, 2001, S:150f). Laut Meißner, Königs und Leupold soll ein Ausbildungsprofil für Lehrkräfte fremder Sprachen das Lehrziel “Zwischen Sprachen lehren“ sicher stellen (vgl. Meißner/Königs/Leupold, 2001, S:164). Meißner konkretisiert diese Annahme in einem weiteren Beitrag und führt aus, dass die Lehrenden fremder Sprachen “Zwischen-Sprachen-Liegende“ erkennen und weitergeben müssen (vgl. Meißner, 2001, S:127). Diese Ausbildungsziele bedeuten also für die Lehrenden, dass sie die Schüler für das Lernen anderer Sprachen durch Hinweise auf Übereinstimmungen und Unterschiede motivieren sollen (vgl. Abel, 2002, S:17). Für diesen Zweck könnte die Lehrperson von den sprachlichen Vorerfahrungen oder vorhandenen Sprachkenntnissen der Lernenden profitieren und ihnen Lernwege aus den gelernten oder verwandten Sprachen für neue Fremdsprachen zeigen. Sie könnte versuchen, den neuen Lernstoff mit dem Gelernten zu verbinden und dadurch das

⁸ vgl. Meißner/Königs/Leupold (2001, S:165); Meißner (2001, S:113); Thürmann (2001, S:149).

Lernen zu erleichtern. Reich ist der Ansicht, dass die Lehrerbildung den angehenden Lehrern die Fähigkeit vermitteln soll, bei der Planung, Durchführung und Nachbereitung, die sprachlichen Voraussetzungen der Schüler zu berücksichtigen und in einer fördernden Weise darauf einzugehen (vgl. Reich, 1998, S:14).

Generell ist für die Lehrerbildung festzustellen, dass die künftigen Lehrer darauf vorbereitet werden müssen, dass ihr Unterricht eine aktive Rolle für das Lernen weiterer Sprachen übernehmen muss. Dementsprechend sollten sie über die Einbeziehung anderer Sprachen in den Lernprozess und über die Bewusstmachung sprachlicher Aspekte sowie über die Grundlagen des Sprachvergleichs qualifiziert werden. Die Lehrerbildung hat also dafür Sorge zu tragen, dass die Studierenden neben einer hohen Sprachkompetenz auch eine Strukturierungskompetenz entwickeln (vgl. Vollmer/Butzkamm, 1998, S:31).

Die Fremdsprachenlehrer gelten als Experten für ihre Fremdsprachen und deren Kulturen sowie für deren Vermittlung (vgl. Meißner, 2001, S:113). Die Hauptaufgaben eines Fremdsprachenlehrers sind es, einen Fremdsprachenunterricht anzubieten, der zur allgemeinen Bildung und Persönlichkeitsentfaltung der Schüler beiträgt, effektiv ist, Spaß macht und die Schüler durch die mehrsprachige Erziehung auf die späteren Auslandserfahrungen und interkulturellen Kontakte vorbereitet. "Der Umgang mit fremden Sprachen ist auch immer ein Umgang mit fremden Kulturen" (Christ, 2002, S:49). In einer heterogenen Gesellschaft sollten alle Schüler lernen, mit Menschen aus fremden Kulturen umzugehen. Das kann nur dann realisiert werden, wenn die Lehrer selber über interkulturelle Kompetenzen verfügen. Zu diesem Zweck stellt Gehrman die Hypothese auf: "die Fremdsprachen- und DaF-Lehrerbildung bedarf einer interkulturellen Grundlegung" (Gehrman, 2007, S:182). Auch nach Gogolin soll die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz ein allgemeines Bildungsziel in der Fremdsprachenlehrausbildung sein (vgl. Gogolin, 2003, S:92), denn sie ermöglicht mit Menschen anderer Kulturkreise umzugehen und die Verschiedenheit dieser Menschen zu erleben. Die Erreichung dieser Ziele setzt die Mehrsprachigkeit voraus, da man sich durch diese in einer interkulturellen Begegnungssituation mit Menschen anderer Kulturen verständigen kann.

Die interkulturelle Kompetenz bringt Fremd- und Selbstverstehen mit (vgl. Meißner, 2001, S:124). Das Fremdverstehen macht es möglich, Standpunkte und das Verhalten anderer in ihrem jeweiligen kulturellen Zusammenhang zu sehen. Dies als Lernziel impliziert somit auch Selbstreflexion d.h., das Nachdenken darüber, wie eigene Meinungen oder Werturteile zustande gekommen sind und das Anerkennen, dass der andere eine eigene Weltsicht in das Gespräch mitbringt (vgl. Schäffter, 1991, S:11ff). Im Fremdsprachenunterricht geht es in

erster Linie um die Konfrontation mit der fremden Kultur, um Fremd- und Selbstverstehen (vgl. Zöfgen, 2003, S:7). Damit der Lehrende die Lerner zum Verstehen der Zielkultur der jeweiligen Sprache führen kann, braucht er Qualifikationen und eigene Erfahrungen, die ihm den Erwerb des Wissens über die Welt der anderen ermöglichen. Zu diesem Zweck soll nach Meißner, Königs und Leupold die Didaktik des Fremdverstehens auch ein Thema der Lehrerbildung sein (vgl. Meißner/Königs/Leupold, 2001, S:165). So enthält Mehrsprachigkeit die Entwicklung der interkulturellen Handlungskompetenz, der Mehrkulturalität und des Fremd- und Selbstverstehens (vgl. Meißner, 2001, S:124). Aus diesen Gründen wird in der Fachliteratur darauf hingewiesen, dass die zukünftigen Lehrenden selbst mehrsprachig ausgebildet werden müssen⁹. „Mehrsprachige Lernende brauchen mehrsprachige Lehrende“ (Funk, 2001a, S:105). Thürmann argumentiert diese Forderung in der Fachliteratur und meint, dass die Lehrkräfte für den Fremdsprachenunterricht während ihrer Ausbildung Lernerfahrungen in wenigstens einer weiteren Sprache machen müssen, um in der Lage zu sein, die lerntheoretischen Konzepte, die sie sich auch in ihrem Studium aneignen, auch an der eigenen Person und den eigenen Erfahrungen überprüfen zu können (vgl. Thürmann, 2001, S:150ff). Daraus ergibt sich, durch den Erwerb einer zusätzlichen Sprache, können die angehenden Lehrer ihre Sprachlernkompetenz erweitern und mehrere Selbsterfahrungen sammeln, die ihnen erlauben den Sprachlernprozess der Schüler besser nachzuvollziehen. Durch die Selbsterfahrung beim Lernen einer Fremdsprache wird sowohl Lernerperspektive (Wie lerne ich? Welche Schwierigkeiten habe ich?) als auch die Lehrperspektive (Wie würde ich unterrichten?) angesprochen (vgl. Bauer, 2003, S:31). Demnach sollte im Verlauf der Ausbildung den Lehrkräften die Möglichkeit angeboten werden, ihre Sprachkenntnisse in anderen Sprachen zu bewahren und zu erweitern. Dafür schlägt Thürmann vor, dass die universitäre Lehrerbildung fremder Sprachen die Mehrsprachigkeit als methodisches Prinzip einsetzen muss (ebd.; 151).

Um Mehrsprachigkeit an den Schulen zu fördern, sollte der Fremdsprachenunterricht fächerübergreifend und allgegenwärtig sein. Für den Mehrsprachigkeitsgedanken ist es hilfreich, wenn Fremdsprachenunterricht schon im Primärbereich in die Lehrpläne integriert wird. Die besonderen Anforderungen an die Lehrer bzw. an die Lehrerbildung dieses Frühbeginnkonzepts des Fremdsprachenlernens werden im Folgenden beschrieben.

⁹ vgl. Bausch (2003, S:41); Caspari (2003a, S:56); Christ (2002, S:46); Gehrmann (2007, S:192); Krumm (2003, S:144); Meißner (2001, S:127); Meißner/Königs/Leupold (2001, S:165); Zydariß (1998b, S:167).

1.2.2 Fremdsprachenlehrerausbildung für den Fremdsprachenfrühbeginn

Im Beschluss der Kultusministerkonferenz 2005 zu „Fremdsprachen in der Grundschule-Sachstand und Konzeptionen 2004“ ist die Einbeziehung von Fremdsprachen bundeseinheitlich für die Klassen 3 und 4 vorgesehen (vgl. KMK, 2005, S:2). Aus der im Beschluss anhängenden Übersichtstabelle der Bundesländer ist ersichtlich, dass es in einigen Ländern wie Bayern, Brandenburg, Bremen und Hamburg Modellversuche gibt - die auch in der Form von Arbeitsgemeinschaften stattfinden - ab der Klasse 1 Fremdsprachenunterricht durchzuführen (ebd.; 6ff). Der Fokus der früheren Fremdsprachenvermittlung liegt auf Englisch. Auffallend ist, dass ausschließlich Sprachen der Nachbarländer oder traditionell kulturell verbundener Staaten gelehrt werden, wie Französisch in Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz, Dänisch in Schleswig-Holstein und Russisch in Thüringen. Die Berücksichtigung von zahlenmäßig signifikant vertretenen Migrantensprachen und deren Kultur finden keinen Eingang in die frühere Fremdsprachenvermittlung, womit positive Aspekte der Integration ausgeblendet bleiben. Der Gedanke von Kramer, nämlich, die Herkunftssprachen der in Deutschland lebenden Arbeitsmigranten anzubieten, wird also nicht aufgegriffen (vgl. Kramer, 2003, S:138).

Für die Einführung dieses Konzepts spricht, das große Mitteilungsbedürfnis der Altersgruppe, die ausgeprägte Fähigkeit zum Imitationslernen sowie Spontanität und Neugier (vgl. KMK, 2005, S:3). Demnach sind Kinder offen für neue Eindrücke, was ihnen erlaubt, schnell und adaptiv zu lernen. Durch den früh beginnenden Fremdsprachenunterricht wird einerseits für das Lernen weiterer Sprachen Platz geschaffen und andererseits werden Schüler schon in der Grundschule für sprachliche und kulturelle Erfahrungen sensibilisiert (vgl. Kramer, 2003, S:137). Es wird also mit dem Frühbeginn-Prinzip angestrebt, das Interesse der Kinder an fremden Sprachen und Kulturen früh zu wecken, so dass sie für andere Sprachen und Kulturen positive Grundeinstellungen entwickeln und ihren Welthorizont erweitern. Diese interkulturellen Lernziele sind zentrale Anliegen des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule (ebd.).

Die Einbeziehung einer Fremdsprache in die Grundschule hat dazu beigetragen, dass einer der Kernpunkte des Kompetenzprofils von Fremdsprachenlehrkräften der „frühere Beginn des Fremdsprachenunterrichts“ wurde. Fremdsprachenvermittlung in der Grundschule ist laut Rück, die erste Begegnung mit dem „Phänomen Fremdsprache“ sowie eine Annäherung an Sprache und Kultur eines anderen Landes (vgl. Rück, 1992, S:153). Die frühere Begegnung

mit einer Fremdsprache diene vielmehr “der altersgemäßen Förderung sozialer und sprachlicher Fähigkeiten und dem Aufbau [...] von Motivation zum [...] Lernen“ (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 1989, S:8; zitiert nach Rück, 1992, S:154). Im Kern des früh beginnenden Fremdsprachenvermittlungskonzepts steht also das Alter, indem man seine ersten Kontakte mit der Fremdsprache macht. Edmondson behauptet, dass dieses Alter entscheidende Auswirkungen auf die Qualität des Fremdsprachenlernens hat (vgl. Edmondson, 2002, S:56), denn die Kinder machen hier ihre ersten Erfahrungen mit der Fremdsprache und diese Erfahrungen können ausschlaggebend für das Lernen weiterer Sprachen sein.

Hinsichtlich dieser Gedanken gibt Christ zu bedenken, dass die Einführung des Fremdsprachenunterrichts in die Grundschule eine besondere Ausbildung der Lehrenden verlangt, denn in den Grundschulen werden Fremdsprachen anders unterrichtet als in den Sekundarschulen (vgl. Christ, 2002, S:45). Übereinstimmend machen auch die Fachdidaktiker deutlich, dass für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule ein besonderes Qualifikationsbild erforderlich ist¹⁰, denn die Art des Lernens in der Grundschule könne nicht mit der Art des Lernens in der Sekundarstufe kompatibel sein. Meißner, Königs und Leupold vertreten die These, dass das Ausbildungsprofil der Fremdsprachenlehrkräfte das Lehrziel “Vermittlung der Fremdsprache mit dem Ziel differenzierter Kompetenzstufen“ sicherstellen soll (vgl. Meißner/Königs/Leupold, 2001, S:164). Demnach sollten die Lehrenden befähigt werden, in unterschiedlichen Lernkontexten mit abgestuften Profilen zu unterrichten. Die zukünftigen Lehrer sollen die fremde Sprache den verschiedenen Kompetenzstufen und Adressatengruppen entsprechend vermitteln können. Christ erweitert diesen Vorschlag von Meißner/Königs/Leupold und behauptet, dass es für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern für Sekundarstufe II oder für Erwachsene spezifischer Ausbildungsprogramme bedarf¹¹ (vgl. Christ, 2002, S:45). Diese Überlegung von Christ stellt die Altersgruppe und die Schulformen in den Mittelpunkt einer curricularen Lehrerausbildung und bezieht sich auf eine zielgruppenspezifische Lehrerbildung. Von Alters- und Schulstufen ausgehend, sollen Ziele, Methoden und Inhalte im Studiengang bestimmt werden. Es ist hier zu fragen, ob die Ausbildungsinhalte dieser unterschiedlichen Lernkontexte nicht in die Module, statt in spezifische Ausbildungsprogramme integriert werden können.

¹⁰ vgl. Edelhoff (2003, S:199); Mertens/Stocker-von Ditzfurth (2004, S:35); Rück (1992, S:155); Rück (2003, S:212).

¹¹ In Deutschland wird nicht für den Lehrerberuf generell ausgebildet, sondern für unterschiedliche Lehrämter. Die Struktur der Lehrämter orientiert sich an der Struktur des Schulsystems in den Bundesländern. Zum Teil wird je nach Schulform für je ein Lehramt ausgebildet (z.B. in Bayern); z.T. wird für die Schulstufen ausgebildet (z.B. in Nordrhein-Westfalen); z.T. werden in der Ausbildung mehrere Lehrämter kombiniert (z.B. in Niedersachsen die Ausbildung für den Grund-, Haupt- und Realschullehrer) (vgl. Terhart, 2004, S:39).

Anzumerken ist, dass ein starres, an grammatischen Inhalten orientiertes Methodenkonzept für die Grundschule kontraproduktiv ist. Das ist ungeeignet, um Freude an der fremden Sprache und Kultur zu wecken. Das Lernen in der Grundschule ist mehr von Spielen und Anschaulichkeiten geprägt. Demzufolge müssen die Lehrer die Arbeits- und Übungsformen nach einer kindgemäßen Art und Weise durchführen. Die Altersangemessenheit bei der Auswahl der Lerninhalte seitens der Lehrer verlangt ein Qualifizierungsprofil für die kindgemäße Fremdsprachenvermittlung (vgl. Tönshoff, 2002, S:201). “Die primärstufenbezogene Fachdidaktik einer Fremdsprache entwickelt ihre Prinzipien nach besonderen alters- und kindgemäßen Gesetzen [...]“ (Schmid-Schönbein, 2001, S:89, zitiert nach Mertens/Schocker-von Ditfurth, 2004, S:38). Demgemäß soll die Fremdsprachenlehrerausbildung Kompetenzen und Haltungen anbahnen, “die [...] in einer dem Lernalter angepassten Weise bewahrt und hergestellt werden“ (ebd.; 39). Aus diesen Überlegungen ist zu entnehmen, dass sich die Ausbildungsinhalte an den Voraussetzungen der jeweiligen Stufe der Lerner orientieren sollen.

Rück plädiert dafür, dass die Ausbildung von Grundschullehrern für den frühen Fremdsprachenunterricht einerseits dem künftigen Berufsfeld entsprechende sprachpraktische Möglichkeiten, andererseits methodisch-didaktische Qualifizierungen anbieten soll¹² (vgl. Rück, 2003, S:216). Über sprachliche Qualifikationen im Ausbildungsprofil behauptet er: Eine gute mündliche Beherrschung der Fremdsprache sei die Voraussetzung dafür, um keine Unsicherheiten in der Sprachvermittlung zu zeigen. Das bedeute nicht Perfektion. Der Unterrichtende müsse nicht in allen Fertigungsbereichen gleich firm sein. Die absolute Priorität liege in der Grundschullehrerausbildung beim mündlichen Ausdruck. Ausreichend sei eine Aussprache, die sich durch eine authentische Satzmelodie auszeichne. Hinzu komme die Beherrschung einer alltagssprachlichen Lexik (vgl. Rück, 1992; S:156). Diese Thesen über die sprachpraktische Kompetenz werden wiederum von ihm erweitert:

“Ich halte ein unverbundenes Nebeneinander von Phonetik, Grammatik, Übersetzung und Konversation für wenig effektiv. Es sollten Wege gefunden werden, durch die auf integrativem Wege ein sprachliches Potential [sic] aufgebaut wird, wie es die Studierenden im späteren Beruf benötigen. Dafür sind z.B. literarische Übersetzungen wenig geeignet, weil sie für das künftige Berufsfeld gänzlich irrelevantes Register repräsentieren [...]. Zu fragen wäre auch, welcher sprachliche Zugewinn für Studierende in isolierten Phonetik- und Grammatikkursen liegt und ob nicht vielmehr das [...] Videotraining oder eine unter Anleitung erfolgende und von den Studierenden reflektierte Eigenbeschäftigung mit den betreffenden Problemfeldern via elektronische Medien bessere Ergebnisse zeitigen würde [...]. Was schließlich die [...]

¹² Das sind zwei Grundforderungen, die für jede Stufen in der Fremdsprachenlehrerausbildung gelten. Hier werden die Ausführungen für das Zielfeld der Grundschule eingegrenzt.

„Konversation“ angeht, [...] so sollte [...] nach neuen Formen gesucht werden, um [...] Sprechkurse stärker integrativ zu gestalten. Ich denke hier etwa an Gesprächskreise in den neuen Medien, an E-Mail-, Tandem- und Videoconferencing- Projekte mit Studierenden in Zielsprachenländern [...]“ (Rück, 2003, S:216).

Hiermit konkretisiert er die Ausbildungsinhalte für eine gezielte und zweckentsprechende Ausbildung sprachlicher Kompetenz. Um den Studierenden diese Aktivitäten zu ermöglichen, ist ein Programm zum Umgang mit neuen Medien erforderlich. Für Christ ist es auch wichtig, dass die Grundschullehrer etwas über Kindersprache und kindliche Sprachentwicklung erfahren, als sich nur auf die Grammatiktheorien zu konzentrieren (vgl. Christ, 2003, S:62). Auf dieser Grundlage entsteht die Frage, ob eine praxisorientierte Handlung ohne Theorie möglich wäre.

Mertens und Schocker-von Ditfurth beschäftigen sich mehr mit der Entwicklung methodisch-didaktischer Kompetenz (vgl. Mertens/Schocker-von Ditfurth, 2004, S:40ff). Sie sind der Meinung, dass die methodisch-didaktische Arbeit anhand konkreter Beispiele zeigen sollte, welche Geschichten, Lieder, Reime und Märchen sich für welche Sprachaktivitäten eignen und wie diese für effektives Sprachlernen eingesetzt werden könnten. Die Themen der Veranstaltungen sollten u.a. das Sprachlernen von Kindern, die altersgerechte Entwicklung der vier Fertigkeiten und die Aspekte der Kinderliteratur sein (ebd.). Außerdem sollten die Studierenden über Dramatisierungs- und Semantisierungstechniken und über deren Integration in das Erzählgeschehen befähigt werden. Mimisch-gestische Ausdrucksformen werden in der Fremdsprachenvermittlung an der Grundschule eingesetzt, um Nichtsprachliches oder Komplexeres theatralisch darzustellen und dadurch das fremdsprachliche Lernen zu erleichtern (ebd.). Diese Art des spielerischen Lehrens entspricht dem kindlichen Lernen. Rück ergänzt die Vorschläge von Mertens und Schocker-von Ditfurth und meint, dass die Studierenden Gelegenheit haben sollten, um Sequenzen für den Unterricht zu erarbeiten und interaktiv zu testen, denn z.B. ein wirkungsvoller Umgang mit der Handpuppe sei nicht selbstverständlich und müsse geübt werden (vgl. Rück, 2003, S:217). Diese Überlegung betont, dass die Übung des Einsatzes von Lehr- und Lernmaterialien in Vermittlungssituationen ein wichtiges Feld in der Grundschullehrerausbildung sein soll.

Als weitere Komponenten der Grundschullehrerausbildung werden Landeskunde- und Sprachwissenschaftskompetenzen genannt. Da diese nicht nur für die Grundschullehrerausbildung gelten, werden sie in den weiteren Kapiteln näher behandelt.

Das Konzept des frühzeitigen Lernens von Sprachen impliziert auch die Förderung der Kinder für ein lebenslanges (Fremdsprachen-) Lernen. Das lebenslange Lernen als

fächerübergreifendes Lehr- und Lernziel und die daraus resultierenden Konsequenzen für die Fremdsprachenlehrerausbildung werden im nächsten Teil thematisiert.

1.2.3 Lebenslanges (Fremdsprachen-) Lernen und Fremdsprachenlehrerausbildung

Die Fremdsprachendidaktik ist geprägt von den Begriffen wie: selbstorganisiertes, selbstbestimmtes, selbstgesteuertes, autonomes Lernen oder lernerorientiertes, bewusstmachendes Lernen. Das sind sowohl die Grundlagen dafür, dass die Menschen lebenslang lernen können (vgl. Mandl/Geier, 2004, S:568) als auch die Prinzipien des Lehrens und Lernens fremder Sprachen (vgl. Henrici, 2002, S:82). Diese unterschiedlichen Ausdrucksformen beruhen auf einer gemeinsamen Einsicht über das Lernen, bei der der Lernende wichtige Entscheidungen darüber trifft, was er lernt, wie er lernt und was das Ziel seines Lernens ist. Die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens aufgrund der gesellschaftlichen und bildungspolitischen Entwicklungen stellt die Frage der Synergie des Lernenlernens und der transferierbaren Lernstrategien in den Mittelpunkt und bringt somit verschiedene Formen des Lernens mit.

Gehrmann weist darauf hin, dass die Fremdsprachenlehrerausbildung zum lebenslangen Lernen befähigen muss, denn dieses Konzept ist eine Basiskompetenz bzw. eine Schlüsselqualifikation, die auf die Bewältigung steigender Qualifikationsanforderungen in wissensbasierten Gesellschaften gerichtet ist und das autonome Lernen ermöglicht (vgl. Gehrmann, 2007, S:184f). Folglich gehört die Förderung der Autonomie der Lernenden zu den Ausbildungszielen (vgl. Funk, 2001b, S:67).

Autonomie ist nach Holec "der Wille und die Fähigkeit, Verantwortung des eigenen Lernens zu übernehmen" (Holec, 1981, zitiert nach Bimmel/Rampillon, 2001, S:177). Wenn Lernende also über ihr Lernen bestimmen können, dann handelt es sich um autonomes Lernen. Autonome Lerner entscheiden, ob sie etwas erlernen möchten, wie sie beim Lernen vorgehen, welche Materialien sie einsetzen wollen und kontrollieren selber, ob sie ihre Ziele erreicht haben. Für die Steuerung des eigenen Lernens braucht der Lernende Verfahren bzw. Strategien, die ihm helfen, seine Lernziele zu erreichen. Oxford definiert diese als "specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective and more transferable to new situation" (Oxford, 1990, S:8; zitiert nach Düwell, 1992, S:52). Die Beherrschung von Lernstrategien ist eine wichtige Voraussetzung für autonomes Lernen¹³.

¹³ vgl. Bimmel/Rampillon (2001, S:5); Düwell (1992, S:41).

Im Hinblick auf dieses selbstgesteuerte Lernen kommt der Lehrkraft eine besondere Bedeutung zu, denn sie sollte den Lernenden zeigen, wie sie möglichst effektiv die Fremdsprache lernen können. Die Autonomie der Lernenden ist also von der Autonomie der Lehrer, im Sinne der Förderung selbstständiger Lernprozesse, abhängig (vgl. Martinez, 2004, S:82), was die Beherrschung angemessener Handlungs- und Lernstrategien vor allem seitens der Lehrer voraussetzt. "Lehrerinnen und Lehrer müssen nicht nur über Selbstlernkompetenz, sondern auch über Kompetenz für die Unterstützung von Lernprozessen verfügen" (Mandl/Geier, 2004, S:573). Das Studium bildet den Ort für die Entwicklung dieser Kompetenzen. Mit dieser Sicht von Mandl/Geier übereinstimmend teilen Strobel und Faust mit: "selbstgesteuertes Lernen und der Einsatz adäquater Lernstrategien sind nicht erst im beruflichen Alltag, sondern bereits während des Studiums eine unabdingbare Kompetenz" (Strobel/Faust, 2006, S:14). Solange Lehrer nicht über genügend Basiswissen bezüglich der Arbeit mit Lernstrategien verfügen und keine Erfahrung mit der Gestaltung des eigenen Lernens haben, kann kaum erwartet werden, dass sie ihre Schüler in diesem Bereich fördern. Daher sollten die Studierenden die Möglichkeit haben, um das selbstgesteuerte strategische Lernverhalten praktisch zu erproben und zu reflektieren. Das heißt, angehende Lehrer müssen selber erst einmal zu autonomen Lernern werden (vgl. Müller-Hartmann/Schocker v. Ditfurth, 2004, S:91). Mandl und Geier behaupten, dass die Lehrer erfahren, wie sie später ihre eigenen Schüler anleiten können, indem sie die Rolle eines Lernenden einnehmen (vgl. Mandl/Geier, 2004, S:570ff). Demnach entwerfen sie für den Aufbau der Selbststeuerungskompetenz in der Lehrerbildung zwei Wege: direkt über eigenes Erfahren und Einüben angemessener Lernstrategien sowie indirekt über die Gestaltung passender Lernumgebungen. Die Grundidee direkter Vermittlungsmodelle von Lernstrategien besteht darin, "die zu erlernende Strategie explizit erfahrbar werden zu lassen und anschließend einzuüben" (ebd.; 570). Das bedeutet, den Lernenden, bzw. den angehenden Lehrern direkt zu vermitteln, wie sie die Strategien einsetzen können und ihnen die Gelegenheit zu geben, diese Strategien an vielen Aufgaben zu trainieren, damit sie diese in reale Anwendungssituationen transferieren können. Mandl und Geier bezeichnen diese Methode als Informiertes Training (ebd.; 571). Den Studierenden wird also der Sinn der Verwendung von Strategien verdeutlicht und aufgeklärt, welche Strategie für welche Aufgabe geeignet sein kann. Dabei erhalten sie Informationen über die Anwendungsbedingungen (Wann? Wie? Wofür?) der Strategie und machen eigene Erfahrungen mit der Strategieranwendung. Bei der indirekten Förderung gehe es um die Frage, wie die Umgebung, in der das Lernen stattfindet, gestaltet werden soll. Hier wird die Lernsituation mit Aufgabenstellungen verwirklicht, zu deren Lösung sich die Lernenden

eigenständig Informationen beschaffen und diese kombinieren und diskutieren müssen (ebd.; 573). Nach diesem Modell müssen die Lernenden sich die zur Lösung der Aufgaben erforderlichen Kenntnisse selbstständig aneignen. Bei der indirekten Förderung hat also nicht die Strategievermittlung, sondern die Situiertheit des Lernprozesses den Vorrang.

Diese beiden Methoden zielen auf den Erwerb der Handlungskompetenz bei den angehenden Lehrern ab und bilden somit die Aspekte einer curricularen Konzepterstellung in der Fremdsprachenlehrausbildung, um das lebenslange Lernen zu ermöglichen (ebd.; 574). Generell gilt in der Didaktikliteratur, dass die (Weiter-) Entwicklung des Lernstrategiepertoires der Studierenden eine Zielperspektive in der Fremdsprachenlehrausbildung sein soll¹⁴, denn dies führt einerseits zur Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen im Studium und andererseits ermöglicht es die Förderung des Aufbaus des autonomen Lernens bei den Schülern im Berufsleben. Dazu Oser (2001: 234):

“Lehrer und Lehrerinnen sollen in der Lehrerbildung als Standards auch Strategien der Bearbeitung und des Behaltens von unterschiedlichen Konzepten kennen, anwenden und zur Geltung bringen können“.

Denn die Lehrperson soll den Schülern zeigen, wie man das Lernen selber gestalten und überwachen kann, wie man das Behalten systematisch unterstützen kann und wie man vermeiden kann, das Gelernte schnell zu vergessen. Nur dann, wenn die Lehrperson über diese Grundlagen des lebenslangen Lernens verfügt, kann sie sie auch vermitteln.

Christ versteht unter lebenslangem Lernen im Fremdsprachenunterricht vor allem die Förderung der Schüler für das lebenslange Sprachenlernen (2002: 49):

“Der Fremdsprachenunterricht hat [...] nicht nur die Aufgabe, die Fähigkeit zur Kommunikation in der jeweiligen Zielsprache zu fördern, sondern auch auf das Weiterlernen gelernter und das Lernen weiterer Sprachen in einem lebensbegleitenden Prozeß [sic] vorzubereiten“.

Diesbezüglich sollte die Lehrerausbildung der Vorbereitung auf lebensbegleitendes Fremdsprachensprachenlernen Rechnung tragen. Sie sollte die künftigen Lehrer fördern, nicht nur die eigene fremde Fachsprache zu beherrschen, sondern auch weitere Sprachen zu lernen, im Sinne der Forderungen der Mehrsprachigkeitsdidaktik.

In diesem ersten Kapitel wurde erörtert, dass die gesellschaftlichen und kulturellen Wandlungsprozesse neue Anforderungen an das Qualifikationsprofil des (Fremdsprachen-) Lehrers und an den Fremdsprachenunterricht stellen. Es wurde festgestellt, dass diese in einer

¹⁴ vgl. Kleppin/Tönshoff (2001, S:115); Strobel/Faust (2006, S:15); Vollmer/Butzkamm (1998, S:36); Zydatiñ (1998b, S:173).

zeitgemäßen Ausbildung von Fremdsprachenlehrern aufgegriffen und umgesetzt werden müssen.

Im folgenden Kapitel wird auf die Fragestellung eingegangen, welche Kompetenzen die Lehrer für die Bewältigung dieser Herausforderungen brauchen. Die notwendigen Grundkompetenzen und die vorhandenen Ansätze zur ihrer Entwicklung sowie die Kernelemente in der Lehrerausbildung sollen zunächst im Allgemeinen untersucht werden. Dann wird auf die Spezifika der Fremdsprachenlehrerausbildung eingegangen und Qualifikationsbereiche im fremdsprachlichen Studium erläutert.

2. Curriculare Standards und Kernbereiche der (Fremdsprachen-) Lehrerausbildung

2.1. Kerncurricula und Standards in der Lehrerausbildung

Wie aus dem Vorhergegangenen ersichtlich wurde, erfordern gesellschaftliche Veränderungen vielfältige Kompetenzen der Lehrkräfte. Ein zeitgemäßes Ausbildungskonzept zu entwickeln, bedeutet auch, künftige Fremdsprachenlehrer auf die komplexen Anforderungen des Lehrerberufs vorzubereiten.

In diesem Zusammenhang und bezüglich auf die Verbesserung der Lehrerausbildung im Bologna-Prozess wird in der Fachliteratur über das Kerncurriculum für ein einheitliches Lehrerausbildungssystem diskutiert¹⁵. Das Curriculum für die Lehrerausbildung wird als ein Gegenstand für die Gewährleistung einer vereinheitlichten und zukunftsorientierten Lehrerbildung betrachtet. Dies soll die gegenseitige Anerkennung von Ausbildungsinhalten in Europa ermöglichen (Rupp, 2007, S:172). Die Notwendigkeit eines Gesamtplans ist bei Daschner besonders deutlich: “Kerncurricula sind Herzstück der Lehrerbildungsgänge“ (Daschner, 2005, S:38). Zur Begründung für eine Curriculumentwicklung sagt Zydatiñ (1998c: 282):

“ Ein *Curriculum* definiert und bestimmt *verbindliche Richtziele*, denen dafür geeignete *Inhalte* und *methodische Verfahren* zugeordnet werden, so daß [sic] auf dem Wege über ein didaktisch begründetes, zeitlich verteiltes Lernen an

¹⁵ vgl. Adu (2003, S:118); Bausch (2003, S:36); Christ (1992, S:55); Christ (2003, S:60); Criblez (2003, S:3); Dietrich (1992, S:63); Funk (2003, S:69); Frank (1974, S:7); Fried (2004, S:234); HRK (2006, S:12); Königs (2002a, S:26f); Königs (2008a, S:12); Königs (2008b, S:14ff); König/Wolff (2008, S:143); Krumm (2001, S:16); Krumm (2003, S:145); Terhart (2002, S:39); Tönshoff (2003, S:227); Rupp (2007, S:172) Vollmer/Butzkamm (1998, S:34); Vollmer (2003, S:241); Wolff/Merten/Polat (2009, S:10); Zöfgen (2002, S:6); Zydatiñ (1998c, S:281).

bestimmten Punkten des Ausbildungsgangs ziel-, inhalts- und adressatenadäquate *Lernerfolgskontrollen* stattfinden können“ [Hervorhebungen im Original].

Aus dem Zitat erschließt sich folgendes: Ein Curriculum definiert eine Zielvorgabe, beschreibt die Zeiträume, bestimmt das zu erreichende Niveau und enthält Instrumente zur Leistungs- und Qualitätskontrolle. Mittels der festgelegten Richtlinien, wie die Ziele, Inhalte und Gegenstände kann dies ein einheitliches System in der Ausbildung ermöglichen.

Damit allerdings ein Curriculum auch umgesetzt werden kann, sollte man über die Rolle des Hochschullehrers und der Adressatengruppe, bezüglich auf Wechselwirkung zwischen curricularem Anforderungsprofil, dem Lehrer und Lerner nachgedacht werden. M.E. stellt ein zentrales Curriculumssystem, eine wichtige Grundlage zur Vereinheitlichung der Lehrerbildung her. Es beinhaltet jedoch keine Garantie für ein koordiniertes Vorgehen innerhalb der Ausbildung, weil der Umsetzungsprozess von anderen Faktoren, wie Hochschullehrern oder Lernenden, beeinflusst wird.

Mit der derzeitigen Tendenz zu Gesamtkonzepten für die Qualitätssicherung der Lehrerbildung stellt sich die Frage, welche Gesichtspunkte und Ziele für die Formulierung eines Kerncurriculums zentral sein sollten.

Laut Vollmer/Butzkamm und Zydati zielt die Lehrerausbildung grundsätzlich auf die Entwicklung von Wissen, Können, Einstellungen und Haltungen und komplexen Fähigkeiten ab. Diese Bereiche bilden curriculare Qualifikationsziele. Die folgenden Darlegungen zu curricularen Leitinteressen an die Ausbildung künftiger Fremdsprachenlehrer stützen sich auf Vollmer/Butzkamm (1998, S:35ff) und Zydati (1998c, S:282ff):

1. Wissensbereich

Dieser Bereich von Qualifikationszielen impliziert die Vermittlung von Kenntnissen und Wissens-elementen. Diese können sich sowohl auf die zentralen Anforderungen der späteren Unterrichtsgegenstände (z.B. fremde Sprache, Literatur), als auch auf das Lehren und Lernen fremder Sprachen (z.B. Wissen von allgemeinen Lern- und Spracherwerbsbedingungen, vorhandener Präferenzen, Kenntnis von individuellen oder gruppenspezifischen Rahmenvariablen) beziehen. Zu diesen Wissensbereichen gehören auch Kenntnisse von gesellschaftlichem Interesse und politischen Rahmenbedingungen, Kenntnisse der Welt und der Zusammenhänge mit den eigenen Präferenzen, wie zur eigenen Berufswahl und zum gewählten Studienfach. Hiermit wird betont, dass der zukünftige (Fremdsprachen-) Lehrer in seiner Ausbildungsphase möglichst viel Wissen erwerben soll.

2. Können

Der Bereich des Könnens umfasst alle Fertigkeiten, die im Laufe des Studiums zu erwerben und zu vertiefen sind. Hierzu zählt in erster Linie eine "fehlerarme Zweitsprachenkompetenz", (vgl. Vollmer/Butzkamm, 1998, S:38) d.h. also, dass der Sprecher ohne große Anstrengung und Mühe die Fremdsprache in allen potenziellen Verwendungssituationen benutzen kann. Dazu gehören die Elemente der Handlungsfähigkeit, die sich auf das Lehren einer Sprache beziehen. Diese Elemente sind beispielsweise, u.a. Analysieren, Reduzieren, Vereinfachen, Planen und Evaluieren. Für die Entwicklung dieser Handlungsfähigkeiten sind die lehrerbildenden Hochschulen verantwortlich. Sie sollten diesen Zielen entsprechende Anlässe organisieren und Handlungsräume schaffen, damit die Studierenden diese Situationen erleben und erproben können. Hier konzentrieren sich Vollmer/Butzkamm und Zydati auf die eigentlichen Kernbereiche einer fremdsprachlichen Lehrerausbildung, nämlich Sprach- und Vermittlungskompetenz, die in den folgenden Teilen der Arbeit näher betrachtet werden.

3. Einstellungen und Haltungen

In diesen Qualifikationsbereich gehören der Aufbau und Ausbau der Einsichten und Meinungen bei zukünftigen Fremdsprachenlehrern, die sie in die Lage versetzen, den Lerner als Mittelpunkt des Lernprozesses zu betrachten. Ein solcher Fokus auf den Lerner umfasse u.a. inhaltlich-thematische Offenheit und Flexibilität, methodisch-didaktische Vielfaltigkeit, besondere Sensibilität gegenüber bestimmten Bedingungen und Schwierigkeiten und Bedürfnisse der jeweiligen Lernergruppe. Die Aufgabe der Hochschullehrer ist in diesem Bereich, ein Vorbild im Denken und Handeln zu sein.

4. Komplexe Fähigkeiten

In diesem Bereich sind die Fähigkeiten einzuordnen, die auf der kreativen Anwendung, Übertragung und Umsetzung von vorher erworbenen Elementen des Wissens, Könnens oder der Einstellungen auf neue Situationen beruhen, wie z.B.: einen Unterricht lernerorientiert zu planen, im Unterricht angemessen zu interagieren oder mit den Lernschwierigkeiten oder leistungsschwachen Schülern sensibel umzugehen. Hierzu gehört u.a. auch das Anwenden von erworbenen Qualifikationen auf unbekannte gesellschaftliche, schulpolitische oder unterrichtliche Situationen. Ein Beispiel ist die Aneignung von erweiterten Lernzielen oder von neuen Lehrmethoden des Fremdsprachenunterrichts. Mit diesem Bereich wird betont, dass die Studierenden auf die möglichen methodisch-didaktischen oder fachlichen Neuerungen, als der in ihrer Schul- oder Studienzzeit gelernten, vorbereitet werden müssen.

All diese genannten Qualifikationen sind curriculare Grundlagen für die Lehrerausbildung, die sich auch als Kompetenzen beschreiben lassen. Ein weiterer Punkt, der laut der

Didaktikliteratur im Mittelpunkt eines solchen Curriculums stehen soll, ist das Kompetenzprofil der Lehrkräfte, aus dem sich die notwendigen Ausbildungsinhalte und Mindeststandards ableiten lassen¹⁶. “Ein Curriculum beschreibt knapp und allgemein die wesentlichen Ausbildungsziele bezogen auf berufsbezogene Kompetenzen und Inhalte“ (HRK, 2006, S:12). Demzufolge ist das Hauptziel der Ausbildung:

“Lehrerinnen und Lehrern die Kompetenzen vermitteln, die sie befähigen, als Fachleute für die Bildung und Erziehung einen wissenschaftlich abgestützten Unterricht zu erteilen und ihre zusätzlichen Berufsaufgaben der Beratung und Beurteilung der Schülerinnen und Schüler, der Zusammenarbeit mit Kollegien und Kollegen, Eltern und Schulbehörden, der Schuladministration [...] wahrnehmen zu können“ (Dutoit/Hofer/Criblez, 2001, S:508).

Hier werden die Bereiche für die Lehrerausbildung differenziert, in der die benötigten, berufsorientierten Lehrerkompetenzen zu entwickeln sind. Im Fokus der Lehrerausbildung steht also einerseits die Befähigung entlang methodisch- didaktischer Prozesse Wissensvermittlung zu betreiben, und andererseits die organisatorischen und administrativen Fähigkeiten als Grundvoraussetzung zur Ausübung des Lehrerberufs zu entwickeln.

Kompetenzen sind Grundqualifikationen, die ein Lehrer haben soll, um die in den Schulcurricula angeführten Lernziele den Schülern zu vermitteln und verschiedene Adressatengruppen angemessen bedienen zu können (vgl. Frank, 1974, S:11).

Parallel zu der Forderung eines kompetenzorientierten Kerncurriculums wird in der Lehrerbildung, wie in anderen Bildungsbereichen¹⁷, der Versuch unternommen, Anforderungen an Bildungsprozesse und Ausbildungsergebnisse zu standardisieren, um “gewisse Einheitlichkeit und Vergleichbarkeit von Art und Umgang der vermittelten Kompetenzen [...] zu erreichen“ (KMK, 2004b, S:8). Wie auch oben erwähnt wurde, hat sich in der Curriculumsdiskussion der Begriff “curriculare Standards” durchgesetzt, um Studieninhalte und Qualifikationen im Hinblick auf einen bestimmten Abschluss zu erfassen (vgl. Wolff/Merten/Tapan, 2009, S:10). Außerdem ist die Definition europaweit geltender Standards in der Hochschulbildung ein zentrales Ziel des Bologna-Prozesses (vgl. Fachtagung an der Istanbul Universität, 2008, S:90). Diese Ausbildungsstandards werden von der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) wie folgt definiert (2006: 12):

¹⁶vgl. Abel (2003, S:9); Adu (2003, S:119); Bausch (2003, S:41); Caspari (2003a, S:55); Christ (2002, S:50); Criblez (2003, S:3); Hatipoğlu (2008, S: 39ff); Gogolin (2003, S:87ff); Frank (1974, S:14); Lütgert (2005, S:8); Wolff/Merten/Tapan (2009, S:10ff); Zöfgen (2002, S:6).

¹⁷ wie z.B. die Bildungsstandards für die Schüler: Die Bildungsstandards formulieren Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. In diesem Kontext werden Standards als bereichsspezifische Leistungserwartungen an Schüler verstanden (vgl. KMK, 2004b, S:8). D.h. Standardisierung umfasst verschiedene Ebenen.

“Standards für die Lehrerbildung und Kerncurricula sind notwendige Instrumente für ein kompetenzorientiertes Lehramtsstudium. Sie erlauben den Hochschulen, die Studierenden auf unterschiedlichen Wegen zum Studienabschluss zu führen, und sichern dennoch die Kompatibilität der Ausbildungsgänge an den verschiedenen Standorten“.

Die Hochschulrektorenkonferenz macht somit das Verhältnis zwischen Curriculum, Standard und Kompetenz deutlich. Demnach sind die Standards und Kompetenzen aufeinander aufbauende und für die Entwicklung eines Curriculums erforderliche Begriffe. Mit der Festlegung der Standards werden die erreichbaren Kompetenzen präzise dargelegt, so dass der Austausch zwischen den Ausbildungsprogrammen anhand dieser vereinheitlichten Eigenschaften möglich wird.

Im Lehrerbildungsbereich versucht man mit der Formulierung der Standards der zentralen Frage, nämlich “Was sind Qualitätskriterien für eine gute Lehrerbildung?“ (vgl. Terhart, 2002, S:3), näher zu kommen. Diese Fragestellung kündigt an, dass die Definition von Standards ein Schritt zur Qualitätsentwicklung in der Lehrerausbildung sein soll, wobei sie mit der Qualität nicht gleichzusetzen ist, sondern vielmehr zu ihrer Evaluation dient (vgl. Terhart, 2002, S:7; Oser, 1997, S:28). Aus diesem Grund müssen die Standards zunächst konkretisiert werden, damit sie zur Qualitätsevaluation dienen können. Allerdings ist auch von Anfang an zu bedenken, wofür die Evaluationsergebnisse verwendet werden sollen. Auf diese Weise haben die Standards als Teil der Qualitätsentwicklung sowohl für die Diagnose des Zustandes eines Systems als auch für die Weiterentwicklung dieses Systems eine entscheidende Funktion (vgl. Terhart, 2002, S:7).

Bezogen auf die Lehrerbildung geht der Begriff Standards auf Oser zurück (1997a: 27):

“Wissensbestände, die in absolut notwendiger Weise angeeignet werden müssen und die hierhin auch einem handlungsorientierten Gütemassstab [sic] standhalten, nennen wir Standards. Standards sollten in komplexen und unterschiedlichen Situationen zur Anwendung kommen. Nur Experten verfügen über Standards, und insofern ein Laie ohne jegliche Voraussetzung das Gleiche in gleich guter Weise tun kann wie ein Professioneller, kann man nicht von Standards sprechen“.

In diesem Kontext kommen den Begriffen “Situation“ und “Professionalität“ Schlüsselrollen zu, denn eine Lehrperson muss in den unterschiedlichsten Situationen mit Gefühlen und Emotionen von Schülern umgehen und darauf reagieren können. Sie muss fähig sein, auf kindliche oder individuelle Leistungen vielfältige Rückmeldungen zu geben, oder durch Informationsmaterial u.a. Arbeitsmittel für die Schüler, Phasen des Lernens zu organisieren. Die Kompetenzen, über die Lehrpersonen absolut verfügen müssen, damit sie im Klassenraum in verschiedenen Situationen adäquat handeln können, werden als professionelle

Standards bezeichnet (vgl. Oser, 1999, S:80; Oser/Oelker, 2001, S:216). Die Standards beschreiben also die notwendigen beruflichen Befähigungen, die erworben werden müssen. Die Situation stellt die Grundlage für die Erreichung dieser Fähigkeiten dar, weil der Zugriff der Lehrer auf die notwendigen Kompetenzen in der Regel situativ erfolgt. Die Schweizer Pädagogen Fritz Oser und Jürgen Oelkers benutzen den Begriff "Standards" sowohl für Kompetenzen als auch für deren Erreichung (vgl. Oser/Oelker, 2001, S:216). Klieme macht das Verhältnis der Kompetenz zur Situation eindeutig: "Kompetenz [...] ist als Befähigung zur Bewältigung unterschiedlicher Situationen zu sehen" (Klieme, 2004, S:3).

Im Dezember 2004 hat die Kultusministerkonferenz (KMK) erste Standards in Deutschland für die Lehrerbildung im Bereich der Bildungswissenschaften¹⁸ definiert und dabei nicht die Standards, sondern die zu erreichenden Kompetenzen betont (2004a: 4):

"Standards in der Lehrerbildung beschreiben Anforderungen an das Handeln von Lehrkräften. Sie beziehen sich auf Kompetenzen und somit auf Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen verfügt. Aus den angestrebten Kompetenzen ergeben sich Anforderungen für die gesamte Ausbildung und die Berufspraxis".

Der KMK-Katalog unterscheidet zwischen Kompetenzen und Kompetenzbereichen. Es werden den Kompetenzbereichen die zu entwickelnden Kompetenzen und die entsprechenden Standards für die theoretischen und praktischen Ausbildungsabschnitte zugeordnet und miteinander verglichen, wie z.B.:

Kompetenzbereich: Unterrichten	
Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen	
Kompetenz 1: Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.	
Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte	Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte

¹⁸ Bildungswissenschaften umfassen Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik, Pädagogik, Psychologie (vgl. KMK, 2004a, S:4).

<p>Die Absolventinnen und Absolventen...</p> <ul style="list-style-type: none"> • kennen die einschlägigen Bildungstheorien, verstehen bildungs- und erziehungstheoretische Ziele sowie die daraus abzuleitenden Standards und reflektieren diese kritisch. • kennen allgemeine und fachbezogene Didaktiken und wissen, was bei der Planung von Unterrichtseinheiten beachtet werden muss. • kennen unterschiedliche Unterrichtsmethoden und Aufgabenformen und wissen, wie man sie anforderungs- und situationsgerecht einsetzt. • kennen Konzepte der Medienpädagogik und -psychologie und Möglichkeiten und Grenzen eines anforderungs- und situationsgerechten Einsatzes von Medien im Unterricht. • kennen Verfahren für die Beurteilung von Lehrleistung und Unterrichtsqualität. 	<p>Die Absolventinnen und Absolventen...</p> <ul style="list-style-type: none"> • verknüpfen fachwissenschaftliche und fachdidaktische Argumente und planen und gestalten Unterricht. • wählen Inhalte und Methoden, Arbeits- und Kommunikationsformen aus. • integrieren moderne Informations- und Kommunikationstechnologien didaktisch Sinnvoll und reflektieren den eigenen Medieneinsatz. • überprüfen die Qualität des eigenen Lehrens.
--	---

Tabelle 2 Kompetenzbereich 1 Unterrichten (KMK, 2004a, S:7)

Wie man aus der Tabelle ersehen kann, beziehen sich die Standards auf die Kompetenzen und wirken wie eine Checkliste zur Erreichung dieser Fähigkeiten (vgl. Lütgert, 2005a, S:12). Dadurch, dass die Standards präzise Festlegungen der zu entwickelnden Eigenschaften sind, machen sie die Entwicklung der Kompetenzen durch die Benennung von Indikatoren überprüfbar.

Während die Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte durch die Lehrveranstaltungen erreicht werden können, können die Standards für die praktischen Ausbildungsinhalte durch eigene Erfahrungen und Erprobungen erreicht werden, denn diese stützen sich vor allem auf die praktische Anwendung des in der Vorlesung Erlernenen. Die Realisierung dieser Ziele macht den Unterrichtsversuch in natürlichen Situationen bzw. in einem Praktikum (vgl. Kap. 3.2.) notwendig.

Wenn diese Standards sich laut KMK auf beide Phasen¹⁹ der Lehrerbildung beziehen sollen (vgl. KMK, 2004a, S:4), so sollten die für den Gewinn praktischer Anwendungserfahrungen dieser Standards erforderlichen Praktika, in beiden Phasen der Ausbildung durchgeführt werden.

Es befinden sich insgesamt vier Kompetenzbereiche und elf Kompetenzen in dem von der KMK vorgestellten Katalog. Den Kompetenzbereichen sind jeweils drei, in einem Fall zwei, Kompetenzen zugeordnet:

¹⁹ Damit ist die Grundstruktur der Lehrerbildung gemeint. In Deutschland ist die Ausbildung in zwei Phasen gegliedert, die universitäre Ausbildung und den Vorbereitungsdienst.

Kompetenzbereiche	Kompetenzen
(a) Unterrichten	2. "Lehrerinnen und Lehrer unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Sie motivieren Schülerinnen und Schülern und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen" (S:7).
	3. "Lehrerinnen und Lehrer fördern die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten" (S:7).
(b) Erziehen	4. "Lehrerinnen und Lehrer kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von Schülerinnen und Schülern und nehmen Einfluss auf deren individuelle Entwicklung" (S:8).
	5. "Lehrerinnen und Lehrer unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülern und vermitteln Werte und Normen" (S:8).
	6. "Lehrerinnen und Lehrer finden Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in die Schule und Unterricht" (S:9).
(c) Beurteilen	7. "Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern; sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und ihre Eltern" (S:10).
	8. "Lehrerinnen und Lehrer erfassen Leistungen von Schülerinnen und Schülern auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe" (S:10).
(d) Innovieren	9. "Lehrerinnen und Lehrer sind sich der besonderen Anforderungen des Lehrerberufs bewusst. Sie verstehen ihren Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung" (S:11).
	10. "Lehrerinnen und Lehrer verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgaben" (S:12).
	11. "Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben" (S:12).

Tabelle 3 Kompetenzbereichen und Kompetenzen (vgl. KMK, 2004a, S:7ff)

Es ist in der Tabelle ersichtlich, dass die KMK für die Lehrerbildung mit den Kompetenzen die Kernaufgaben, welche die zukünftigen Lehrer aller Fächer erfüllen müssen, wie einen Kriterienkatalog definiert. Hierbei handelt es sich nicht um fachspezifische Kompetenzen, sondern vielmehr um allgemeine Leitlinien für den Lehrerberuf. Betrachtet man die im ersten Teil der Arbeit dargestellten allgemeinen Ausbildungsbereiche der Lehrer, so fallen Gemeinsamkeiten mit den Kompetenzfeldern auf, die auf dieser Tabelle genannt sind. Parallelen sind gerade in den sozialerzieherischen und schulischen Bereichen auffällig. Es wurde auch im ersten Abschnitt angedeutet, dass die Arbeit der Lehrer nicht nur das Unterrichten umfasst, sondern auch erzieherische, pädagogische und schulische Komponenten besitzt.

Dieses Kompetenzmodell der KMK zeigt fächerübergreifende Aspekte eines Kompetenzprofils der Lehrer. Dabei werden die Kompetenzen nicht scharf voneinander abgegrenzt wie beispielsweise die Vermittlungs- Organisations- oder Beratungskompetenz, sondern vielmehr miteinander kombiniert und den Kompetenzfeldern zugeordnet. So enthält z.B. der Kompetenzbereich "Beurteilen" nicht nur die reine Erfassung der Schülerleistungen, sondern erweitert sich um die Diagnose- und Beratungskompetenzen (vgl. Kuhn, 2007, S:294).

Auffällig ist auch, dass die zu erreichenden Kompetenzen nicht als Kann-Beschreibungen, die den Kernpunkt der Kompetenzen gründen (vgl. GER.), formuliert (wie z.B. Lehrer können sich an der Schulentwicklung beteiligen), sondern vielmehr als Bestimmungen (z.B. Lehrer beteiligen sich an der Schulentwicklung) aufgelistet werden. Dadurch wird der Begriff der Kompetenzen sehr breit benutzt.

Kompetenzen sollen u.a. durch die Konkretisierung theoretischer Konzepte, durch die Analyse simulierter, filmisch dargebotener oder beobachteter komplexer Schul- und Unterrichtssituationen und deren methodisch geleiteten Interpretationen, und durch die Analyse und Reflexion der eigenen biografischen Lernerfahrungen mit Hilfe der theoretischen Konzepte, entwickelt werden (vgl. KMK, 2004a, S:5).

Lütgert findet das von der KMK in Anspruch genommene Kompetenzmodell theoretisch nicht anspruchsvoll, denn es beziehe sich auf keine psychologischen Theorien, wie beispielsweise die kognitiven Schemata von Jean Piaget oder die Modi der Repräsentation von Jerome Bruner (vgl. Lütgert, 2005a, S:9). Er führt seine Kritik weiter und behauptet, dass die Standards der KMK als Teilkompetenzen formuliert worden sind. Bei den Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte gehe es um das Wissen und Kennen, jedoch werden anspruchsvollere kognitive Prozesse, wie reflektieren, vergleichen, diskutieren und beurteilen, nur selten benannt (ebd.; 9). Lütgert weist somit auf die Arbeit hin, die noch zu leisten ist, wenn man den KMK-Beschluss zur Grundlage der Formulierung von Kerncurricula in der Lehrerbildung machen möchte. Auch Kuhn kritisiert, dass die Standards der KMK nur die erste und zweite Phase der Lehrerbildung berücksichtigen und weder die Phase der beruflichen Weiterbildung noch z.B. das lebenslange Lernen aufgreifen (vgl. Kuhn, 2007, S:294f).

Die Wissenschaftsgruppe der KMK unterscheidet in ihrem Bericht zwischen der Kompetenz und dem Standard (2004b: 8):

“Unter *Kompetenzen* sollen [...] die berufsbezogenen Fähigkeiten einer Person, genauer: die im Verlauf der Ausbildung erworbenen Fähigkeiten von Absolventen der Lehrerbildung verstanden werden. Diese Kompetenzen wiederum können bei

den einzelnen Personen unterschiedlich hoch ausgeprägt bzw. entwickelt sein. Um den Ausprägungsgrad erfassen zu können, benötigt man einen *Standard* als Maßstab. Bei seiner Anlegung wird deutlich, welche der notwendigen Kompetenzen wie stark ausgeprägt sind [...]“ [Hervorhebungen im Original].

Der Unterschied ist hier offenbar: Während die Kompetenzen Fähigkeiten in bestimmten Bereichen beschreiben, sind Standards die Richtlinien, um diese Fähigkeiten zu präzisieren. Für Standards sind Kompetenzen maßgeblich. Somit machen die Standards die Kompetenzen überprüfbar. Laut Lütgert entscheidet sich die KMK-Gruppe dafür, den Begriff “Standard“ zu benutzen, wenn das Erreichen einer Kompetenz normiert und der Ausprägungsgrad der Kompetenzbeherrschung definiert wird (vgl. Lütgert, 2005a, S:9). Von einem Standard wird also dann gesprochen, wenn von einer gewissen Normierung ausgegangen werden kann. Diese Normierung kann verschiedene Dimensionen betreffen, wie z.B. Gegenstände, Situationen, Prozesse oder Ergebnisse (vgl. Bunselmeyer, 2006, S:69). Auf die Lehrerausbildung bezogen bedeutet das dann, dass die erreichten Fähigkeiten normiert bzw. vereinheitlicht werden, indem die dazu dienenden Standards die Messung erreichter Kompetenzgrade beschreiben. Angestrebt werden dabei die Gleichförmigkeit, Vergleichbarkeit und Qualitätssicherheit in der Lehrerbildung (ebd.). Es muss also Normen geben, an denen die Qualität gemessen werden kann. Dazu sagen Oser und Oelkers (2001: 216): “Mit ihrer [= der Standards] Beschreibung meint man eine besondere Qualität; und man akzeptiert gleichzeitig, dass sie mehr oder weniger gut bzw. optimal erreichbar sind“.

Zur Entwicklung von Standards liegen zahlreiche Ansätze in der Fachliteratur vor. Diese Ansätze beschreiben:

- die für die USA besonders wichtigen Standards des Interstate New Teacher Assessment and Support Consortiums (INTASC, 1992),
- die für den deutschsprachigen Raum besonders relevanten Überlegungen von Oser (vgl. Oser, 1997; 1999; Oelkers/Oser, 2001),
- die für die Länder der Bundesrepublik Deutschland besonders wichtige Expertise für die Kultusministerkonferenz von Terhart (2002),
- die generell bedeutsamen Überlegungen zu Bildungsstandards der Lehrerbildung in der Expertise von Klieme (2003) (vgl. Tulodziecki, 2007, S:116).

Durch die INTASC-Standards sollen den verschiedenen Bundesstaaten der USA Orientierungshilfen für die Lehrerausbildung gegeben werden. Dabei werden zehn Standards formuliert, die jeweils in verschiedenen Dimensionen -knowledge, dispositions, performances- ausdifferenziert werden (vgl. Tulodziecki, 2007, S:116; Lütgert, 2005a, S:7f).

Nach Fritz Oser sind die Standards einerseits durch Leistungs- und Qualitätsniveau geprägt und andererseits können sie auch eine Richtschnur für die Ausbildung und deren Evaluation werden (vgl. Oser, 1997a, S:28). Demnach gründen die Standards die Prinzipien, die der Leistungsmessung der Ausbildung dienen. Mit den Standards wird das erreichte Kompetenzniveau festgestellt und dadurch wird es kontrollierbar gemacht, wie eine gute Lehrerausbildung auszusehen hat. Oser geht in seinen Beiträgen vielmehr der Frage nach, wie sich die Standards bestimmen lassen (vgl. Oser, 1997a; 1999; 2001). Hierfür formuliert er zunächst vier Kriterien für die Bestimmung der Standards:

1. Kriterium der Theorie: Einbeziehung der Theorien über die verschiedenen Verhaltensphänomene in der Schule und im Unterricht;
2. Kriterium der Empirie: Berücksichtigung empirischer Forschungsergebnisse zu komplexen Handlungsformen;
3. Kriterium der Qualität: Einhalten von Qualitätskriterien²⁰ bei der Lehrerhandlung;
4. Kriterium der Ausführbarkeit: Einsetzbarkeit der Standards in der Praxis.

Diese vier Elemente bestimmen jeden Standard des Lehrerberufs. Um einen Standard zu formulieren, müssen diese Kriterien miteinander vernetzt werden. Auf dieser Grundlage hat Oser mit 88 Standards in 12 Gruppen einen Katalog ausgearbeitet. Diese Standardgruppen sind: Lehrer-Schüler-Beziehungen, schülerunterstützendes Handeln, Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken, Aufbau von sozialem Verhalten, Lernprozessbegleitung, Gestaltung von Unterricht, Evaluation und Leistungsmessung, Medieneinsatz, Teamarbeit in der Lehrerschaft, Öffentlichkeitsarbeit, Selbstorganisationskompetenz der Lehrperson und Fachdidaktik. Für seine empirischen Untersuchungen hat er jede dieser Standardgruppen in mehrere Standards unterteilt, wie z.B.:

<p>Lehrer-Schüler-Beziehungen:</p> <p>Ich habe in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gelernt,</p>
<p>1. mich in konkreten Situationen in die Sicht- und Erlebensweise der Schüler oder Schülerinnen zu versetzen;</p>
<p>2. den Schülerinnen und Schülern fördernde Rückmeldungen zu geben;</p>
<p>3. schulische und soziale Leistungen in verschiedener Weise zu belohnen;</p>
<p>4. zu verhindern, dass die Schülerinnen und Schüler wiederholte Erfahrungen machen, die zur "gelernter Hilflosigkeit" führen;</p>
<p>5. wie ich mit positiven Erwartungen in die Schülerinnen und Schüler positive Entwicklungen unterstützen kann;</p>

²⁰ sowie Klarheit der Begrifflichkeit, positive Beeinflussung der Motivation oder die Seriosität des Lernvorgangs.

Tabelle 4 Standardgruppe: Lehrer-Schüler-Beziehungen (vgl. Oser, 2001, S:231).

Wie man der Tabelle entnehmen kann, hat er die Standards nach thematischen Einheiten gruppiert und auf diese Weise einen äußerst ausführlichen Standardkatalog vorbereitet. In dieser fächerübergreifenden Standardliste werden neben den schulisch-erzieherischen Kompetenzen auch fachdidaktische Kompetenzen, autonomes Lernen und Strategievermittlungskompetenzen sowie die Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft beachtet. Der Standardbereich der beruflichen Weiterbildungsphase wird auch hier -wie im Standardmodell von der KMK- nicht aufgegriffen.

Auffällig ist, dass die Standards mit der Aussage “Ich habe in der Ausbildung gelernt...” beginnen. Diese Formulierung der Standards zeigt, dass die jeweilige Kompetenz in der Ausbildung aufgebaut werden soll. Oser betont, dass es die Hauptaufgabe der Lehrerausbildung ist, “mit jedem Lehramtskandidaten und jeder -kandidatin einzelne solcher Standards zu entwickeln“ (Oser, 2001, 226) und daher die Standards “als ein wichtiger Teil des Curriculums für die Lehrerbildung konzipiert werden“ müssen (Oser, 1999, S:84).

Seiner Ansicht nach ist für eine intensive Ausbildung eines Standards die Kombination der Theorie, Übung und Praxis die Bedingung (vgl. Oser, 1997b, S:212). Die Studierenden sollen dementsprechend in der Pädagogik, in pädagogischer Psychologie und in der Didaktik Informationen erhalten. Sie sollen anhand dieser die Videobeispiele von Schul- und Unterrichtssituationen analysieren und schließlich diese theoretischen Konzepte und Reflexionen persönlich in realen oder simulierten Unterrichtsabschnitten erproben und üben.

Für ein objektives Feststellen des Ausmaßes des Beherrschens eines Standards wird in der Fachliteratur über Portfolios gesprochen²¹. Das Portfolio ist ein Dokument für Lehramtsstudierende, das dazu beiträgt, eigene Kompetenzen zu beurteilen, Lernfortschritte zu verfolgen und Unterrichtserfahrungen sowie Reflexionen zusammenzustellen.

Oser gibt zu bedenken, dass die Standards qualitativ unterschiedlich erworben werden können (vgl. Oser, 1997b, S:211). Für die Messung der Intensität dieses Erwerbs verwendet er in seinen Untersuchungen als methodologischen Weg das Portfoliosystem mit unterschiedlichen Intensitätsstufen²², denn Portfolios konkretisieren, seiner Meinung nach, die Resultate “eines

²¹ vgl. Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung unter: http://www.ecml.at/mtp2/publications/C3_Epostl_D_internet.pdf, (25. 06.2009); Oser (1997a, S:37); Oser (1997b, S:214); Oser (2001, S:226); Rupp (2007, S:172); Stiller (2007, S:162).

²² Intensitätsstufen sind: Ich habe “davon gar nichts gehört“, “mich damit nur theoretisch beschäftigt“, “Übungen dazu gemacht“, “mich damit in der Praxis intensiv auseinandergesetzt” (vgl.Oser, 1997b, S:213).

längeren Theorie-, Übungs- und Praxis- Umgangs hinsichtlich einer professionellen Kompetenz“ (Oser, 1997a, S:37).

Bei allen Vorzügen des Ansatzes von Oser bleibt ein wesentlicher Kritikpunkt und zwar, dass dieser Ansatz sich vorwiegend auf erziehungswissenschaftliche Anforderungen konzentriert und sowohl fachdidaktische als auch fachwissenschaftliche Aspekte zu wenig beachtet (vgl. Tulodziecki, 2007, S:117).

Terhart nimmt diesen Kritikpunkt auf und formuliert Standards für das fachwissenschaftliche, fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Studium sowie für die schulpraktischen Studien (vgl. Terhart, 2002, S:33). Für diese vier Bereiche werden jeweils Standards mit verschiedenen Kompetenzstufen²³ verfasst. Dabei werden diese Absolventenstandards nach erster und zweiter Phase der Lehrerbildung unterschieden. Während die Absolventenstandards der ersten Phase den Kompetenzbereichen zugeordnet werden, wie z.B.:

10 Standards für Fachwissenschaft

1. Allgemeine Struktur der Disziplin
2. Zentrale Konzepte und Inhalte der Disziplin
3. Sich bewegen können in den Strukturen/ Inhalten der Disziplin [...]

10 Standards für Fachdidaktik

1. Verhältnis zwischen wissenschaftlicher Disziplin und Unterrichtsfach
2. Legitimation und Bedeutung des Faches als Schulfach
3. Geschichte des Schulfaches [...]

werden die Standards der zweiten Phase nicht den Bereichen zugeordnet. So sind die Absolventenstandards der zweiten Phase:

10 Standards für die Absolventen der zweiten Phase:

1. Unterrichts-/Klassenführung
2. Unterrichtsplanung
3. Beurteilung, Diagnose und Förderung [...] (vgl. Terhart, 2002, S:33ff).

Außerdem sollen laut Terhart-Expertise, in der ersten universitären Phase der Lehrerbildung bei den Absolventen u.a. folgende Ziele erreicht werden:

- Wissensbasis für und über das spätere Berufsfeld,
- Reflexionsfähigkeit über Sachthemen, aber auch über die eigene Person in Verbindung mit den Anforderungen des beruflichen Feldes,
- Kommunikationsfähigkeit über Inhalte, Strukturen und Probleme des unterrichtsfachlichen, pädagogisch-didaktischen und schulbezogenen Bereichs,

²³ Wissen, Reflexion, Kommunikation und Urteil.

- Urteilsfähigkeit angesichts pädagogischer Handlungsprobleme und Entscheidungsfragen.

Diese vier hier abgegrenzten Kompetenzen werden als aufeinander aufbauend betrachtet und als Stufen-Modell bezeichnet (vgl. Terhart, 2002, S:30). Die zweite Phase im Studienseminar (Referendariat) baut hierauf auf und schließt sich an.

In der Terhart-Expertise wird nach Standards für die Absolventen, Standards für Ausbildungsinstitutionen und Standards für das Steuerungssystem differenziert (ebd.; 30ff). Bei den Standards für Ausbildungsinstitutionen wird auch nach der ersten und zweiten Phase getrennt und zusätzlich werden Standards für die Prüfungen und Einstellungen in Frageform angesprochen (ebd.; 38ff). Auch für Bildungsministerien werden zur Erfüllung ihrer Steuerungsaufgabe Standards festgeschrieben (ebd.; 46ff). Die Terhart-Expertise schließt verschiedene Ebenen ein und zielt somit auf eine Standardisierung des Gesamtsystems der Lehrerbildung ab. Durch die Beschreibung der konkreten Kompetenzen schaffen die Standards nach Stiller, die "Zielklarheit und Transparenz für Ausbilder und Auszubildende und legen die Grundlage für interne und externe Evaluationsprozesse" in der Lehrerbildung (Stiller, 2007, S:160). In der Terhart-Expertise werden Standards als Kriterien der Qualitätsevaluation der Ausbildung verwendet und Taxonomien von Standards in verschiedenen Bereichen formuliert; also neben Absolventenstandards auch Standards für Institutionen und Ausbildungsprozesse sowie Standards für das Steuerungssystem geschaffen. Die Expertise zu nationalen Bildungsstandards von Klieme (2003) ist zwar auf das Schulwesen bezogen, jedoch liefert sie wichtige Forderungen und theoretische Grundlagen für die Entwicklung von Standards für die Lehrerbildung (vgl. Tulodziecki, 2007, S:117). Übertragen auf das Lehramtsstudium lassen sich auf der Grundlage der Expertise u.a. folgende Forderungen an die Standards formulieren:

1. Standards für die Lehrerausbildung sollen sich an allgemeinen Bildungszielen für das Lehramtsstudium orientieren und diese in konkrete Anforderungen umsetzen.
2. Standards sollen die Ziele des Lehramtsstudiums in Form von Kompetenzanforderungen konkretisieren. Sie sollen festlegen, über welche Kompetenzen Lehramtsstudierende am Ende ihres Studiums verfügen müssen.
3. Standards sollen als Ergebnisse von Lernprozessen in Aufgabenstellungen und Verfahren konkretisiert werden, mit denen das Kompetenzniveau, das Studierende tatsächlich erreicht haben, erfasst werden kann (ebd.; 118).

Aus diesen Überlegungen ist abzuleiten, dass Kompetenzen und Standards eine entscheidende Rolle spielen, wenn es darum geht, die Kernprogramme der Ausbildung von Lehrern zu

entwickeln, Ausbildungsinhalte und Qualifikationsziele deutlich darzulegen und zu evaluieren. Darüber hinaus begründen sie die Kernelemente in der Lehrerausbildung.

Im Hinblick auf die Entwicklung von Kerncurricula und curricularer Standards ergeben sich eine Reihe von Konsequenzen für die Fremdsprachenlehrerausbildung. Im Folgenden soll speziell auf die Standardbereiche und Kompetenzdimensionen in der Fremdsprachenlehrerausbildung eingegangen werden, um Basisbereiche der Ausbildung zu erläutern.

2.2. Spezifika der Fremdsprachenlehrerausbildung

Die Diskussion um Kompetenzen und Standardbereiche der Fremdsprachenlehrer ist sehr breit (vgl. u.a. Bausch/Königs/Krumm 2003; Zydatiß 1998;) und mit dem Schwerpunkt auf jeweils unterschiedlichen Kompetenzen geführt worden (vgl. Kuhn, 2007, S:304). Eine Zusammenfassung der Diskussion haben z.B. Kelly/Grenfell (2004) gegeben, indem sie im Auftrag der EU-Kommission ein “Europäisches Profil für die Aus- und Weiterbildung von Sprachlehrkräften“ entwickelt haben. Dieses Profil-Modell umfasst 40 Punkte, die für die Aus- und Weiterbildung von Sprachlehrkräften in Europa wichtige Elemente beschreiben und ist in vier Abschnitte gegliedert:

<p>Struktur In diesem Abschnitt werden die einzelnen Bausteine der Ausbildung und Weiterbildung von Sprachlehrkräften beschrieben und dargelegt, wie sie zusammengefügt werden könnten.</p>	<p>Strategien und Fähigkeiten Dieser Abschnitt befasst sich mit der <i>Handlungskompetenz</i> über die angehenden Sprachkräfte als Ergebnis ihrer Ausbildung und berufsbegleitenden Fortbildung in Lehr- und Lernsituationen im Berufsalltag verfügen sollen.</p>
<p>Wissen und Verstehen Dieser Abschnitt erläutert, welche Kenntnisse über das Lehren und Lernen von Sprachen und <i>welches</i> Verständnis davon angehende Sprachlehrkräfte als Ergebnis ihrer Ausbildung und berufsbegleitenden Fortbildung haben sollten.</p>	<p>Werte In diesem Abschnitt geht es um die Frage, wie den angehenden Lehrkräften vermittelt wird, welche Werte sie in ihrem und durch ihren Sprachunterricht fördern sollten.</p>

Tabelle 5 Grundbestandteile der Fremdsprachenlehrerbildung (Kelly/Grenfell, 2004, S:4).

Diese Abschnitte beeinflussen sich gegenseitig und sind als Grundsätze der Lehrerbildung im Primär-, Sekundär- und Erwachsenenbildungsbereich zu betrachten. Diesen Abschnitten werden aus den 40 Punkten jeweils adäquate Punkte zugeordnet, die bei der Erstellung eines Curriculums zu berücksichtigen sind. So soll z.B. laut des Profils, die Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrkräften im Bereich der Struktur u.a. folgende Komponenten aufweisen:

Struktur

1. Akademisches Studium und praktische Unterrichtserfahrungen als integrale Bestandteile des Lehrplans
2. Flexibles und modulares Aus- und Weiterbildungsangebot
3. Expliziter Rahmen für die Unterrichtspraxis (Stage/Praktikum)
4. Das Arbeiten mit einem Mentor - die Bedeutung des Mentoring
5. Interkulturelle und multikulturelle Umgebung (ebd.; 5).

Das Profil begründet die Punkte kurz und nennt Strategien für die Implementierung und den Einsatz des Profils. So beschreibt z.B. der 23. Punkt die "kritische Evaluierung, Entwicklung und praktische Anwendung von Unterrichtsmaterialien und -ressourcen" und ist dem Abschnitt "Strategien und Fähigkeiten" zugeordnet:

23. Kritische Evaluierung, Entwicklung und praktische Anwendung von Unterrichtsmaterialien und -ressourcen
<p>Die angehenden Lehrkräfte verstehen, welche Funktion verschiedene Arten von Unterrichtsmaterialien und -ressourcen in ihrem Unterricht haben. Sie lernen, sie kritisch und wirkungsvoll einzusetzen. Die betreffenden Materialien umfassen Lehrbücher, authentische Texte, Videos und Kassetten, CD- Rom und Online- Materialien. Diese Materialien beziehen sich auf den Lehrplanrahmen, in dem die angehenden Lehrkräfte arbeiten werden. Lehrkräfte in ganz Europa profitieren vom Austausch von Unterrichtsmaterialien und -ressourcen. Für die Förderung der europaweiten Zusammenarbeit ist dies besonders wertvoll. Im Rahmen der Ausbildung erarbeiten die angehenden Lehrkräfte zahlreiche innovative Unterrichtsmaterialien und -ressourcen. Wenn diese Materialien positiv bewertet werden, könnte man sie archivieren [...], um sie zukünftigen angehenden Lehrkräften, aktiven Lehrkräften und Lehrkräften im Ausland zugänglich zu machen.</p>
<p>Strategien für die Implementierung und den Einsatz des Profils:</p> <ul style="list-style-type: none">• Die angehenden Lehrkräfte werden mit den relevanten Materialien und Ressourcen vertraut gemacht. Sie werden auch aufgefordert, selbst zu recherchieren oder selbst Materialien herzustellen und die immer wieder verwendeten auf die Bedürfnisse ihrer Lernenden abzustimmen.• Die angehenden Lehrkräfte verstehen die Methodik und die Theorie, auf die sich der Einsatz von Materialien und Ressourcen stützt.• Die angehenden Lehrkräfte sind mit den Theorien zu Lernstilen vertraut und wissen, wie sie durch den Einsatz vielfältiger Materialien und Ressourcen am besten damit umgehen.• Die angehenden Lehrkräfte werden aufgefordert, den Nutzen bestimmter Materialien und Ressourcen kritisch zu hinterfragen, und begreifen, dass Materialien nur ein Hilfsmittel des Lehr- Lern- Prozesses sein sollten.

Tabelle 6 Beispiel für die Beschreibung eines Lehrerprofils (Kelly/Grenfell, 2004, S:27).

In dem Profil lassen sich neben den Standards für die auszubildenden Personen und für Lehr- und Lernprozesse, auch die Standards für die Lehrkraftbildner und Institutionen anhand der Implementationsstrategien deutlich erkennen. Das Profil macht somit die Qualifikationsziele und Ausbildungsinhalte in der Fremdsprachenlehrerbildung transparent und legt die

Grundlagen für die Standardbereiche, wie u.a. “Sprachwissen und Sprachkönnen“, “Erkenntnis- und Arbeitsmethoden des Faches“, “Fachliches Lernen planen und gestalten“ und “Fachspezifische Diagnose- und Evaluationsformen kennen und nutzen“ (vgl. Schneider/Bodensohn, 2008, S:215ff) dar. Auffällig ist hierbei, dass in dem Profil-Modell nicht nur fach- und persönlichkeitsbezogene Kompetenzen (vgl. u.a. Zydatiß 1998a, S:4f; Christ, 2002, S:50ff) sondern auch fach- und berufsfeldübergreifende didaktische Kompetenzen hervorgehoben werden.

Diese didaktisch-methodische Kompetenzen als fächerübergreifende Schlüsselqualifikationen begründen die Basis beruflicher Handlungsfähigkeiten der Fremdsprachenlehrer. Um auf solche Grundbestandteile der Lehrerausbildung hinzuweisen, sollen im folgenden Unterkapitel das berufliche Handeln und dessen Einfluss auf die Lehrerausbildung, die Kernpunkte der Lehrerkompetenzen sowie die drei Felder beruflicher Handlungskompetenz erläutert werden.

2.2.1 Didaktisch-methodische Grundkompetenzen als Schlüsselqualifikationen für Lehrende

Die Arbeit der Fremdsprachenlehrer, wie auch die aller anderen Lehrer, besteht nicht nur aus Wissensvermittlung, sondern sie müssen fähig sein, Lernumgebungen zu schaffen, Lernprozesse zu initiieren und zu begleiten sowie zur Schulentwicklung beizutragen (vgl. Kap. 1.1.2). Daher sollten sie im Studium verschiedene Kompetenzdimensionen entwickeln, um sich die Gesamtheit der Lehrerkompetenzen anzueignen.

Ursula Carle definiert Lehrerkompetenz als “Handlungsfähigkeit eines individuellen, kollektiven oder organisationalen Akteurs und integriert dessen Wissen, Werte, Einstellungen und Selbstreflexion“ (Carle, 2002, S:10; zitiert nach Stiller, 2007, S:156). Sie beschreibt die Handlungskompetenz eines Lehrers, die auf unterschiedliche Arbeitssituationen gerichtet ist. Ein Lehrer muss bei der Gestaltung von Lehr- und Lernsituationen auf die individuellen und kollektiven Bedürfnisse der Adressatengruppe eingehen können. Sein Handeln im Unterricht muss phasenweise verschiedene Lernprozesse induzieren. Die Handlungskompetenz begründet also die Grundlage des Lehrerberufs.

Die Fachdidaktiker wie Adelheid Hu klagten über die Diskrepanz zwischen theoretischem Wissen und praktischem Können bei den Studenten (vgl. Hu, 2003, S:99f). Aufgrund der hohen Komplexität des beruflichen Handelns von Lehrern und des mangelnden Berufspraxisbezugs in der Ausbildung wurde bei den Studierenden Schwierigkeiten im Umsetzungsprozess der Theoriekenntnissen in die Praxis beobachtet. Die angehenden Lehrer

hätten kaum konkrete Zusammenhänge zwischen dem theoretischen Wissen und den Unterrichtsstunden herstellen können. Sie hätten keinen wirklichen Bezug zur Wirklichkeit ihres zukünftigen Berufsfeldes (vgl. Holzmann-Witschas, 2004, S:32). Gefordert wird deshalb in der Fachliteratur eine Berufsorientierung in der Lehrerausbildung²⁴, um berufliche Handlungskompetenzen bei den Studierenden zu entwickeln und sie auf die beruflichen Anforderungen angemessen vorzubereiten. Diese berufliche Handlungskompetenz soll durch die Ausbildungskonzepte, die die Fachwissenschaft mit der Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft integriert, aufgebaut werden; damit die Studenten nicht nur über das Fachwissen verfügen, sondern auch eine Didaktikkompetenz entwickeln können (vgl. Königs, 2001a, S:35) (vgl. Kap. 2.2.3). So ist der Gedanke, der hinter den Kerncurricula steht, einerseits auf die Sicherung der Funktionalisierung der Ausbildungsinhalte und andererseits auf ihre systematische Orientierung am späteren Berufsfeld gerichtet (vgl. Königs, 2002a, S:26). Zydatiß formuliert die notwendige Aufnahme des Berufsbezugs in die Ausbildungscurricula (1998a: 3):

„Die Entscheidung für ein Lehramtsstudium ist nicht nur die Entscheidung für ein bestimmtes Studienfach (oder auch zwei), sondern eine *Berufswahl*. Von daher muß [sic] eine zukunftsfähige universitäre Lehrerausbildung *berufsbezogen* sein, d.h. sie muß [sic] den tätigkeitsfeld- und aufgabenorientierten Qualifikationsprofilen der jeweiligen Lehrkräfte gerecht zu werden versuchen“ [Hervorhebungen im Original].

Nach Frank lassen sich die berufsbezogenen Tätigkeiten als Handlungsfelder eines Lehrers unterscheiden:

- Das Handlungsfeld des Unterrichtens
- Das Handlungsfeld des Beratens (Beratung von Eltern und Schülern)
- Das Handlungsfeld des Verwaltens und Organisierens in der Schule (vgl. Frank, 1974, S:10).

Diese Handlungsfelder im Beruf und die Bewältigung der anspruchsvollen Arbeitssituationen erfordern von den Lehrern außerfachliche Kompetenzen. Von bestimmten Fachleuten in der Didaktikliteratur werden diese Grundkompetenzen als Schlüsselqualifikationen bezeichnet und sollen im Studium vermittelt werden²⁵. Der Berufsfeldbezug in der Ausbildung ermöglicht die systematische Entwicklung von Schlüsselqualifikationen (vgl. Königs, 2001a, S:14). Laut Funk betont dieser Ansatz nicht nur die Fachlichkeit im beruflichen Leben,

²⁴ vgl. u.a. Bausch/Christ/Krumm (1992); Bausch/Königs/Krumm (2003); DGfE (1997); Königs/Zöfgen (2002), Plöder/Anhalt (1999); Zydatiß (1998).

²⁵ vgl. Christ (2002, S:53); DGFF/FMF/GAL (1998, S:102); Funk (2001a, S:104f); Funk (2001b, S:70ff); Funk (2003, S:69ff); Gehrman (2007, S:185); Gehrman (2008, S:56); Hagge/Schröder/Tesch/Vollmer/Wolff/Zydatiß (1998, S:97); Königs/Wolff (2008, S:148ff); Schaeper (2005, S:210f).

sondern immer stärker methodische, soziale und arbeitstechnische Aspekte des Berufs (vgl. Funk, 2001b, S:71). Auch Königs und Wolff legen ihren Schwerpunkt, wie Funk, auf die Berufsfeldbezogenheit dieses Konzeptes (2008: 148):

“Der Erwerb von Schlüsselqualifikationen hat auch einen konkreten berufsfeldqualifizierenden Charakter, d.h. Schlüsselqualifikationen sollen allgemeine Fähigkeiten beinhalten, die in unterschiedlichen Berufen gebraucht werden können“.

Diese Ansichten machen sichtbar, dass die Schlüsselqualifikationen allgemeine berufliche Fähigkeiten sind, die auch in anderen Tätigkeitsfeldern verwendet werden können. Die wachsende Globalisierung sowie der gesellschaftliche und wirtschaftliche Wandel setzen auch die Arbeitsfeldsituation der Fremdsprachenlehrer unter kontinuierlichen Veränderungsdruck (vgl. Kap. 1.1.2) und erfordern von ihnen fächerübergreifende Kompetenzen, die ihnen in verschiedenen Berufsbereichen nützlich sind. In diesem Zusammenhang kommt den Schlüsselqualifikationen, wie z.B. Entscheidungsfähigkeit, Kritikfähigkeit, Teamfähigkeit, Selbstständigkeit (vgl. Funk, 2001b, S:72) oder eigenständiger Wissenserwerb, autonomes Lernen und Kommunikationsfähigkeit (vgl. DGFF/FMF/GAL, 1998, S:102) eine zentrale Bedeutung zu.

Neben den allgemeinen Schlüsselqualifikationen ermöglichen didaktische Grundkompetenzen den Fremdsprachenlehrern ein erfolgreiches Potenzial in unterschiedlichen Arbeitsbereichen. Funk (2003: 70) stellt acht didaktisch-methodische Kompetenzbereiche beruflicher Schlüsselqualifikationen fest, die sowohl für den Lehrerberuf als auch für alle anderen Berufe gelten:

- **Präsentationskompetenz**

Die Fähigkeit, fachliche Inhalte adressatengerecht aufzuarbeiten und in geeigneter Form zur Initiierung von Lernprozessen zur Verfügung zu stellen. Diese Kompetenz hilft, Inhalte verständlich und anschaulich zu machen, zu vereinfachen oder zu reduzieren.

- **Moderationskompetenz**

Die Fähigkeit, einen sozialen Lernprozess adressatengerecht und ergebnisorientiert zu steuern. D.h. die Fähigkeit, Gespräche oder Diskussionen im Lernprozess so zu leiten, dass sie zu konkreten Ergebnissen führen, die jedem Lerner einsichtig sind.

- **Organisations- Planungskompetenz**

Die Fähigkeit, die Vermittlungsprozesse für spezifische Adressatengruppen in (Bildungs-) Institutionen auf der Makro- und Mikroebene ergebnisorientiert zu planen und zu organisieren.

- **Beratungskompetenz**

Die Fähigkeit zu individueller und institutioneller Vermittlung handlungsrelevanten Wissens als Grundlage der Eigensteuerung (Beratung zur Autonomie). Beratungskompetenz ist die Fähigkeit, bei der Lösung von Problemen der Lernenden zu helfen und sie auf dem Weg zum autonomen Lerner zu unterstützen.

- **Medienkompetenz**

Die Fähigkeit unterschiedliche Medien adressatengerecht, zielführend und technisch sowie methodisch-didaktisch kompetent in Lernprozessen einzusetzen.

- **Kooperationskompetenz**

Die Fähigkeit zur Zusammenarbeit mit Experten und Laien im eigenen Berufsfeld zur Definition und Lösung gemeinsamer Aufgaben.

- **Evaluationskompetenz**

Die Fähigkeit zur Bewertung von eigenem und fremden beruflichen Handelns und seiner Ergebnisse.

- **Forschungskompetenz**

Die Fähigkeit, praktisches pädagogisches Handeln auf der Grundlage des aktuellen Forschungsstandes zu reflektieren (vgl. Schocker-v. Ditfurth, 2001, S:105ff) und zu verändern. “Die inhaltliche Planung von Studiengangmodulen sollte diese Zielvorgaben auf allen Ebenen des Lehrens und Lernens reflektieren“ sagt Funk (2003: 70f) und schlägt dafür u.a. vor, dass die Studierenden bei der Präsentation von Referaten selbst Lernmaterialien erarbeiten oder die Medien in der Lernveranstaltung adäquat verwenden (ebd.; 71).

Es ist deutlich zu sehen, dass die Schlüsselqualifikationen kein Fachwissen sind, sondern als allgemeine Fähigkeiten den kompetenten Umgang mit dem fachlichen Wissen ermöglichen und so zur beruflichen Handlungskompetenz gehören. Sie umfassen jedes unterrichtliche Handeln und sind für alle Lerngruppen und Schulstufen verwendbar. Aus diesen Gründen sollte sich eine berufsfeldbezogene Lehrerausbildung auch auf die Schlüsselqualifizierung der zukünftigen Lehrenden konzentrieren.

Die Entwicklung dieser methodisch-didaktischen Schlüsselkompetenzen stellt gewisse Ansprüche an die Persönlichkeit der Lehrkräfte. Didaktisch-methodische Grundqualifikationen allein können nicht die Erreichung beruflicher Handlungskompetenzen ermöglichen. Neben diesen didaktischen Fähigkeiten sind auch die persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen dafür notwendig. Eine Trennung dieser aufeinander aufbauenden Kompetenzdimensionen ist kaum möglich. Kompetenzen im Bereich der Persönlichkeit, die zum Ausbildungsprofil gehören, werden im Weiteren thematisiert.

2.2.2 Persönlichkeitsbezogene Kompetenzbereiche

Persönlichkeitsbezogene Kompetenzen beschreiben die Selbstkompetenz, die soziale Kompetenz und die interkulturelle Kompetenz (vgl. Kuhn, 2007, S:310).

Empirische Studien haben belegt, dass die Einbeziehung persönlicher Lernerfahrungen die Grundvoraussetzung für den Aufbau der Reflexionsfähigkeit ist (vgl. Schocker-von Ditfurth 2001; Caspari 2003a). Die angehenden Lehrer müssten über eine Reflexionsfähigkeit verfügen, damit sie ihre Rollen im Lernprozess sowie den Rollenwechsel im späteren Beruf wahrnehmen und sich darauf richten können (vgl. Kap. 1.1.2). Die Selbstkompetenz schließt die bewusste Beachtung der eigenen Lernbiografie der Person und ihre Rolle als Lehrer ein (vgl. DGfE, 1997, S:89; Ehrenreich, 2004, S:187). Dazu brauchen die Lehrer Qualifikationen zur Selbstevaluation und Selbsteinschätzung ihres Handelns. Das bedeutet, dass sie im Studium befähigt werden müssen, ihre eigene Lernbiografie und Arbeit zu reflektieren, zu analysieren und kritisch zu hinterfragen. Sie sollten also gelernt haben, ihr eigenes Denken und Tun, ihre eigenen Fähigkeiten, ihre Lernvoraussetzungen sowie die Lernschritte gezielt zu beobachten, zu bewerten und Schlussfolgerungen daraus zu ziehen. Daher soll die Lehrerbildung eine planvolle Selbstregulierung der eigenen Lernprozesse und Identitätsstabilisierung anregen, so dass junge Lehrer den Anforderungen der Praxis als Person souverän gegenüber treten können (vgl. DGfE, 1997, S:92; Gogolin, 2003, S:90).

Im ersten Teil der Arbeit wurde erläutert, dass die Kommunikations-, Kooperations- sowie die Kompromissfähigkeiten, bezogen auf die Schulentwicklung und Öffentlichkeitsarbeit, zur Sozialkompetenz gehören. Kuhn zählt in ihrer Dissertationsarbeit die Absolventeneigenschaften zu dem Bereich der sozialen Kompetenz. Laut Kuhn können die Absolventen, hinsichtlich auf die Sozialkompetenz, u.a.:

- kooperativ handeln, auf unterschiedliche Partner eingehen und sich an wechselnde Teams anpassen,
- Konflikte bzw. Interessengegensätze erkennen und Ursachen von Konflikten erkennen,
- Konflikte durch einen fair herbeigeführten Interessenausgleich lösen
- konstruktive Kritik üben, sich aber auch kritisieren lassen (vgl. Kuhn, 2007, S:311).

Außerdem setzt die Sozialkompetenz, wie alle anderen Kompetenzbereiche, Offenheit, Kontaktfreudigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Flexibilität und Freundlichkeit als Schlüsselqualifikation für die Zusammenarbeit mit den Eltern, Kollegen, Fachleuten oder Behörden voraus.

Interkulturelle Kompetenz umfasst die Fähigkeit mit Menschen anderer Kulturkreise erfolgreich zu kommunizieren (vgl. Hatipoğlu, 2008, S:46). Diese soll nach Gehrman ein ausschlaggebender Schwerpunkt für eine curriculare Planung in der Fremdsprachenlehrerausbildung sein, denn Fremdsprachenlehrer sind nicht nur Sprachvermittler, sondern auch Kulturvermittler. Daher sollten die Studierenden dazu befähigt werden,

“die Vermittlung zwischen eigener und zielsprachlicher Kultur als prozessorientierte perspektivische und vielfach interessengeleitete Beziehung aufzuzeigen, in die sich der Lerner mit seinen jeweils eigenen Vorstellungen über sich und die Zielkultur einbringt. Hierzu reicht es nicht, im Fremdsprachenunterricht landeskundliche Daten über Gebräuche, Lebensweisen und Ereignisse im Zielsprachenland zu vermitteln, vielmehr muss sich der Fremdsprachenunterricht mit Fragen des Perspektivwechsels, der Inbeziehungsetzung von eigenkultureller Prägung und fremdkultureller Wahrnehmung und mit Fragen der interkulturellen Grundlegung des Fremdsprachenlernens auseinandersetzen” (Gehrman, 2008, S:57).

Die Vorstellung eines solchen interkulturell orientierten und kommunikativ ausgerichteten Fremdsprachenunterrichts (vgl. GER), der sich auf das Lernziel der “Kultursensibilität“ (Zydati, 1998, S:311) bzw. des “Fremdverstehens“ (Meißner, 2001, S:165) richtet (vgl. Kap. 1.2.1), erfordert von den Fremdsprachenlehrern, die sich auch als “Kulturmittler“ (Zydati, 1998b, S:11) verstehen, “Kenntnisse von Konzepten , Zielsetzungen, Inhalten und Methoden für interkulturell begründbares Lernen [...], Kenntnisse über die Kulturen der Bezugsländer der Sprachen, und Lebenserfahrungen in den Kulturen durch die Auslandsaufenthalte“ (Meißner/Königs/Leupold, 2001, S:177). Zydati präzisiert diese interkulturellen Forderungen an den Sprachlehrenden (1998c: 310):

“Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer müssen auf erfahrungsgestützte, handlungsorientierte Kategorien interkultureller Kommunikation zurückgreifen können und fähig sein, (gewissermaßen als Experten für interkulturelles Lernen und Kommunizieren), diese Qualifikationen in den Fremdsprachenunterricht einzubringen“.

Diese Gedanken machen klar, dass interkulturelle Handlungskompetenz zum Berufsbild des Sprachlehrers gehört und eigene interkulturelle Erfahrungen voraussetzt (vgl. Kap. 1.2.1). Interkulturelle Kompetenz kann in der Begegnungssituation mit dem Fremden bzw. mit dem Unbekannten erworben werden. Da man in solchen Situationen durch die praktischen Erfahrungen den Umgang mit der Andersartigkeit lernt, bieten Aufenthalte im Zielsprachenland und Auslandspraktika nicht nur Möglichkeiten zur Erweiterung der Sprachkompetenz, sondern auch für den Aufbau der interkulturellen Kompetenz und der frühen beruflichen Handlungsfähigkeit. Aus diesen Gründen ist Zöfgen wie u.a. Raupach

(1992: 142) oder Hagge/Schröder/Tesch (1998: 94) der Ansicht, dass die Auslandsaufenthalte und Auslandpraktika zu obligatorischen Komponenten des Studiums gehören müssen (vgl. Zöfgen, 2002, S:6).

Ünver vertritt die Meinung, dass es notwendig ist, eine interkulturelle Fähigkeit genauso wie die sprachlichen Fertigkeiten als Lehrveranstaltung offiziell fest zu verankern (vgl. Ünver, 2001, S:4), denn interkulturelle Kompetenz gehört einerseits selber zu den Schlüsselqualifikationen, indem sie die Fähigkeit mit Menschen anderer Kulturen zu kommunizieren, fördert, andererseits hilft sie zur Entwicklung der weiteren Schlüsselqualifikationen wie Empathie, Toleranz, Neugier oder Interesse für andere Kulturen und Sprachen.

Schlüsselqualifikationen können keine Handlungsfähigkeit ohne bereichsspezifische Fachkompetenzen erzeugen. Die fachbezogenen Studienelemente spielen eine zentrale Rolle in einer berufsorientierten Fremdsprachenlehrausbildung, denn sie begründen den Kernaspekt des Lehrerberufes. Schlüsselqualifikationen und interkulturelle Fähigkeiten sowie didaktische Kompetenzen sind weitgehend fachlich gebunden. Im Folgenden sollen diese fachbezogenen Kompetenzbereiche, die in dem Curriculum Berücksichtigung finden sollen, behandelt werden.

2.2.3 Fachbezogene Kompetenzbereiche

Aus dem Qualifikationsprofil lassen sich Anforderungen an die Ausbildung eines Sprachlehrers ableiten. Bezüglich auf die Fachkompetenz zeigt ein guter Fremdsprachenlehrer, nach Königs, u.a. folgende Qualifikationsmerkmale:

- Er muss über eine hinreichende muttersprachenähnliche Sprachkompetenz verfügen, die sich auch in der Beherrschung unterschiedlicher Register, in unterschiedlichen Domänen, niederschlägt.
- Er muss über eine Beschreibungskompetenz verfügen, die es ihm erlaubt, sprachliche Beschreibungen hinsichtlich ihrer Angemessenheit unter linguistischem, wie auch unter didaktischem und lernpsychologischem Aspekt, zu bewerten.
- Er muss gelernt haben, domänenspezifische Situationen (fach-) sprachlich in einem umfassenden Sinne zu analysieren und das Ergebnis dieser Analysen in entsprechende Lernziele umzusetzen.
- Er muss in der Lage sein, seinen Fremdsprachenunterricht so zu gestalten, dass die Erziehung zur Mehrsprachigkeit erleichtert wird (vgl. Königs, 2002b, S:404).

Dieses Leitbild der Fremdsprachenlehrer zeigt deutlich, dass sie in verschiedenen einzelnen Themenfeldern mit sprachlichen Kenntnissen vertraut sein sollen. Fremdsprachenlehrer müssen die jeweilige Sprache aktiv und passiv konkret benutzen können. Sie sollen aber nicht nur in mehreren Bereichen Fachbegriffe in der Zielsprache und deren Anwendung kennen, sondern die Zielsprache selbst erklären und adressatenadäquat umsetzen und Lernziele und -wege daraus ableiten können. Das bedeutet, neben einer Fremdsprachenkompetenz sollen die Absolventen auch über die Sprachvermittlungskompetenzen verfügen.

Um dieses Ziel zu erreichen, sollte zunächst der Erwerb sprachpraktischer Fertigkeiten in der Ausbildung eine wichtige Rolle spielen (vgl. Bauer, 1992, S:17). Das bedeutet, die Sprachpraxis an der Universität muss erst einmal intensiviert werden, damit die zukünftigen Lehrer in ihren Lernerrollen im Studium die Zielsprache auf einem muttersprachlichen Niveau lernen und dann diese Sprache auch erklären bzw. vermitteln können. Dafür müssen die sprachlichen Äußerungen erst einmal einen automatisierten Status besitzen, d.h. Muttersprachler und Fremdsprachler produzieren ihre Aussagen nicht nur auf der Basis von Regelwissen, sondern vielmehr auf der Grundlage von vorgefertigten, sprachlichen Sequenzen, die sie aus dem Gedächtnis abrufen, um flüssig, korrekt und schnell zu sprechen (vgl. Bärenfänger, 2002, S:119ff). Für die Entwicklung dieser sprachlichen Automatismen sollten die Automatisierungsübungen²⁶ Teil der sprachpraktischen Ausbildung sein, damit die Lehrerkandidaten den primären Gegenstand des fremdsprachlichen Lehrerberufs, nämlich die fremde Sprache, routiniert beherrschen.

Laut Vollmer und Butzkamm soll das Ausbildungsprofil folgende Qualifikationsziele sicherstellen:

- hohes, funktionales Sprachkönnen, eine sichere Fremdsprachenbeherrschung,
- Kenntnisse ihrer wesentlichen lexikalischen und morphosyntaktischen Strukturen,
- Kenntnisse wesentlicher zielsprachiger Texte und Inhalte, sowohl sachlicher, fiktionaler und kultureller (landeskundlicher) Art und
- die Fähigkeit, die Zielsprache unter den verschiedenartigen Lern- und Lehrbedingungen angemessen zu vermitteln und sie mit der Erstsprache sowie weiteren Fremdsprachen in Beziehung zu setzen (vgl. Vollmer/Butzkamm, 1998, S:36).

²⁶Bei den Automatisierungsübungen werden bestimmte Aufgaben mit zunehmender Übung immer schneller und mit immer weniger werdenden Fehlern gelöst. Kennzeichen von Automatisierungsübungen sind u.a. hohe Wiederholungsrouten, Flüssigkeit, natürliches Sprechtempo und übertragbare Muster (vgl. Bärenfänger, 2002, S:129).

Christoph Schneider und Rainer Bodensohn stellen in ihrer empirischen Untersuchung neun Standardbereiche in der Fremdsprachenlehrausbildung fest: Sprachwissen und Sprachkönnen, anschlussfähiges Fachwissen, Erkenntnis- und Arbeitsmethoden des Faches, anschlussfähiges fachdidaktisches Wissen, fachliches Lernen planen und gestalten, Komplexität unterschiedlicher Situationen bewältigen, Nachhaltigkeit des Lernens fördern, fachspezifische Diagnose- und Evaluationsformen kennen und nutzen und die Entwicklung der Rolle als Fremdsprachenlehrkraft (vgl. Schneider/Bodensohn, 2008, S:215). Anzumerken ist hierbei, dass Sprachwissen und Sprachkönnen den ersten Standardbereich bilden und dadurch zeigen, dass Sprachkompetenz das zentrale Element der Ausbildung sein soll.

Heinz-Helmut Lüger stellt die Qualifikationsziele in diesen Standardbereichen fest und weist somit auf die Ausbildungsinhalte hin:

Standardbereich 1: Über Sprachkönnen verfügen:

Absolventen,

- verwenden die Fremdsprache im mündlichen und schriftlichen korrekt und kommunikativ angemessen,
- nutzen ihr Sprachwissen und Sprachkönnen mit dem Ziel, Sprachvorbild für Lernende zu sein und Lernende für das Fach zu interessieren,
- nutzen vielfältige Gelegenheiten zur Pflege und Weiterentwicklung ihres Sprachkönnens

Standardbereich 2: Über anschlussfähiges Fachwissen verfügen:

Absolventen,

- verfügen über ein strukturiertes Fachwissen zu grundlegenden, schulrelevanten Teilgebieten der Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft und Kulturwissenschaft, (Grammatik, Rhetorik, literarische Gattungen und Epochen, Textsorten),
- kennen wichtige ideengeschichtliche und wissenschaftstheoretische Konzepte der Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft und Kulturwissenschaft,
- kennen Kenntnisse der Literatur, der Kultur und der regionalen sprachlichen Varietäten und verfügen über ein Orientierungswissen zu wichtigen, aktuellen Entwicklungen in der Literatur, Kultur, Sprache und des Zielsprachenlandes.

Tabelle 7 Fachbezogene Kompetenzstandards (vgl. Lüger, 2008, S:201).

Wie man der Tabelle entnehmen kann, besteht die fachbezogene Kompetenz als Basisqualifikation der Lehrer aus den sprachwissenschaftlichen, literaturwissenschaftlichen und kulturwissenschaftlichen Komponenten, die in einem Ausbildungscurriculum Berücksichtigung finden sollten.

Linguistische Studien sollen den Studenten Sprache in den verschiedenen Formen wie in der Morphologie oder Phonologie bewusst machen und die Voraussetzungen für die Beschreibung der Struktur, der Normen und des Systems in der Zielsprache darstellen (vgl. Christ, 2002, S:57).

Der Umgang mit Literatur soll für angehende Lehrer zur Auseinandersetzung mit aktuellen und historischen Themen der Gesellschaft des Ziellandes führen und eine Quelle für deren Selbstverständnis sein und so das Fremdverstehen ermöglichen (ebd.).

Sprachkenntnisse werden mit den Kenntnissen über Literatur und Kultur verbunden, denn man lernt eine Sprache immer mit einem Blick auf das Land und dessen Kultur. Daher sind die landeswissenschaftlichen Studien erforderlich, die die Informationen über Land, Nation und die Gesellschaft der Zielsprache für den Lehrer fassbar und ergreifbar machen (ebd.).

Auffällig ist an dem Konzept von Schneider/Bodensohn, sowie bei Lüger, dass die oben genannten fachspezifischen Anforderungen an die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern mit der Didaktik und Methodik des Fremdsprachenlehrens und -lernens verbunden vorkommen. Laut Christ schafft diese fremdsprachendidaktische Ausbildung die Voraussetzungen für die Vermittlung von Sprache und Kultur, indem sie das Wissen über die Komplexität fremdsprachlicher Lehr- und Lernprozesse sowie Kenntnisse über die Faktoren des Sprachlehrens und Lernens vermittelt (vgl. Christ, 2002, S:56). Fremdsprachendidaktik informiert die zukünftigen Lehrer über bestimmte Aspekte wie z.B. Interaktion im Klassenraum, Lernerorientierung, autonomes Lernen und Lernstrategien, Lehr- und Lernmethoden sowie Verfahren zu verschiedenen Übungsformen und Trainings (ebd.). So verbindet die Fachdidaktik das Fach mit den Schwerpunkten unterrichtlicher Praxis. In diesem Zusammenhang kommt der Bezugsdisziplin erziehungswissenschaftlicher Studien eine große Bedeutung zu, denn sie enthält Kenntnisse über die (Schul-) Pädagogik, Soziologie und Psychologie (vgl. Plöger/Anhalt, 1999, S:37). Das heißt, sie bietet den angehenden Lehrern fächerübergreifende und für ihre didaktische Handlungskompetenz relevante Aspekte über die Adressatengruppe (Schüler) und das Berufsfeld (Schule). Zu diesen Gesichtspunkten gehören u.a. das Aufwachsen von Kindern und deren Persönlichkeitsentwicklung, Theorien des Lehrens und Lernens, Sozial- und Aktionsformen des Unterrichts sowie Theorien der Schularten, Schulformen und Schulstufen (ebd.; 33). Diese Qualifikationsbereiche, die Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft, die die Vermittlungskompetenz bei den Lehrerkandidaten aufbauen, betreffen den zentralen Bereich des Berufsfeldes von Fremdsprachenlehrenden. Somit begründen sie die Teilgebiete einer berufsorientierten Lehrerbildung (vgl. Kap. 2.2.1). Aus diesen Gründen wird in der Fachliteratur ein integriertes Lehramtsstudium gefordert, "welches die beiden Fächer [=Fachdidaktik und Fachwissenschaft] und die Erziehungswissenschaft miteinander in einem Studiengang verknüpft" (Wolff, 2001, S:70). Durch diese Theorie-Praxis-Vernetzung soll Berufsorientierung in der Lehrerausbildung erreicht werden.

Wolff vertritt die Meinung, dass man von einer wissenschaftlichen Lehrerausbildung erst dann sprechen kann, wenn der fachdidaktische Ausbildungsteil in höherem Maße theoriebasierend stattfindet und diese theoretische Ausbildung mit praktischen Studien verbunden wird (vgl. Wolff, 2001, S:73). Plöger/Anhalt behaupten für den erziehungswissenschaftlichen Studienanteil, dass die Studierenden zunächst die theoretischen Grundlagen lernen müssen, und erkennen sollen, dass Praxis erst durch Theoriekompetenz erfassbar wird (vgl. Plöger/Anhalt, 1999, S:42). Henrici unterstützt diese Thesen von Wolff und Plöger/Anhalt und meint, dass die theoretische Komponente für eine wissenschaftliche Fremdsprachenlehrerausbildung als unverzichtbare Ergänzung praktischer Ausbildungsteile angesehen werden sollte und bezeichnet diese Theorie-Praxis-Verzahnung als zentrales Merkmal einer wissenschaftlichen Fremdsprachenlehrerausbildung (vgl. Henrici, 1992, S:105f). Königs legt in seinem Beitrag neben Theorie-Praxis-Verbindung weitere Verknüpfungspunkte²⁷ in der Ausbildung fest und fordert dazu auf, dass die Lehrveranstaltungen diesen Integrationsprinzipien folgen müssen (vgl. Königs, 2002a, S:35f). Außerdem meint er, dass ein Kerncurriculum ein wichtiges Mittel ist, um die notwendige integrative Verzahnung zwischen dem jeweiligen Fach, der Fachdidaktik und den Erziehungswissenschaften zu fördern (ebd.; 27).

Aus diesen Überlegungen ist abzuleiten, dass eine wissenschaftliche Lehrerbildung eine Vernetzung von theoretischen Ausbildungsinhalten mit praktischen Studienteilen voraussetzt. Demnach sind die Veranstaltungen so anzulegen, dass nicht nur Wissen erworben wird, sondern auch gleichzeitig praktische Erfahrungen gewonnen werden können (vgl. Kuhn, 2007, 324). Den Studierenden sollte die Möglichkeit gegeben werden, dass sie das theoretisch Gelernte in die Praxis umsetzen, analysieren und reflektieren können. Nach Baur ergeben sich in diesem Zusammenhang und bezüglich auf die Entwicklung der Sprachkompetenz bestimmte Anforderungen an die strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen des Fremdsprachenstudiums. Seine Forderungen sind u.a. folgende:

- Professionalisierung der Lehre durch praktische Erfahrungen in der Fremdsprachenvermittlung, praxisbezogene Methodenreflexion durch Erprobung verschiedener Methoden der Fremdsprachenvermittlung, Praxiskontakt zum Handlungsfeld "Schule",
- Vergrößerung des sprachpraktischen Anteils am gesamten Stundenvolumen,

²⁷ wie z.B. die Verknüpfung des Themengebiets außerschulischer Kindheits- und Jugendentwicklung mit Teilen erziehungswissenschaftlicher, schulpraktischer Studien oder die Verzahnung zwischen Ausbildungssegmenten: eine Lehrveranstaltung zur Grammatik kann von einem Linguisten und einem Fremdsprachendidaktiker durchgeführt werden, so dass Seminarthema aus fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Sichten kombinierend dargestellt wird.

- Obligatorischer Aufenthalt von mindestens einem halben Jahr in einem Land, indem die Zielsprache gesprochen wird (vgl. Baur, 1992, S:18).

Barbara Seidlhofer führte auf der Konferenz über die LehrerInnenbildung in Wien aus, dass die Anforderungen an die Ausbildung der Sprachlehrer im weiteren Kontext der Lehrerausbildung allgemein gesehen werden müssen, wobei fachspezifische Voraussetzungen z.B. Sprachkompetenz oder verpflichtender Auslandsaufenthalt, zu berücksichtigen sind (vgl. Seidlhofer, 2005, S:23).

Das Anforderungsprofil an Fremdsprachenlehrende, wie die folgende Abbildung zusammenfassend zeigt, ist anspruchsvoll, vielseitig und bis auf die Fachkompetenz für alle Lehrer zutreffend:

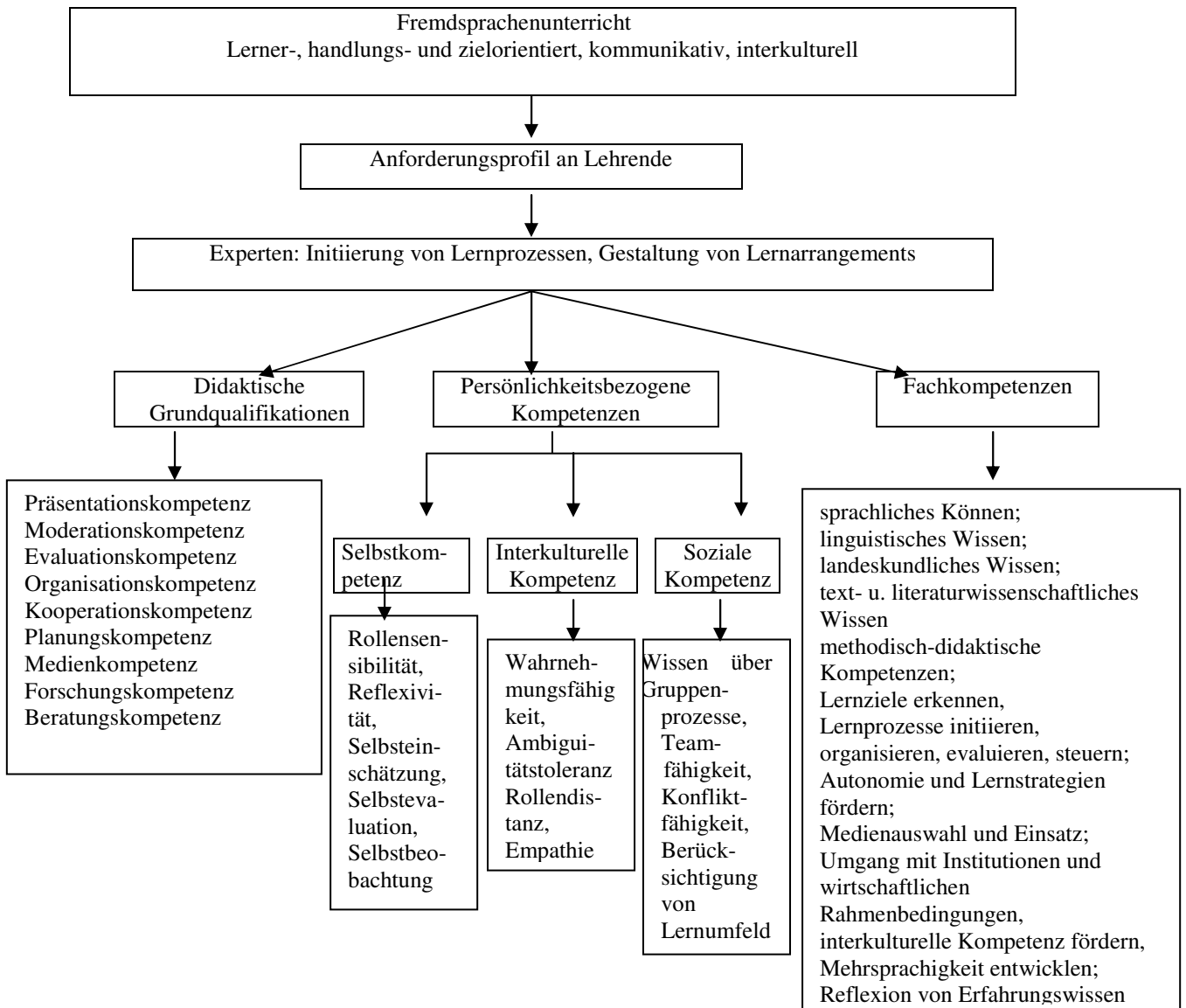


Tabelle 8 Anforderungsprofil an die Fremdsprachenlehrende (Kuhn, 2007, S:326).

Lehrer aller Fächer sollen zu unterschiedlichen Bereichen verschiedene Kompetenzdimensionen entwickeln, die den drei Kompetenzsäulen, nämlich die der didaktischen Grundqualifikationen, der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und der fachlichen Kompetenzen, zugeordnet werden. Diese Säulen schaffen die Voraussetzungen für den Aufbau einer umfassenden Handlungskompetenz und stellen je eigene Ansprüche an die Lehrer und daraus ableitend an die Lehrerbildung.

Auf diese Ansprüche als Kompetenzstandards sowohl in der Lehrerausbildung im Allgemeinen als auch in der fremdsprachlichen Lehrerbildung im Besonderen wurde in diesem Kapitel eingegangen. Die Schule und der Unterricht müssen sich gesellschaftlichen und kulturellen Herausforderungen stellen. Die dafür notwendigen Lehrerkompetenzen und die vorhandenen Ansätze für deren Entwicklung sowie die inhaltlichen Aspekte in der (Fremdsprachen-) Lehrerausbildung, wurden erläutert.

In dem folgenden Kapitel soll den Fragestellungen nachgegangen werden, welche aktuellen Modelle es zurzeit in Deutschland für das Lehramtsstudium gibt, wie diese Modelle konzipiert worden sind und welche strukturellen, praktischen und organisatorischen Aspekte ein Curriculum der Lehrerausbildung betrachten soll. Es werden zunächst verschiedene Ausbildungsprogramme in der Lehrerausbildung vorgestellt, die unterschiedliche Abschlussmöglichkeiten anbieten und dadurch die Vielfältigkeit im Bologna-Prozess zeigen. Dabei werden die Gründe und Ziele der Reforminitiativen erläutert. Im Anschluss daran werden die strukturellen, praktischen sowie organisatorischen Elemente eines (fremdsprachlichen) Lehramtsstudiums untersucht und anhand des Jenaer Modells konkretisiert.

Die Gründe, warum diese curricularen Merkmale am Beispiel des Jenaer Modells gezeigt werden, sind unterschiedlich. Das Jenaer Modell impliziert einerseits neue Formen der Lehrerausbildung im Bologna-Prozess (Module), andererseits auch traditionelle Schwerpunkte (Staatsexamen) vor dieser Entwicklung. Dieses ziemlich neue Modell stellt somit eine strukturelle Reformdimension im Bologna-Prozess dar und zeigt die aktuellen Unterschiede der Umsetzung von Reformschwerpunkten. Man sieht am Modellaufbau neben einer Kompetenzorientierung auch einen intensiven Berufsfeldbezug durch das Eingangspraktikum und Praxissemester in der ersten Ausbildungsphase. Die fachdidaktischen und berufswissenschaftlichen Studienangebote werden schon im Grundstudium miteinander verbunden, womit eine frühzeitige Theorie-Praxis-Verzahnung und ein enges Verhältnis von erster und zweiter Ausbildungsphase ermöglicht werden. Die Umsetzung der Neugestaltung einer Lehrerausbildung kann bei dem Jenaer Reformkonzept deutlich gezeigt werden.

3. Modelle und Phasen in der (Fremdsprachen-) Lehrerbildung

Wie aus dem vorigen Kapitel offensichtlich wurde, sind gegenwärtig in Deutschland sowie in ganz Europa Standards und Kompetenzen für die Verbesserung der Lehrerbildung in der Diskussion des Bologna-Prozesses. Die Bologna-Erklärung strebt somit auch nach einem fundamentalen Strukturwandel im Hochschulsystem. Es werden in Deutschland sowie in Europa Reformmodelle auf der Grundlage von Modulen und Leistungspunkten (ECTS, European Credit Transfer System), entwickelt und zum Teil schon angewendet (vgl. Vollmer, 2003, S:232). Im Folgenden sollen die in Deutschland vorhandenen Modelle und die strukturellen Aspekte der Lehrerbildung dargestellt werden.

3.1. Modelle und strukturelle Aspekte der Ausbildung

Die Lehrerbildung ist aufgrund der föderalen Struktur der Bundesrepublik Deutschland dem Aufgabenbereich der einzelnen Bundesländer zugeordnet, deshalb werden in Deutschland aktuell unterschiedliche Lehrerbildungsmodelle geführt. Generell wird ein Phasenmodell verfolgt, in dem der Erwerb von Theoriewissen im Lehramtsstudium vor allem in der ersten Phase, und der Erwerb von Handlungswissen überwiegend im anschließenden Referendariat, also in der zweiten Phase, erfolgen (vgl. Blömeke, 2004, S:262). Das bedeutet, dass in der ersten Phase eine wissenschaftlich-theoretische Grundlage geschaffen wird. In der zweiten Phase werden die Lehramtsanwärter bei der Entwicklung der beruflichen Handlungskompetenz unterstützt. Der Auftrag der zweiten Phase besteht darin, durch Unterrichtsbesuche und selbstständiges Unterrichten, eine schulpraktische Ausbildung zu leisten (vgl. Lenhard, 2004, S:277). Nach einer unterschiedlich langen Hospitationsphase (zwei Monate in Niedersachsen oder sechs Monate in Baden-Württemberg) unterrichten die Referendare eigenständig und besuchen zusätzlich verschiedene Seminarveranstaltungen, in denen didaktische und pädagogische Kompetenzen erworben und reflektiert werden sollen. Generell ist anzumerken, dass alle diese Phasen auf eine spezifische Weise durch den Erwerb von Wissen, Experimentieren und Erfahrungsgewinn zur Entwicklung der Kompetenzen angehender Lehrer beitragen (vgl. Sandfuchs, 2005, S:108).

Während die Orte der ersten Phase Universitäten oder ihnen gleichgestellte pädagogische Hochschulen (Baden-Württemberg) sind, wird die zweite Phase an den staatlichen Studienseminaren und Schulen absolviert (ebd.). Die erste Phase dauert mindestens drei Studienjahre, die zweite Phase oder der Vorbereitungsdienst dauert in der Regel zwei Jahre. Fachdidaktiker, wie u.a. Faust oder Kramer, machen den Vorschlag, den Vorbereitungsdienst

zu kürzen oder sogar abzuschaffen. Das setze allerdings voraus, dass die beiden Phasen in engerem Zusammenhang gesehen werden müssen (vgl. Faust, 2003, S:83) und dass die zukünftigen Lehrer innerhalb der ersten Phase ein ganzes Praxissemester oder Praxisjahr an einer Schule durchführen (vgl. Kramer, 2003, S:140). In einigen Bundesländern ist in den Jahren 2002/03 entschieden worden, Teile des Vorbereitungsdienstes auf einen früheren Zeitpunkt in das Studium einzuordnen und die zweite Phase entsprechend zu kürzen (z.B. Hamburg 18 Monate) (vgl. Lenhard, 2004, S:277). Erst nachdem die beiden Phasen mit staatlichen Prüfungen abgeschlossen werden, sind die Absolventen berechtigt, den Lehrerberuf auszuüben.

Laut Fried ist die Lehrerbildung in Deutschland zwar föderalistisch organisiert, weist aber eine gemeinsame Grundstruktur auf, die als "grundständiges bzw. integriertes Modell" gekennzeichnet wird (vgl. Fried, 2004, S:233). So umfasse die erste Phase Angebote in den Fachwissenschaften, in der Fachdidaktik, den Erziehungswissenschaften (Schulpädagogik, Psychologie, Soziologie) sowie die schulpraktischen Studien. Die zweite Phase impliziere einerseits eine theoretische Ausbildung in Pädagogik, Psychologie, Didaktik und Methodik der Unterrichtsfächer, Schulrecht bzw. Schulkunde, andererseits eine schulpraktische Ausbildung, zu der die Unterrichtsbeobachtung sowie angeleitete und selbstständige Unterrichtstätigkeiten gehören (ebd.; 233f). Fried weist darauf hin, dass sich die Ausbildungsinhalte beider Phasen gegenseitig ergänzen, denn während in der ersten Phase Theoriewissen erworben wird, wird in der zweiten Phase dieses Theoriewissen sowohl erweitert als auch durch die Unterrichtsbesuche und eigenes Unterrichten reflektiert. Das führt zu einer integrierten Gesamtheit der universitären Lehrerausbildungsphase (ebd.).

Generell wird das Phasenmodell in der Fachliteratur kritisiert, weil die Phasen zu wenig praxisorientiert sind, unverbunden nebeneinander stehen und eine große Diskrepanz zwischen theoretischem Wissen und praktischem Können bei den Studierenden festgestellt worden ist (vgl. u.a. Königs, 2002a, S:31). Hinsichtlich der Ausbildungsinhalte sollte Theorie und Praxis besser aufeinander abgestimmt und vielmehr berufsfeldbezogen konzipiert werden (vgl. Zöfgen, 2002, S:6). Gleichzeitig klagt man über die unzureichende Rolle der Fachdidaktik und die mangelnde Integration der fachwissenschaftlichen, erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Anteile des Lehramtsstudiums (vgl. Harth, 2003, S:73; Zöfgen, 2002, S:5). Die Zahl der fachdidaktischen Lehrveranstaltungen im Verhältnis zu den fachwissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Anteilen würde zu gering sein. Die Lehrangebote der einzelnen Studienanteilen bzw. der Fachwissenschaften, Erziehungswissenschaften und der Fachdidaktik seien wenig koordiniert. (vgl. Hu, 2003,

S:99f). Aus diesen Gründen und seit der Erklärung von Bologna werden Reformvorschläge zum Systemwechsel in der Lehrerausbildung gemacht (vgl. Kap. 1.1.2). Die Ziele dieser Reformüberlegungen sind u.a eine kompatible Gestaltung und internationale Anerkennung der Studiengänge und -abschlüsse, Internationalisierung der Ausbildungsangebote und Anpassung in die internationalen Strukturen und Standards, die Erhöhung der Klarheit und Übersichtlichkeit des Studienaufbaus sowie die Einsatzmöglichkeit oder Fortführung der Ausbildung an anderen Orten (vgl. u.a. Vollmer, 2003, S:234f). Das primäre Ziel der Reforminitiativen ist es, die Qualität der Hochschulausbildung im europäischen Qualifizierungsraum zu sichern. Hierfür ist eine Standardisierung anzustreben, um mit der gegenseitigen Anrechnung und Anerkennung auch im Hochschulbereich eine gemeinsame Ordnung in Europa zu schaffen (vgl. Rupp, 2007, S:171).

Einige Reformvorschläge halten am grundständigen integrierten Modell fest und erfordern nur eine Weiterentwicklung dieses Modells, so dass die erwähnten Defizite u.a. durch die engere personale und strukturelle Verzahnung beider Phasen, den verstärkten Praxisbezug und die intensivere Theorie-Praxis-Verbindung überwunden werden. Hierzu zählen vor allem die Empfehlungen der KMK (vgl. Olbertz, 2003, S:26). Sie plädiert dafür, das bestehende Lehrerbildungssystem auf fachspezifischem Niveau zu erhalten und die Fächer, Fachdidaktiken, Erziehungswissenschaften und Schulpraktika stärker als bisher auf das spätere Berufsfeld bzw. die dort erforderlichen Kompetenzen zu orientieren und diese in der dritten Fortbildungsphase zu erweitern (ebd.). Dieses Reformkonzept von der KMK wird als Kompetenzmodell in der Lehrerbildung bezeichnet (vgl. Fried, 2004, S:234).

Andere Reformansätze gehen davon aus, dass systemimmanente Reformanstrengungen nicht genügen, um die Schwächen der bestehenden Lehrerbildung zu beheben (ebd.). Ihre Vertreter wollen eine völlige Neuordnung und begründen diese u.a. mit: Studienzeitverkürzung, Polyvalenz, größerer Flexibilität des Studiums und auch ein deutlicherer Berufsbezug (vgl. Faust, 2003, 87). So schlägt z.B. der Wissenschaftsrat vor, eine konsekutive Studienstruktur einzuführen, die sich in zwei Ausbildungsabschnitte untergliedert:

- ein fachspezifisch dominiertes Studium, das in drei Jahren zum Bachelor-Grad führt und berufsfeldbreite Orientierung an Vermittlungskompetenzen erhalten soll und
- darauf aufbauend ein zweijähriges Masterstudium, das seinen Schwerpunkt in der eigentlich lehramtsspezifischen Ausbildung hat (vgl. Harth, 2003, S:74f).

Auch wenn für die Umsetzung der Stufung in der Lehrerbildung kein einheitliches Modell existiert (vgl. Vollmer, 2003, S:233), haben sich die am Bologna-Prozess beteiligten Länder

Europas auf das Bachelor-Master-Modell geeignet (vgl. Kuhn, 2007, S:282). So verständigte sich die KMK im März 1999 auf bundesweit geltende Strukturvorgaben für die Einführung von gestuften Modellen, die an deutschen Hochschulen die traditionellen Diplom- und Magisterabschlüsse um eine gestufte Variante ergänzen sollen (vgl. Vollmer, 2003, S:232). Demnach wurde für die Bundesländern das „3+2“ Modell vorgesehen, ein rein fachwissenschaftliches, für unterschiedliche Berufsfelder qualifizierendes bzw. polyvalentes Bachelor-Studium (BA) und im Anschluss ein viersemestriges, auf den Lehrerberuf vorbereitendes Master-Studium (MA), das auf den BA-Studiengang aufbaut. Im Bachelor müssen insgesamt 180 Leistungspunkte, im Master 120 gesammelt werden (vgl. Kuhn, 2007, S:282). Dieser Strukturwandel, der zur Vereinheitlichung der Ausbildungsteile im europäischen Raum und zur internationalen Vergleichbarkeit der Abschlüsse dient (vgl. Bausch, 2003, S:36), bietet zusätzlich neue Berufsperspektiven²⁸ für Handlungsfelder auch außerhalb der Schule (vgl. Harth, 2003, S:74). Dadurch, dass diese Umstellung anhand ihrer polyvalenten Konstruktion nicht nur lehramtsspezifische Ausbildungsinhalte bereitstellt, sondern auch andere Berufschancen öffnet, ermöglicht sie den Absolventen, in Berufe außerhalb des Schuldienstes zu wechseln und sich an die rasch ändernden Anforderungen des Arbeitsmarktes anzupassen (ebd.).

Mit diesem Polyvalenzmodell zielte man darauf ab, andere Berufsalternativen anzubieten, dennoch ist nach der tatsächlichen Akzeptanz des BA-Abschlusses auf dem Arbeitsmarkt zu fragen. Da die Entwicklungen in der Gesellschaft höhere Ansprüche an die Qualität der Betriebe und ihrer Beschäftigten stellen, erwarten Arbeitgeber von den Mitarbeitern höhere Qualifikationen. Daher besteht die Gefahr, dass eine dreijährige Basisausbildung für den Zugang zu anspruchsvolleren Tätigkeiten als eine geringere Qualifizierung wahrgenommen werden kann.

Caspari sieht die rein fachwissenschaftliche Orientierung der gestuften Studiengänge kritisch. Diese Studiengänge sollten frühzeitig die erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildungsanteile in das Fachstudium integrieren, weil nur so die von den Studenten mitgebrachten „subjektiven Theorien“ über Lernen und Lehren rechtzeitig bewusst gemacht werden können (vgl. Caspari, 2003b, S:52). Auch Faust behauptet, dass in die BA-MA-Programme fachwissenschaftliche Studienanteile mit pädagogisch-psychologischen und erziehungswissenschaftlich-didaktischen Disziplinen integrierend konzipiert werden sollen.

²⁸ Baur stellt in seinem Beitrag mögliche Berufsfelder dar, auf die der DaF-Studiengang vorbereitet. Als weitere Berufsperspektiven für die angehenden Deutschlehrer werden u.a. Mitarbeit in einem Verlag, Deutschlandreferent in einem ausländischen Industriebetrieb, Personalberater in einem deutschen Unternehmen im Ausland, Auswärtiger Dienst, DAAD oder Mitarbeit im Goethe-Institut genannt (vgl. Baur, 2003, S:29).

Sie bezieht sich auf die PISA-Studie, an der erwiesen worden ist, dass die Lehrer wohl über Fachkompetenz, nicht aber über angemessene didaktische und pädagogische Kompetenz verfügen. Sie behauptet (2003: 88):

“Welche Inhalte [...] jedoch die Schüler [...] zu interessieren vermögen, ist [...] nicht allein auf der Basis des Fachwissens entscheidbar. Dazu sind wiederum Wissensstrukturen erforderlich, in denen Fachwissen *in Verbindung* mit pädagogisch-psychologischem Wissen über Schüler und erziehungswissenschaftlich – didaktischem Wissen über Unterrichtssituationen und Handlungsmöglichkeiten bereit liegt. [...] Ein mehrjähriges ausschließlich fachwissenschaftliches Studium ist deshalb für den Aufbau eines schul- und unterrichtsrelevanten Expertenwissens dysfunktional [...]“ [Hervorhebung im Original].

Aus diesen Gründen fordert sie dazu auf, dass an den BA-MA-Studiengängen von Anfang an der Schul- und Unterrichtsbezug gegeben sein muss und damit die zukünftigen Lehrer auf die Anforderungen des Berufsfeldes frühzeitig vorbereitet werden (ebd.). Auch für Wolff ist einem integrierten Ausbildungsmodell zu folgen, bei dem die fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Studien miteinander in einem Studienfach verknüpft erarbeitet werden (vgl. Wolff, 2001, S:70).

Diese Überlegungen legen fest, dass in der Konzeption der BA-MA-Studiengänge gegenwärtig zwei Ansätze existieren: ein konsekutiver und ein integrierter. In der Fachliteratur wird der integrierte Ansatz favorisiert, um die Studenten rechtzeitig auf den Lehrerberuf vorzubereiten (vgl. Merkens, 2005b, S:105).

Mittlerweile existieren unterschiedliche Modelle an einigen Universitäten. Diese reichen von einem integrierten Modell, bei dem schon im BA eine Festlegung auf die spätere Berufspraxis eingeplant ist (z.B. Greifswald), über ein optional integriertes Modell, bei dem zumindest im Wahlbereich ein Schulpraktikum zu absolvieren ist, bis hin zu einem konsekutiven Modell, welches vorrangig als Fachstudium konzipiert ist und die eigentliche Lehrerbildung in der MA-Phase stattfindet (z.B. Erfurt) (vgl. Kleppin, 2003, S:108f). So bevorzugt z.B. Nordrhein-Westfalen ein Modell, das die Polyvalenz der Ausbildung in den Vordergrund stellt und sich im BA weitgehend auf fachwissenschaftliche Inhalte konzentriert. Demgegenüber hat Rheinland-Pfalz ein “Duales Studien- und Ausbildungskonzept der Lehrerbildung“ entwickelt, das in der BA-Stufe eine klare Ausrichtung auf das Berufsfeld Schule vorsieht und schulpraktische Studien von Beginn an einführt, wodurch sich das Referendariat auf 12 Monate verkürzen soll (vgl. Christ, 2002, S:59; Tönshoff, 2003, S:227). Für die Stufung der Lehrerbildung existiert also kein bundeseinheitliches Modell.

Bezogen auf die Lehrerbildung ist zurzeit in Deutschland eine Zweiteilung vorhanden: Während einige Länder gestufte Studiengänge als Reformprojekte aufsetzen, führen andere Bundesländer wie Hessen oder Thüringen die Tradition des Staatsexamens fort. Die Reformkonzepte in Hessen und Thüringen halten zwar an Vorgaben des jeweiligen Landes fest, doch ist die Ausbildung in Modulen organisiert (vgl. Königs, 2008a, S:11). Auch wenn die Lehramtsstudiengänge in unterschiedlichem Maße die BA-MA-Struktur (NRW oder RP) realisieren oder diesem Stufenmodell nicht folgen (HE oder TH), so wird doch das Studienangebot mindestens modularisiert, damit die Lehrerbildung einen Teil des Bologna-Prozesses bildet, denn die Modularisierung ist mit dem Bologna-Prozess verbunden (vgl. Königs, 2008b, S:25).

Die Einführung gestufter Studiengänge, die überwiegend den hochschulstrukturpolitischen Forderungen folgt (vgl. Olbertz, 2003, S:28), bringt eine Modularisierung und ein europäisches Kreditpunktsystem "European Credit Transfer and Accumulation System" (ECTS) mit (vgl. Harth, 2003, S:75; Terhart, 2003, S:171). Demnach sollen die Lehrgänge in Form von Modulen erfolgen und Studienleistungen als Kreditpunkte anerkannt werden. Da diese Aspekte u.a. der Transparenz und Anerkennung von Studienleistungen dienen, studentische Mobilität fördern, und sowohl inhaltliche als auch strukturelle Verbesserungen in der Lehrerausbildung ermöglichen (vgl. Raupach, 2003, S:194), werden sie in der Fachliteratur als hilfreiche Strukturentscheidungen eines Kerncurriculums betrachtet²⁹. Radtke fasst die Vorteile von Modulen als Organisationsprinzip in der Lehrerbildung zusammen:

„Module scheinen in besonderer Weise geeignet zu sein, die Zersplitterung und Fragmentierung von Studiengängen [...] durch sachbezogene und gegenstandsbezogene Organisationsformen zu ersetzen und die Studierbarkeit zu erhöhen, aber auch Interdisziplinarität und damit einen verstärkten Gegenstandsbezug zu ermöglichen. Dies gilt in ganz besonderer Weise für die immer als ‚ortlos‘ beschriebene, über die verschiedensten Fachbereiche verteilte, an ganz unterschiedlichen Wissenskulturen orientierte Lehrerbildung“ [im Original] (Radtke, 2000, S:7; zitiert nach Kuhn, 2007, S:287).

Demzufolge bietet die Modularisierung den Studiengängen die Chance, einzelne Ausbildungsbereiche wie Fächer, Fachdidaktik oder Erziehungswissenschaft miteinander zu verbinden und thematische Bezüge herzustellen. Durch diese systematische Verbindlichkeit fördern die Module eine interdisziplinäre Ausbildung. Diese höhere Verbindlichkeit kann zusammen mit den studienbegleitenden Prüfungen auch dazu führen, dass die tatsächliche Studiendauer sinkt, denn die Modularisierung erlaubt sowohl den Hochschulen als auch den

²⁹ vgl. Bausch/Königs/Krumm 2003; Königs/Zöfgen 2002; Königs 2008; Zydatiß 1998.

Studierenden das Lehrangebot flexibel zu planen und die notwendigen Scheine früher zu absolvieren (vgl. Caspari, 2003b, S:54).

Königs hat ein Modulkonzept für Fremdsprachenlehrausbildung entwickelt, indem er die Inhalte verschiedener Disziplinen wie Sprach-, Literaturwissenschaft, Fremdsprachendidaktik und Erziehungswissenschaft in die Studienabschnitte,

- A) obligatorischer Kernbereich
- B) optionaler Wahlpflichtbereich
- C) optionaler Wahlbereich, zugeordnet hat (vgl. Königs, 2002a, S:33ff).

Königs ist der Ansicht, dass der obligatorische Kernbereich in seinen Strukturen verbindlich geregelt sein muss. Demgegenüber sollen sich für die Bereiche B und C Module anbieten, aus denen die fremdsprachlichen Lehrerkandidaten eine Auswahl treffen. Während die Auswahlmöglichkeiten im optionalen Wahlpflichtbereich B vorstrukturiert sind, finden sich in C optionale Lehrangebote, durch deren Absolvierung Studierende ihr spezifisches Profil entwickeln können. Diese Angebote sollen zertifiziert werden, damit sie den zukünftigen Arbeitgebern eine Orientierung über die Kompetenzprofile der Studierenden geben können³⁰ (ebd.). Diese Studienabschnitte können z.B. für die Fremdsprachendidaktik u.a. folgende Module anbieten:

Obligatorische Kernmodule	Module für den Wahlpflichtbereich	Module für den Wahlbereich
<ul style="list-style-type: none"> • Einführung in die Fremdsprachendidaktik • Fremdsprachenlernpsychologie • Curriculumentscheidungen für den Fremdsprachenunterricht • Methoden der Fremdsprachenvermittlung • Lehrmaterialien und ihr Einsatz im Fremdsprachenunterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Altersspezifische Komponente des Fremdsprachenlernens • Neue Technologien und Fremdsprachenunterricht • Mehrsprachig angelegter Fremdsprachenunterricht • Sachfachunterricht in der Fremdsprache 	<ul style="list-style-type: none"> • Übersetzungsdidaktisches Modul • Fachsprachliches und fachsprachendidaktisches Ausbildungsmodul für betriebliche Fremdsprachenausbildung und -weiterbildung • Fremdsprachenpolitik, auch im europäischen Vergleich

Tabelle 9 Beispiel für die Zuordnung der Module (vgl. Königs, 2002a, S:34).

³⁰ Hier kann man die Stellungnahme von Königs polyvalenter Lehrveranstaltungen gegenüber sehen. Er geht von einem obligatorischen und einem optionalen Modulangebot aus, verschiebt aber polyvalente Ausbildungsteile in optionale Module, die zwar nicht Teil einer obligatorischen Lehrerbildung sind, jedoch zu Profilbildung der Studierenden beitragen soll (vgl. Kuhn, 2007, S:286).

Dieses Modell von Königs zeigt Parallelen mit der Zusammenfassung über Module von Radtke, denn in diesem Modell werden einzelne verteilte Inhalte der Fachrichtungen (in der Tabelle: Fremdsprachendidaktik) systematisiert und miteinander verknüpft in die Module integriert. Bei der Modularisierung geht es also um die “thematische Bündelung von Ausbildungselementen” (Königs, 2008b, S:18). Diese Bündelung bietet die Möglichkeit, “Inhalte miteinander zu verzahnen, auf einander abzustimmen und Anschlussmöglichkeiten zu anderen Ausbildungssegmenten herzustellen” (ebd.). Das bedeutet, Module sind inhaltlich aufeinander aufbauende Studieneinheiten, die miteinander kombiniert werden können. Durch diese Kombination können die Studierenden ein individuelles Qualifikationsprofil entwickeln. Die in den Modulen erbrachten Leistungen werden mit Kreditpunkten also mit “European Credit Transfer and Accumulation System“ (ECTS) festgelegt. ECTS ist ein Kreditpunktsystem, das die Leistungen der Studierenden vergleichbar und bei einem Wechsel von einer Hochschule zur anderen übertragbar macht. Die Einführung der Module bzw. eines europäischen Kreditpunktsystems soll die Qualitätssicherung der Studienleistungen gewährleisten. Durch diese Strukturmerkmale bzw. Reformbestrebungen, deren Umsetzung am Beispiel des Jenaer Modells konkretisiert werden soll, werden die Studienabschlüsse und -leistungen transparenter (vgl. Vollmer, 2003, S:239).

An der Friedrich-Schiller-Universität in Jena sind die Studiengänge zwar modularisiert, doch wird die Struktur eines nicht- konsekutiven Studiengangs für Lehramter und die Form des ersten Staatsexamens beibehalten (vgl. Lütgert, 2006, S:10), um eine weitere Segmentierung der Lehrerausbildung zu vermeiden:

“In einem gewissen Sinn sind die Lehramtsstudiengänge mit ihrer zweigeteilten Ausbildungsform (Universitäts-/Seminarphase) schon heute konsekutiv aufgebaut. Eine Dreiteilung des Studiengangs durch Einführung eines Bachelors (BA) macht unter berufswissenschaftlichen Gesichtspunkten keinen Sinn, da bisher [...] unklar geblieben ist, welche Formen einer Berufseinmündung für künftige Lehrer durch den BA geschaffen werden können“ (Zentrum für Lehrerbildung und Didaktikforschung, 2008, S:4).

Mit dem Festhalten an den Staatsprüfungen und der Modularisierung der Studienangebote beinhaltet die Friedrich-Schiller-Universität neue und traditionelle Formen der Lehrerbildung und gründet somit eine Reformdimension im Bologna-Prozess. Darüber hinaus zeigt das Modell, dass die Reformschwerpunkte dieses Prozesses unterschiedlich umgesetzt werden. Dieses Jenaer Mischmodell betrachtet BA-MA-Studiengänge mehr kritisch, denn diese Studiengänge würden einerseits das zentrale Problem der gegenwärtigen Lehrerausbildung nicht lösen, andererseits hätten sie einen späteren lehramtspezifischen Berufsbezug (ebd.). Das Hauptproblem der aktuellen Lehrausbildung bestehe darin, dass die Fachwissenschaften,

Berufswissenschaften und die Berufspraxis im Studium unverbundene Segmente bilden und eine solche Segmentierung würde durch BA-MA-Studiengänge nur noch verstärkt werden, weil diese vom Konzept her voneinander getrennt aufgebaut sein würden. Dabei würden die Lehramtsstudierenden erst nach dem 7. Semester erfahren, dass sie sich für einen Beruf entschieden haben, in dessen Mittelpunkt die Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen durch Unterrichten steht (vgl. Lütgert, 2006, S:11).

Das neue Jenaer Modell, das im Wintersemester 2007/2008 eingeführt worden ist, hat zwei Wurzeln: Es geht sowohl auf das Leitbild der Lehrerbildungsstandards der Kultusministerkonferenz zurück, also Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren als auch auf die Regelungen des neuen Thüringer Lehrerbildungsgesetzes³¹ (vgl. Lütgert/Gröschner, 2006, S:2). Um bessere Voraussetzungen für die Ausbildung von Lehrerkompetenzen zu schaffen, steht die personale und konzeptuelle Verknüpfung aller drei Phasen im Zentrum dieses kompetenzorientierten Modells, jedoch ohne den fachlichen Studienanteil zu reduzieren (vgl. Lütgert, 2008, S:41f). Aus den BA-MA-Studiengängen werden die geeigneten Module ausgewählt und mit den entsprechenden berufswissenschaftlichen Studienanteilen (Fachdidaktiken und Erziehungswissenschaft) verbunden. Die Module werden mit ECTS bzw. Leistungspunkten (LP) gewichtet. So werden im ersten und zweiten Fach jeweils 110 Leistungspunkte vergeben, wobei je 10 Punkte aus den Fachdidaktiken kommen. Für die Module in den Erziehungswissenschaften und für das Praxissemester werden je 30 LP vorgesehen. Die Abschlussarbeit zählt 20 LP (vgl. Zentrum für Lehrerbildung und Didaktikforschung, Jena, 2008, S:4). Insgesamt geht man also von 300 Leistungspunkten und fünf Studienjahren aus, was zeitlich dem Bachelor-Master-Modell entspricht. Studierende gestufter Studiengänge können also durch formale Anerkennung der benoteten Module in das Jenaer Modell der Lehrerbildung wechseln. Des Weiteren wird so der Übergang vom Jenaer Modell in die gestuften Lehramtsmodelle ermöglicht (vgl. Lütgert/Gröschner, 2006, S:3). Das heißt, dass die Anerkennung durch das modularisierte Lehramtsstudium vollständig gewährleistet wird.

Das Modell schafft auch Zeit und Raum für die Inhalte der Berufswissenschaften (Erziehungswissenschaft und Fachdidaktiken) durch ein Eingangspraktikum, ein Praxissemester und eine Öffnung der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung für berufswissenschaftliche Inhalte (vgl. Lütgert, 2006, S:12). Im Eingangspraktikum sollen die Studenten frühzeitig in außerschulischen Feldern üben, einen pädagogischen Bezug zu Kindern aufzubauen. Sie sollen in 320 Stunden handelnd lernen, welche Aufgaben ein

³¹ Neues Lehrerbildungsgesetz für die Universität Jena ist ein modularisiertes Lehramtsstudium im Staatsprüfungsmodus (vgl. Kleinespel, S:9; www.uni-jena.de/zld; 10.07.2009).

Erwachsener hat, wenn er erzieherische Verantwortung für Kinder oder Jugendliche übernimmt. Bis zum zweiten Semester werden die Studierenden durch dieses fünfwöchige Praktikum auf das Praxissemester, das im fünften oder sechsten Semester durchzuführen ist, vorbereitet³². Im Praxissemester sollen die Studierende in fünf Monaten einerseits so viele praktische Erfahrungen sammeln, dass sie sich begründet für oder gegen das Lehramt entscheiden können, andererseits sollen sie durch die Begleitseminare befähigt werden, ihre Erfahrungen zu theoretisieren und in die Handlungen umzusetzen (vgl. Lütgert, 2008, S:43f). Insofern sind die praktischen und theoretischen Teile eng aufeinander bezogen. Darüber hinaus wird das Praxissemester auf die Ausbildungszeit des Referendariats angerechnet³³ (ebd.; 42), was die Verzahnung der beiden Phasen zeigt.

Nachfolgend werden die praxisorientierten Schwerpunkte eines Curriculums und verschiedene Praktikumsformen generell erläutert. Es wird also der Frage nachgegangen, welche konkreten Funktionen das Praktikum beim Erwerb nötiger Qualifikationen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung erfüllt und wie es die angehenden Lehrer auf ihre zukünftige Tätigkeit vorbereitet. Dabei wird die Rolle des Auslandsaufenthaltes als organisatorische Form des Praktikums untersucht. Abschließend werden die praxisorientierten und organisatorischen Funktionen der Lehrerbildungszentren erläutert.

3.2. Praxisorientierte und organisatorische Aspekte der Lehrerbildung

Wie man auch am Jenaer Modell sehen kann, kommen Inhalte der sogenannten Berufswissenschaften vor allem durch Praktika und Praxissemester zum Tragen. Die praktische Ausbildungsphase wird als ein relevanter Bestandteil einer berufsfeldbezogenen und kompetenzorientierten Lehrerausbildung betrachtet³⁴. Ein Kerncurriculum für die Fremdsprachenlehrerausbildung muss ein Praxiselement, „welches das gesamte Spektrum von der Hospitation bis zum selbst geplanten und erteilten Unterricht umfasst“, enthalten (Krumm, 2003, S:147).

Einer der wichtigsten Gründe der Reformkonzepte in der (Fremdsprachen-) Lehrerausbildung ist das unverbundene Theorie-Praxis-Verhältnis (vgl. Königs, 2002a, S:29f; Dick, 1994, S:29). Fachdidaktiker u.a. wie Königs oder Dick beklagen, dass die wissenschaftliche Theorie, die in der Universitätsphase vermittelt wird, praxisfern ist. Bezüglich auf die Reformansätze macht z.B. Königs deutlich, dass Theorie und Praxis in einer

³² vgl. Lütgert/Ahrens, S:14; www.uni-jena.de/zld, 15.07.2009.

³³ D.h. eine Verkürzung des Referendariats von 24 Monaten auf 18 Monate soll möglich sein.

³⁴ vgl. Bausch/Christ/Krumm, 1992; Bausch/Christ/Königs, 2003; Zöfgen/Königs, 2002; Zydati, 1998.

wissenschaftlichen Lehrerbildung eng aufeinanderbezogen werden müssen (vgl. Kap. 2.2.3). Baumann geht in seinem Beitrag der Frage nach, was Theorie und Praxis in einem gegenseitigen Bezug für ein wissenschaftliches Studium leisten können (vgl. Baumann, 1979, S:340f). So berichtet er, dass “Theorie und Praxis einander nicht entgegengesetzte, sondern sich gegenseitig anregende, komplementäre Sachverhalte“ (ebd.) sind. Praxis sind für ihn die Verhaltensweisen eines Lehrers wie z.B. Unterrichten, Erziehen, Beurteilen oder Beteiligung an der Schulentwicklung. Die Theorie erwächst aus der Situation des Handelns und hilft somit die Bedingungen des pädagogischen Handelns zu erklären und zu begründen. Nach ihm benutzt ein Lehrer sein theoretisches Hintergrundwissen je nach der unterrichtlichen Situation. Diese theoretischen Grundlagen helfen dem Lehrer bei der Bewältigung schulpraktischer Aufgaben, wie Unterrichten oder Erziehen (ebd.). Baumann betrachtet die Praxis als einen Ort, an dem das in der Theorie erworbene Wissen umgesetzt wird. Auch Altrichter und Lobenwein betonen die Relevanz des theoretischen Wissens für die unterrichtliche Praxis, denn diese theoretischen Konzepte können als Stützpunkte eine Quelle für Inspiration und Alternativen bei der Entwicklung der Handlungsideen darstellen (vgl. Altrichter/Lobenwein, 1999, S:178). Holzmann-Witschas stimmt diesen Standpunkten zu. Ihrer Meinung nach ist ein fundierter und flexibel verfügbarer Wissensbestand die erste Voraussetzung für den Erwerb von Handlungskompetenz (vgl. Holzmann-Witschas, 2004, S:15). Für die Ausbildung dieser Kompetenz sollte den angehenden Lehrern Gelegenheit gegeben werden, damit sie ihr eigenes Handeln und Tun auf der Grundlage der Theorie erproben können. Daher sollten die Praktika als “Integrationsfelder von Theorie und Praxis“ (vgl. Baumann, 1979, S:341) Bestandteile des Studiums sein. “Praktika sind elementare Module des Praxisbezugs in jedem Curriculum“ (Funk, 2003, S:72).

Während diese Auffassungen sich auf die Theorie-Praxis-Verzahnung konzentrieren, trennen weitere Standpunkte diese beiden Bereiche voneinander. So weist Lothar Bredella darauf hin, dass die Ansichten, dass Praxis eine Umsetzung von Wissen ist, die Gefahr einer Überbewertung der Theorie und einer Unterbewertung der Praxis enthalten (vgl. Bredella, 2003, S:45). Sie meint, dass Theorie als ein Raum begriffen werden kann, in dem man mit der Distanz zur Praxis bestimmte Phänomene erörtert, ohne unter dem Druck der Praxis zu stehen. Dabei definiert sie Praxis als einen selbstständigen Bereich mit eigenen Gesetzen (ebd.; 44). Daraus folgt eine skeptische Einstellung zur Erhöhung von Praxisanteilen in der Lehrerbildung. Peter Vogel sieht in der Forderung nach mehr Praxis sogar die Gefahr eines Rückschritts:

“Die aus der berechtigten Kritik an der bisherigen Lehrerbildung entspringende Forderung nach Praxisbezug, Berufsorientierung, Entwicklung von professioneller

Kompetenz im universitären Lehramtsstudium birgt die Gefahr eines historischen Rückschritts im Hinblick auf die Möglichkeit der Rationalität und Reflexivität pädagogischen Handelns in der Schule“ (Vogel, 2002, S:62; zitiert nach Bredella, 2003, S:44).

Vogel betrachtet die Forderung nach mehr Praxisrelevanz mit Skepsis, weil die Universität nur bedingt praktische Fähigkeiten ausbilden kann:

“Es ist fahrlässig und unehrlich, wenn einzelne Lehrende an der Universität vorspiegeln, man könne berufliches Handeln an der Universität lernen, genauso wie ein mindestens ein Selbstmissverständnis ist, wenn manche Praktiker behaupten, anspruchsvolles professionelles Handeln wäre auf wissenschaftliches Wissen nicht angewiesen“ (Vogel, 2002, S:64; zitiert nach Bredella, 2003, S:45).

Bommes, Dewe und Radtke fordern eine strikte Trennung zwischen Erforschung der Unterrichtspraxis und der individuellen Praxiserfahrung:

“Die Universität vermittelt das Wissen, das man über Unterricht, Interaktion und Lernen haben kann. Das Unterrichten, Interagieren, Lehren im Sinne eines Könnens wird keinesfalls in der Universität, sondern in der Praxis selbst erworben“ (Bommes/Dewe/Radtke, 1996, S:236).

Sie sehen in einem Praktikum eine “Veranstaltung zur Theoriebildung“, weil den Studierenden im Praktikumsprozess theoretische Kategorien an die Hand gegeben werden, mit denen sie das Unterrichtsgeschehen beobachten können, um es dann zurückgekehrt in die universitäre Ausbildungssituation, in verfügbare Theorien einordnen und generalisieren lernen (ebd.). So gesehen wäre das Praktikum ein Konzept, das dazu dient, Theorien zu lernen.

M.E. macht der Praktikant durch die Erprobung der zuvor erworbenen theoretischen Kenntnisse nicht nur praktische Erfahrungen, sondern gewinnt auch eine neue Sicht auf die Theorie, womit er diese theoretischen Konzepte reflektiert und kritisch betrachtet. Die Folge davon ist, dass sich seine Theoriewahrnehmung ändert, weil er diese theoretischen Bestände hinterfragt und in einem realen Lehr- und Lernprozess ausübt. Es geht also in einem Praktikum um die tatsächliche Anwendung und Erprobung des Gelernten, wodurch der Praktikant die Unterrichtswirklichkeit aufspürt und die Realitäten des Unterrichtens selber testet. Schließlich ist das Praktikum für den angehenden Lehrer ein Perspektivenwechsel gegenüber der Theorie, der zur Entwicklung eigener Handlungskompetenz führt.

Für Petra Gabel stellen Praxisbegegnungen nicht nur ein Fundament für die Überprüfung der Relevanz wissenschaftlicher Theorien dar, sondern regen die Studierenden zur Bildung eigener Lerntheorien an:

“Studium und Praxisbegegnungen müssen ihnen [= den Studierenden] Gelegenheit geben, eigene Theorien zu entwerfen, Entscheidungen zu hinterfragen,

gegebenenfalls zu revidieren und Strategien zur kritischen Selbstbeobachtung und -einschätzung zu entwickeln“ (Gabel, 1997, S:50).

Die am häufigsten vertretenen Positionen für die Reformmodelle der Lehrerausbildung konzentrieren sich auf die Entwicklung von Studienangeboten, die “wissenschaftliche Beschäftigung mit den theoretischen Grundlagen und den praktischen Verfahren des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen“ vereinbaren (Neuner, 1995, S:88; zitiert nach Warneke, 2007, S:33). Der Praxisbezug, der mit dem das Studium begleitenden Praktika gleichgesetzt wird (vgl. Holzmann-Witschas, 2004, S:10), wird als Kennzeichen einer berufsorientierten Lehrerausbildung eingeführt, denn dieser ermöglicht, die Berufswahl zu überprüfen, Berufserfahrungen während des Studiums zu sammeln und so ein erfahrungsbasiertes Lernen zu gewährleisten (Zydati, 1998a, S:14). In den Praktika lernen die Studierenden verschiedene Berufsfelder kennen und erproben negative und positive Seiten der zukünftigen Tätigkeit. Garlich bezeichnet das Praktikum als Abenteuerreise und zwar nicht nur zu den Schülern, sondern auch für den Praktikanten zu sich selbst (vgl. Garlich, 2005, S:149ff). Sie weist darauf hin, dass der eigentliche Unterrichtsinhalt erst in der gemeinsamen Arbeit mit den Schülern herausgebildet wird, auch wenn der Lehrer Vorentscheidungen über Ziele, Inhalte und Methoden trifft. Die Lerner beteiligen sich also mit ihren Gedanken, Erfahrungen und Sichtweisen an der Konstituierung des Unterrichtsinhalts, so dass der Lehrer mit ungeplanten Situationen konfrontiert wird und deshalb seine Vorentscheidungen –wenn es nötig wird- auch umstrukturiert (ebd.; 51f). Für Garlich ist das Praktikum eine Phase, in der ein zukünftiger Lehrer seine eigenen Grenzen, seine Geduld und seine Eignung für den Lehrerberuf feststellt. Garlich lässt erkennen, dass es in der praktischen Ausbildungsphase um die Erweiterung und Überprüfung persönlicher Kompetenz geht. Auch Warneke unterstützt diesen Gedanken von Garlich und führt aus, dass die Studierenden, durch die Möglichkeit zum Unterrichten während des Studiums, die individuellen Fähigkeiten zur Bewältigung unterrichtlicher Situationen entdecken können (vgl. Warneke, 2007, S:35). Das Praktikum bietet also den Studenten eine Gelegenheit, ein Selbstbild als Lehrer zu bestimmen. Unterrichtspraktika erweisen sich für Holzmann-Witschas als unersetzliche Ausbildungselemente, da sie den angehenden Lehrern u.a. folgende Fähigkeiten ermöglichen:

- die eigenen Schulerfahrungen durch andere Wirklichkeiten der Schule zu ergänzen,
- Kontakte zu ihrem künftigen Tätigkeitsfeld aufzubauen und dadurch einen realistischen Einblick in ihr gewähltes Arbeitsfeld zu bekommen,
- dabei ihre Berufsentscheidungen zu überprüfen sowie idealistische Berufsvorstellungen an der Schulrealität zu relativieren,

- die professionelle unterrichtliche Umsetzung didaktischen Theoriewissens zu erfahren (Hospitation) sowie selbst den unterrichtlichen Transfer ihrer Theoriekenntnisse zu erproben (eigene Unterrichtsversuche), dadurch didaktische Erkenntnisse zu gewinnen, sie in das eigene Handlungswissen zu integrieren und erste Anwenderkompetenzen aufzubauen,
- ihr künftiges Berufsfeld systematisch zu erforschen und Widersprüchlichkeiten zwischen didaktischer Theorie und schulischer Praxis zu erkennen,
- und unterrichtliche Störfaktoren zu erfahren und zu reflektieren, welche die Umsetzung didaktischer Planung im Unterricht beeinträchtigen können, wie z.B. heterogene Klassenstrukturen und Disziplinschwierigkeiten (vgl. Holzmann-Witschas, 2004, S:10f).

Bommes, Dewe und Radtke erstellen eine Übersicht der Kategorien zu Funktionen der Praktika³⁵:

1. Kontaktaufnahme (Arbeitgeber/ -nehmer)
2. (Selbst-)Überprüfung von Eignung/Neigung
3. kritische Berufsorientierung/Aufklärung über Handlungsmöglichkeiten/
kritische Studienorientierung
4. Verknüpfung von Lernorten/ motivationale Funktion
5. Organisation von Anschauung/Theoriebildung (vgl. Bommes/Dewe/Radtke, 1996, S:237ff).

zu 1. Das Praktikumskonzept von Bommes, Dewe und Radtke bezieht auch das Betriebspraktikum ein, weil das Schulpraktikum nicht “mit einem Interesse der Schulen in der Rolle künftiger Arbeitgeber an den Studierenden rechnen“ (ebd.) kann. Betriebe nutzen Praktika teilweise dazu, in Kontakt mit Nachwuchskräften zu kommen und eine erste begründete Vorauswahl zu treffen. Diese Funktion kann das Praktikum in einer Schule nicht erfüllen, weil der Schule jegliche Entscheidungsbefugnis über die Einstellung oder Nicht-Einstellung fehlt. Die Schulpraktikanten werden also i.d.R. über die Ministerien zugeteilt, was bedeutet, dass die Schule keine Möglichkeit hat, auf diese Zuweisung Einfluss zu nehmen.

zu 2./3. Lehramtsstudenten können durch das Praktikum die Erfahrung des Wechsels der Rolle vom Schüler zum Lehrer machen und können als Lehrer erfahren, was es bedeutet, Stunde für Stunde den Unterricht in Gang und die Lerner unter Kontrolle zu halten. Durch die intensiven Kontakte der Studierenden zu Schülern tragen Praktika dazu bei, dass die Studierenden ihr Selbstbild als Lehrer relativieren und modifizieren. Das Praktikum hilft den Studierenden die Angemessenheit der eigenen Überzeugungen und Vorstellungen zu hinterfragen und ihre Studienschwerpunkte besser zu erkennen. Der Wechsel von Erfahrung

³⁵ Eine Zusammenstellung der Kategorien zu Funktionen der Praktika findet sich auch bei Gabel (1997, S:16ff).

und Besinnung führt die Studenten zu wirklichkeitsnäheren Einstellungen. Dem Studenten wird bewusst, je nach verschiedenen Anforderungen der Lerner, zusätzliche Funktionen wie Berater, Prüfer oder Organisator (vgl. Kap. 1.1.2) übernehmen zu müssen.

Laut Bommes, Dewe und Radtke sind die Erfahrungen im Praktikum für die Lehramtskandidaten kleine Bausteine, mit denen die lebenspraktische zu treffenden Entscheidungen über den weiteren Studienverlauf und die angestrebte Berufstätigkeit erleichtert werden können.

zu 4. Bommes, et al. sehen den Lernort "Schule" als Anlass für Theoriebildung, der die Wissenschaft und Praxis verbindet. Sie behaupten, dass von einer Verknüpfung von Lernorten, die klassischerweise vom Praktikum beansprucht wird, allerdings eher eine Verstärkung des Theorie-Praxis-Missverständnisses oder eine Orientierung auf berufliche Selbsterfahrung als eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Schule/Unterricht, zu erwarten ist. Sie meinen, dass das pädagogische Prinzip der Ganzheitlichkeit verstellend wirken und die Differenz von Wissenschaft und Praxis verdunkeln kann. Bommes, et al. sehen die Gefahr, dass das Theorie-Praxis-Missverständnis verstärkt und die Praxiserfahrungen zur Theorieabwehr führen kann.

Aus der Sicht der Fachdidaktik intensiviert das Fachpraktikum das Studium, steigert die Motivation für den Beruf des Lehrers und dient als berufspraktische Vorbereitungsphase (vgl. Gabel, 1997, S:18). Dabei kompensiert es vor allem Praxisdefizite der Hochschulausbildung. Es hat für die Studierenden einen hohen Stellenwert im Rahmen des Studiums, denn sowohl in der Erwartung als auch in der Durchführung wird die Praxis höher bewertet (ebd.).

zu 5. Getrennt von Selbsterfahrung zu organisieren, ist die "wissenschaftliche Beobachtung und Reflexion von Unterricht" (ebd.; 239), so Bommes, et al. Sie kann im Rahmen eines Praktikums organisiert werden, ist aber nicht unbedingt auf diese Form angewiesen. Beobachtung und Reflexion sind nicht an Teilnahme und an Mitmach- Erfahrungen gebunden, sondern beruhen auf distanzierter Betrachtung und Einübung in theoretische Systematisierungen. So kann es im Rahmen eines Seminars sinnvoll sein, die Anschauung des Unterrichts in einer Klasse vor Ort mitzuorganisieren; es kann aber genauso gut eine Vielzahl von anderen Formen geben, wie z.B. Video, Text- bzw. Interaktionsanalysen etc., in denen Unterricht thematisch zum Gegenstand von Reflexionen gemacht wird. Bommes, et al. sagen zwar, dass diese Formen der Unterrichtsreflexion von Praktika getrennt zu halten sind, lassen aber den erfahrungsbasierten Anteil zur Entwicklung der Berufsidentität ungeklärt.

Es ist hier also nach der genaueren Rolle der Selbsterfahrungen auf dem Weg zum Lehrerwerden zu fragen. Eine Analyse von Videoaufnahmen kann die eigenen praktischen

Erfahrungen m.E. nicht ersetzen, denn hier hat der zukünftige Lehrer nicht die Gelegenheit, eine unterrichtliche Situation selbst zu erleben oder eigenes Lehrerverhalten einzuschätzen. Die Videoanalysen können den Studierenden als Vorbereitung zu praktischen Erfahrungen dienen oder deren Reflexionshaltung erweitern, ihnen aber keine eigenen Erlebnisse anbieten. Der Unterricht auf dem Videofilm ist schon vorgeplant und durchgeführt worden, deshalb ist er weder eigener Unterricht noch eigenes Lehrerverhalten. Da der Unterricht auf dem Videofilm ein fremder Unterricht ist, hat der Student hier eine Zuschauerrolle. Damit er eine aktivere Rolle bekommen kann, braucht er reale Unterrichtssituationen, in denen er eigene Schwächen und Stärken entdecken, eigenes Handeln feststellen und diese als Grundlage für die Weiterentwicklung der Vermittlungskompetenz oder persönlicher Fähigkeiten nutzen kann. Der Erwerb der Planungs-, Handlungs- und Evaluationskompetenz setzt das tatsächliche Unterrichten voraus.

“Den Studierenden ist schon nach den ersten unterrichtlichen Gehversuchen [...] bewusst, dass nur durch die selbstverantwortliche Erprobung von Deutschunterricht [= oder von dem studierten Fach] ein professionelles Handlungsrepertoire aufgebaut werden kann“ (Holzmann-Witschas, 2004, S:11f).

Dagmar Warneke weist u.a. auf eine weitere Aufgabe des Praktikums hin, nämlich, der Ausbau der Fähigkeit der Studierenden “über sich selbst als Lernende“ im Rahmen der Ausbildung nachzudenken (vgl. Warneke, 2007, S:43ff). Es müssen Gelegenheiten bereitgestellt werden, die eigenen subjektiven Theorien in Frage zu stellen, so Warneke. Die Lehrerausbildungsstudien u.a. von Schocker-v. Ditfurth (2001) oder Caspari (2003a) haben belegt, dass die eigene lernbiografische Prägung und die eigenen (Sprach)Lernerfahrungen das berufliche Selbstverständnis und die Vorstellung von Unterricht maßgeblich beeinflussen (vgl. Kap. 1.1.2). Das heißt, Studierende kommen mit einem breiten Fundus an Vorwissen und Vorerfahrungen, subjektiven Vorstellungen von Unterricht und Lehrkraft in das Studium. Und eben auf diese subjektiven Theorien weist Warneke hin und sagt, dass es zu den Aufgaben des Praktikums gehört “die bestehenden Wissenskonstrukte zu bestätigen und zu differenzieren“ (Warneke, 2007, S:45), denn das Praktikum ermöglicht, durch theoretischen Input und praktische Erprobung, die subjektiven Erfahrungen und Überzeugungen der Studierenden zu verändern. Warneke hält es für wichtig, dass die Studierenden die Lehrerrolle anders wahrnehmen lernen als in ihrer bisherigen Biografie. Schocker-v. Ditfurth betont eine bewusste Miteinbeziehung des bereichsspezifischen Erfahrungswissens der Studierenden in das Studium, da sonst zu einer “Tradierung überlieferter Verhaltensmuster“ beigetragen wird (vgl. Schocker-v. Ditfurth, 2001, S:256). Entsprechende Reflexionsmöglichkeiten würden den Lehrerkandidaten helfen, sich der eigenbiografischen Prägung bewusst zu werden. Zu diesem

Zweck ist es wichtig, die Studierenden in das Klassenzimmer heranzuführen (ebd.; 257), indem sie die Gelegenheit erhalten, eigenes Unterrichtshandeln zu bestimmen und darüber nachzudenken. Das Ziel einer zeitgemäßen Lehrerausbildung sollte deshalb sein, dass “zukünftige Lehrer eigene Handlungsmuster durch reflektiertes Lernen ausbilden, nicht aber durch unbewusste Übernahme erlebten Lehrerverhaltens“ (Holzmann-Witschas, 2004, S:15f). Gabel spricht sich ebenfalls dafür aus, dass die oberste Funktion einer wissenschaftlichen Lehrerausbildung die Förderung der Reflexionsfähigkeit der Studierenden sein soll (vgl. Gabel, 1997, S:49).

Die reflexive Wende in der Lehrerbildung, die maßgeblich auf John Dewe, Donald Schöns und Jürgen Habermas zurückzuführen ist³⁶ (vgl. Dick, 1994, S:97ff), hat großen Einfluss auf die Weiterentwicklung der schulpraktischen Studien gehabt (vgl. Bosse/Rauschenberger, 2005, S:247). Im Kern des Konzeptes der Reflexion geht es darum, dass Studenten eine selbstreflexive Haltung gegenüber ihrer eigenen Tätigkeit im Rahmen des Praktikums einnehmen, um ihr professionelles Wissen, ihre Handlungskompetenz sowie die pädagogische Situation, in der sie handeln, aktiv weiterzuentwickeln (ebd.). Die Studierenden müssen die Fähigkeit erwerben, sich von der eigenen Handlung zu distanzieren und eigene Entscheidungen zu hinterfragen, damit sie sich mit der biografischen Prägung und didaktischen Wissensgrundlagen auseinandersetzen und so sich selbst erkennen können. Durch das Einnehmen eines fremden Blicks können die Studenten die unterrichtliche Situation kritisch betrachten und auf eigene Handlungen und Gedanken prüfend eingehen (vgl. Dick, 1994, S:299). Daher ist die Entwicklung der Reflexionsfähigkeit die Hauptfunktion des Praktikums (vgl. Warneke, 2007, S:49). Damit der zukünftige Lehrer seine Handlungen und Gedanken reflektieren kann, muss er vor allem die Möglichkeit haben, diese in die Praxis umzusetzen und festzustellen. Die praktische Ausbildungsphase ist der Bereich, indem der Lehramtsstudent Vor- und Nachteile des Berufs erfassen, seine persönliche Eignung für diese Tätigkeit testen und eigene Schwächen und Stärken kritisch betrachten und evaluieren kann (vgl. Biechele, 2008, S:7).

In der Fachliteratur sind konkrete Beispiele für Ausbildungs- und Praktikumsmodelle vorhanden, deren konzeptuelle Grundlage ein reflexiver Praxisbezug bildet (vgl. Warneke, 2007, S:54ff). Diese Konzepte, die für die Neukonzipierung der Lehrerbildung Impulse geben (ebd.), sind u.a. folgende:

1. “Reflective model“: An diesem Modell für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern von Wallace (1997) ist das Ausbildungsziel der Förderung einer selbstreflexiven

³⁶ Eine detaillierte Zusammenfassung zu Entstehung der Konzeptionen reflexiven Unterrichts ist bei Dick (1994) und (1999) zu finden.

Haltung bei den Studierenden gegenüber ihren eigenen Erfahrungen deutlich. Das Wallace-Modell beinhaltet zwei Phasen: Die Phase des "pre-training" in der die subjektiven Theorien der Studierenden über den Fremdsprachenunterricht erläutert werden und die Phase des "professional education/development", in der das Theoriewissen (received knowledge) und das Erfahrungswissen (experiential knowledge) miteinander verknüpft werden. Das eigene Erfahrungswissen wird also berücksichtigt, im Studium thematisiert und mit den in der Ausbildung erworbenen theoretisch-wissenschaftlichen Kenntnissen kombinierend in der Praxis erprobt. Für den Aufbau der Reflexionsfähigkeit schlägt er methodisch einerseits schriftliche Evaluationsformen (z.B. Portfolios) und andererseits gemeinsame Gespräche mit den Praktikumsbetreuern vor (vgl. Wallace, 1997, S:48ff).

2. Sensibilisierung für das Lehberufliche Tätigkeitsfeld mittels Erforschung fremder Lehrertätigkeiten: Dieses Ausbildungskonzept von Dick (1994) macht die Unterrichtsforschung, deren Grundlage die teilnehmende Beobachtung bildet, zum zentralen Element der Lehrerausbildung. Mit Hilfe ethnografischer Forschungsmethoden und eigener Unterrichtsbeobachtungen sollen die Studierenden Kenntnisse über die Unterrichtspraxis gewinnen und so für den Ablauf des Berufslebens sensibilisiert werden. Die Studierenden sollen ihre ethnografischen Erkundungserfahrungen in persönlichen Berichten beschreiben. Dieser interpretative Verfassungsprozess von beobachteten Handlungen führt die Lehrerkandidaten zur Auseinandersetzung mit den eigenen Meinungen und Überzeugungen, die als Ausgangspunkt zur Veränderung subjektiver Theorien und zum Erwerb neuer Handlungsperspektiven dienen soll (vgl. Dick, 1994, 193ff). Dieses Praktikumsmodell entspricht den Hospitations- oder Orientierungspraktika in den aktuellen Lehrerausbildungsprogrammen.
3. Unterrichtspraktikum als organisierende Mitte der Fremdsprachenlehrerausbildung: In der Ausbildungsstudie von Schocker-v. Ditfurth (2001) wird das Fachpraktikum als ein zentraler Ort einer praxisbezogenen Lehrerbildung betrachtet, an dem der Vermittlungsprozess durch einführende und begleitende Methodik/Didaktik-Veranstaltungen organisiert wird. Nach diesem Modell setzt eine bewusste Auseinandersetzung mit einem Fremdsprachenunterricht das forschende Lernen im Klassenzimmer voraus. Studenten beschäftigen sich demzufolge mit fremdsprachendidaktischen Gesichtspunkten durch das reale Unterrichten, dabei werden sie von den Ausbildungslehrern und Dozenten an der Hochschule unterstützt,

indem sie über den Ablauf der unterrichtlichen Situation und eigenen Erfahrungen mit diesen Betreuern diskutieren. Durch das eigene Unterrichten in der Praktikumsphase und Nachbesprechungen mit den Betreuern werden die angehenden Lehrer eigene Schulerfahrungen mit den aktuellen methodisch-didaktischen Aspekten vergleichen und sich so über die biografisch geprägten Vorstellungen sowie Vorgehensweisen bewusst. Das organisierte Fachpraktikum soll auf diese Weise als Schlüsselerfahrung dienen, die neue Handlungsperspektiven für die Studenten eröffnet. Dass die Studenten Vertrauen in die eigenen Kompetenzen entwickeln und lernen, mit verschiedenen Rollen im Klassenraum zu experimentieren, ist das Ziel dieses Modells (vgl. Schocker-v. Ditfurth, 2001, S:119ff).

Damit sich die Unterrichtsbeobachtung und das unterrichtliche Handeln der Studierenden im Praktikum auf langfristig verfügbare Praxiserfahrungen erweitern können, sollte ein regelmäßiger Meinungsaustausch zwischen den Studierenden und Praktikumslehrern sowie zuständigen Dozenten stattfinden. Um die in der Praxis auftretenden Konflikte aufzugreifen und für diese Lösungen zu suchen, persönliche Stärken und Schwächen der Studierenden zu erläutern und sie zur Reflexion eigener Unterrichtsversuche anzuleiten, spielen Beratungsgespräche eine entscheidende Rolle. "Die Qualität des Lehrgewinns aus dem Praktikum hängt von seiner qualifizierten Betreuung und Verarbeitung ab" sagt Gabel (1997: 26) und weist somit darauf hin, dass die Betreuer als Kontaktpersonen über bestimmte Qualifikationen verfügen müssen. Beide Berater haben nach Gabel die Funktion, die Studierenden zu unterstützen, ihre theoretischen Kenntnisse auf Basis ihrer eigenen Erfahrungen und Werthaltungen mit Hilfe der angeleiteten Reflexion zu verbessern (ebd.; 27). Die Aufgaben der schulischen Mentoren und Universitären Betreuern überschneiden sich demgemäß stellenweise. Die Betreuer helfen den Studenten sich sowohl ihrer Lernprozesse bewusst zu werden als auch die Inhaltsebene im Blick zu behalten (ebd.; 193). Die Praktikumslehrer an der Schule lassen die Studierenden an ihrem Unterricht teilnehmen, führen sie in die Fachpraxis des Unterrichts ein und unterstützen sie bei der Unterrichtsvorbereitung. Holzmann-Witschas ist der Ansicht, dass diese Mentoren mit den Praktikanten über die zu behandelnden Themen, über die Wahl der Unterrichtsmethoden, sowie über die Vorbereitung und Gestaltung der Unterrichtsversuche rechtzeitig sprechen und eindeutige Handlungsgrundlagen für den Praktikumsprozess schaffen sollen (vgl. Holzmann-Witschas). Gabel warnt die schulischen Betreuer davor, dass sie die Studierenden nicht "nach eigenem Bild formen" dürfen, im Gegenteil, sie sollten ihnen die Möglichkeit geben, neue

Ideen auszuprobieren und den eigenen Unterricht zu testen (vgl. Gabel, 1997, S:28). Holzmann-Witschas erstellt aus den Interviewaussagen der Lehramtsstunden ein Profil der praktikumsbetreuenden Hochschullehrer. Demnach sind die Aufgaben universitärer Betreuer u.a.:

- über umfassende Praxiskompetenz zu verfügen,
- Ablauf und Inhalte der Praktika vor Beginn mit Praktikumslehrkräften und Studierenden abzusprechen,
- neuere didaktische Ansätze wie z.B. Möglichkeiten des Einsatzes von Computer, Internet, CD-ROMs, kreatives Schreiben, handlungs- und produktionsorientierte Methoden des Literaturunterrichts im Begleitseminar zu thematisieren und deren unterrichtliche Realisierung durch Praktikumslehrer und Studierende anzuregen,
- im Begleitseminar bezugswissenschaftliche Inhalte zu integrieren und neben Didaktik und Methodik des Unterrichts auch pädagogische Fragenstellungen und Strategien zu thematisieren,
- eng mit den Kontaktlehrern zusammenzuarbeiten und im praktikumsbegleitenden Seminar sowie bei Schulbesuchen die Planung, Durchführung und Reflexion von Unterrichtsversuchen zu begleiten (vgl. Holzmann-Witschas, 2004, S:172).

Das praktikumsbegleitende Seminar gehört wie die Vorbereitungs- und Nachbereitungsveranstaltungen zu den Organisationsformen der Praktika. Die Studenten sollten Seminare besuchen, die ihnen praktische Hinweise und Feedback zur Vorbereitung, Organisation und Durchführung der Praktika geben. Laut Gabel bevorzugen die Studenten in der Vorbereitungsveranstaltung die Behandlung solcher Themen, die für sie einen eindeutigen Bezug zu ihren Unterrichtsversuchen haben. Diese Themen sind u.a. Planung einer Unterrichtseinheit, Umgang mit Unterrichtsstörungen, Motivationstechniken, Fehlerkorrektur, Übungsformen, Wortschatzarbeit und Medieneinsatz (vgl. Gabel, 1997, S:83f). Diese Praktikumschwerpunkte sollten schriftlich verfasst werden, damit die Studenten über ihre Unterrichtsversuche reflektieren und diese Reflexionen für ihren weiteren Studienverlauf und ihr Berufsleben nutzen können. “Die Reflexion der Unterrichtsbesuche ist der eigentliche Kern des Praktikumsberichts“ (Gabel, 1997, S:153). Der Ablauf des Praktikums, die Wertung des Praktikumsplatzes, die Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen und die Betreuung und Unterstützung sowie die persönlichen Erfahrungen werden im Praktikumsbericht dargestellt und systematisch geordnet (vgl. Kretschmer/Stary, 2002, S:101). Der Bericht, der zu den curricularen Schwerpunkten der Lehrerausbildung gehört (vgl. Biechele, 2008, S:1ff), macht

also deutlich, "wie der Studierende Unterricht plant, analysiert und evaluiert, wie er sein in der Theorie erworbenes didaktisch-methodisches und fachwissenschaftliches Wissen anwendet, seine praktische Umsetzung bei Einbeziehung eigener Fremdsprachenlernerfahrungen reflektiert und dabei zu entsprechenden subjektiven Schlussfolgerungen gelangt" (vgl. Biechele, 2008, S:4). Da es auch in den Nachbereitungsveranstaltungen um die Verarbeitung der Erfahrungen von Studenten geht, wird der Bericht in diesen Seminaren eingesetzt (vgl. Gabel, 1997, S:191ff). In der Nachbereitungsveranstaltung werden die Praktikanten ihre Meinungen über die gemachten Erfahrungen, die Berufsschwierigkeiten, denen sie begegnet sind und ihr methodisches Handeln austauschen. Die Lernerlebnisse werden gemeinsam mit dem Betreuer und den Praktikanten in einer Gruppe, oder individuell besprochen (ebd.). Die Nachbereitung ermöglicht somit Informationsaustausch und macht die Arbeitserfahrungen transparenter, wodurch sie den Praktikanten neuere Handlungsalternativen aufzeigt.

"Praxiserfahrung, das Sehen, Erleben und aktive Gestalten von Unterricht ist unverzichtbarer Teil der Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden von Anfang an" sagt Funk (2001a: 105) und betont somit nicht nur die Funktionen des Praktikums, sondern auch die zeitliche Organisation des Praktikums. Ebenso ist es für Zydati eine Lehrerausbildung einzufordern, die eine frühere Berufs- und Praxisbegegnung (spätestens ab dem zweiten Semester) ermöglicht, damit die Studenten ihre Berufswahl rechtzeitig überprüfen können (vgl. Zydati, 1998a, S:14). Bausch legt in seinem Aufsatz fest, dass die Schulpraktika über den Optionalbereich bereits in die Bachelor-Phase aufgenommen werden müssen (vgl. Bausch, 2003, S:37). Demnach sollen Schulpraktika in das Grundstudium integriert vorbereitet, durchgeführt und evaluiert werden, damit sichergestellt wird, dass Lehramtsstudierende auch in einer polyvalent ausgelegten Bachelor-Phase früh ihre Lehramtseignung testen können (ebd.). Nach Kramer ist sogar ein ganzes Praxissemester oder ein Praxisjahr an der Schule vorzusehen, um die angehenden Lehrer auf das zukünftige Berufsfeld angemessen vorbereiten zu können (vgl. Kramer, 2003, S:141)³⁷. Auch Funk fordert in einem weiteren Beitrag dazu auf, dass ein Kerncurricula "ein Praxissemester statt Kurzpraktika" enthalten soll (Funk, 2003, S:74). Der universitäre Praxisbezug zum Berufsfeld der Lehrer soll laut Gabel spätestens im Rahmen der ersten Ausbildungsphase stattfinden (vgl. Gabel, 1997, S:193). Auch wenn es über die Dauer der praktischen Ausbildungsphase unterschiedliche Gedanken gibt, sind sich die Fachdidaktiker darüber einig, dass das Praktikum im Rahmen der ersten Ausbildungsphase stattfinden soll.

³⁷ Für ihn kann dann auf die zweite Ausbildungsphase -das Referendariat- verzichtet werden (ebd.).

Obwohl in den Bundesländern verschiedene Organisationsmodelle der Praktika entwickelt worden sind (vgl. Wisbert, 2006, S:12), sehen die Lehrerbildungsgesetze und Studienordnungen, in den meisten Ländern während der ersten Phase, an Universitäten und Hochschulen Hospitations- und Unterrichtspraktika im Berufsfeld Schule vor (vgl. (Kretschmer/Stary, 2002, S:7). Allerdings wird der Umfang, das Gewicht und die Zielsetzung dieser universitären Praxisphase unterschiedlich bestimmt. In einigen Bundesländern wird ein Praxissemester in der Mitte des Lehramtsstudiums favorisiert, in anderen wird eine Aufteilung der Aufgaben auf verschiedene Praktikumsformen vorgenommen, die dann in unterschiedlichen Studienphasen zu absolvieren sind (ebd.). Es wird zwischen einem Beobachtungspraktikum, das im Grund- und Bachelor-Studium durchzuführen ist, einem Unterrichtspraktikum sowie einem außerschulischen Praktikum unterschieden, die beide im Haupt- und Master-Studium zu realisieren sind (vgl. Wisbert, 2006, S:12).

In einigen Bundesländern besteht die Möglichkeit, anstelle eines der vorgesehenen Schulpraktika, ein so genanntes "Außerschulisches Praktikum" zu absolvieren (vgl. Beyer, 2006b, S:223). Beyer empfiehlt jedoch, dieses Praktikum nicht anstelle, sondern in Ergänzung zu den Schulpraktika durchzuführen, denn die Studenten können, seiner Meinung nach, vor allem über das Unterrichtspraktikum den Bezug der theoretischen Studien zur Praxis des studierten Faches herstellen (ebd.). Er ist aber der Ansicht, dass die Studenten ein solches Praktikum in einem Verband, einer Organisation oder in einem Betrieb unbedingt ableisten sollen, weil ein solches Praktikum den Studenten die Gelegenheit gibt, die Welt außerhalb der Schule und die gestellten komplexen Anforderungen der Arbeit im Berufsleben kennenzulernen. Im außerschulischen Praktikum können die Studenten Erfahrungen sammeln, die sich von den Erfahrungen in der Schule unterscheiden. Ohne ein solches Praktikum besteht die Gefahr, dass sich die Aufmerksamkeit zu einseitig auf die Institution Schule richtet. Darüber hinaus können die Studenten einerseits in exemplarischer Weise lernen, welche Bedeutung der Schule für das außerschulische Leben zukommt und welche Erwartungen an die Schule gerichtet werden; andererseits können sie erfahren, wie die Schule von Außen beurteilt wird und welche Leistungen anerkannt werden (ebd.).

An den meisten Universitäten der Bundesrepublik wird die Möglichkeit angeboten, die verschiedenen Praktika auch im Ausland zu absolvieren (vgl. Wisbert, 2006, S:12). In der Fachliteratur wird für alle Studierenden einer Fremdsprache ein Auslandsaufenthalt gefordert³⁸ (vgl. Kap. 2.2.2). Dieser muss mindestens sechs Monate dauern und Teil der sogenannten Regelstudienzeit sein. Während dieser Zeit müssen Studienleistungen erbracht

³⁸ vgl. Bausch/Christ/Krumm, 1992; Bausch/Christ/Königs, 2003; Zöfgen/Königs, 2002; Zydatiñ, 1998.

werden, die im Rahmen des European Credit Transfer System anzuerkennen sind (vgl. DGFF/FMF/GAL, 1998, S:101). Das heißt, die organisatorischen Voraussetzungen sollen so geschaffen werden, dass jeder Student einen obligatorischen Studienaufenthalt im Land seiner Zielsprache absolvieren kann und dass die dort abgeschlossenen Studiengangsmodule an der Heimatuniversität angerechnet werden können. Dafür spricht nicht nur die zunehmende Europäisierung oder Globalisierung, sondern auch die Tatsache, dass der Studierende seine Fremdsprachenkenntnisse im Zielsprachenland verbessern und die Zielkultur besser kennenlernen kann (vgl. Ehrenreich, 2007, S:17). “Wer Sprache lehren will, muß [sic] diese nicht nur kennen, sondern auch gut können“ sagt Zydati (1998c: 308) und macht deutlich, dass die Studierenden ein höheres Sprachniveau in der Zielsprache haben sollen. Um dieses Ziel zu erreichen, bietet der Auslandsaufenthalt auch soziale Sprechgrnde im Alltag an, während die universitäre Ausbildung den Zugang zu diesen nur bedingt ermöglichen kann. Im Ausland hat der Student also die Gelegenheit in einer realen Begegnungssituation mit der zielkulturellen Bevölkerung in der Zielsprache zu kommunizieren und dadurch auch das Land und die Menschen persönlich kennenzulernen. “Immersion, Sprachbad, das Eintauchen in die Fremdsprache, die einen rund um die Uhr umgibt, in der Fremdsprache kommunizieren zu müssen“ (Ehrenreich, 2007, S:17) -dies sind einige Motive, die die Sprach- und Kulturlernsituation im Ausland prägen. Ein Auslandsstudium fördert nicht nur die Sprachkompetenz, sondern liefert auch konkrete Erfahrungen über Leben und Alltag der Angehörigen des Zielsprachenlandes (vgl. Zydati, 1998c, S:308). Diese Erfahrungen können sich von den Erfahrungen im eigenen Land erheblich unterscheiden und dadurch die Gelegenheit bieten, das eigene Selbst- und Weltverständnis zu überprüfen (vgl. Beyer, 2006b, S:217). Das bedeutet, in der Begegnung mit dem Fremden lernt man nicht nur das Verhalten anderer in ihrem kulturellen Zusammenhang zu sehen (vgl. Kap. 1.2.1), sondern man denkt auch darüber nach, wie eigene Meinungen oder Werturteile zustande gekommen sind.

Wenn man in einer realen Begegnungssituation den Umgang mit der Andersartigkeit lernt (vgl. Schäffter, 1991, S:1ff), und wenn diese interkulturelle Kompetenz (vgl. Kap. 1.2.1), die jedoch zum Berufsbild der Fremdsprachenlehrer gehört (vgl. Christ, 2002, S:52), als allgemeines Bildungsziel (vgl. Gogolin, 2003, S:92) in solchen Situationen durch die praktischen Erfahrungen erworben werden kann (vgl. Kap. 2.2.2), dann ist die Auslandsausbildungsphase, die den Zugang zu dieser Situation möglich macht und in der der Student das Fremde und Eigene feststellt, als Ausbildungselement notwendig. Laut Zöfgen gehört ein langer “Auslandsaufenthalt natürlich zu den unverzichtbaren Bestandteilen des Studiums“ (Zöfgen, 2002, S:6). Außerdem werden Lehrer im Rahmen der

Fremdsprachenvermittlung zunehmend zu *“Mittleren zwischen den Kulturen“* [im Original] (Zydati, 1998, S:309). Das bedeutet, die Lehrer müssen auch landeskundliche Fakten, bilaterale Beziehungen, Kulturkontraste, Stereotype und Vorurteile kennen und erklären können (ebd.). Im Zielsprachenland finden die Studenten vielfältige Anlässe, soziokulturelle und *“authentische Erfahrungen“* (Warneke, 2007, S:37) zu machen, was erlebte Landeskunde ist (vgl. Schmann/Simon-Pelanda, 1998, S:2). Das heißt, durch das Erleben des Alltags befinden sich die Studierenden fortwährend in einem direkten Kontakt zu der Zielkultur und anhand dieses Kontaktes erhalten sie auch landeskundliche Informationen, die sie später weiterleiten können. Nach Ehrenreich zeichnen sich die Lehrer, die eine Zeit im Ausland gelebt haben, dadurch aus, dass sie bestimmte Überzeugungen und Werte erworben haben, bewusst für die Kultur des Zielsprachenlandes eintreten, Schülern Auslandsaufenthalte ermöglichen und Studienfahrten organisieren (vgl. Ehrenreich, 2007, S:190). Für sie bedeutet das, dass ein Auslandsaufenthalt zu einem ausgeprägten interkulturellen Engagement führt (ebd.).

In Appels Studie zum Erfahrungswissen von Englischlehrern wird deutlich, dass ein Auslandsaufenthalt berufsbiografisch von den Beteiligten als äußerst bedeutsam eingeschzt wird und dies nicht nur im Hinblick auf Sprache und Kultur, sondern auch auf den Prestigegewinn bezogen (vgl. Ehrenreich, 2007, S:72). Auch Schocker-v. Ditfurth betont die Bedeutsamkeit von Auslandsaufenthalten, indem sie diese in ihrer Untersuchung als *“identitätsstiftende Lebenserfahrung“* bezeichnet (vgl. Schocker-von Ditfurth, 2001, S:377). Die Teilnehmer in Casparis Studie, in der die Wichtigkeit eigener Sprachlernbiografie erforscht wurde, sehen den Auslandsaufenthalt als einen Bestandteil eines personalen, beruflichen Selbstverständnisses (vgl. Caspari, 2003a). Dass für eine große Mehrheit der Studierenden ein Auslandsaufenthalt als ein positiver Abschnitt ihrer Ausbildung wahrgenommen wird, haben u.a. diese Studien belegt. Ehrenreich bezieht sich u.a. auf diese Studien und meint, dass die Auslandsaufenthalte *“eine intensive, stark berufsbiografisch prägende Phase“* darstellen können (Ehrenreich, 2007, S:73f). Im Ausland sammelt der Lerner durch ein *“learning by doing“* (ebd.) sowohl berufsrelevante als auch persnlichkeitsprgende Lebenserfahrungen. Der Auslandsaufenthalt fördert die eigene Selbstständigkeit und Unabhängigkeit, die eigene Flexibilität wird erlebt, die später im Arbeitsleben gefragt wird. Für die spätere Karriere wichtige Schlüsselkompetenzen werden erworben, wie beispielsweise Anpassungsfähigkeit, interkulturelle Kompetenz und Toleranz und Bereitschaft zur Mobilität. Daher führt der Auslandsaufenthalt die Teilnehmer zu einer *“Doppelqualifikation“* (ebd.; 77).

Susanne Ehrenreich geht in ihrer Arbeit auch der Frage nach, welche Möglichkeiten es gibt, einen Auslandsaufenthalt zu gestalten (vgl. Ehrenreich, 2007, S:58ff). Sie zeigt, dass es grundsätzlich verschiedene Alternativen gibt, ein Auslandsstudium zu absolvieren. Eine der Optionen besteht darin, als Fremdsprachenassistent im Zielsprachenland die eigene Muttersprache zu unterrichten (ebd.; 78f). Für einen weiteren Weg weist sie auf die Comenius-Sprachassistentenzeiten hin, die Teil des Sokrates-Programms sind und es den Assistenten ermöglicht, als künftige Lehrer ihre Fremdsprachenkenntnisse zu verbessern und andere Länder und Bildungssysteme näher kennen zu lernen (ebd.; 90). Auch Erasmus als ein Programm der europäischen Kommission bildet eine Möglichkeit, an einer Universität eines anderen Landes zu studieren.

Eine besonders wichtige Überlegung, die in der Arbeit von Ehrenreich vorkommt, ist, dass die im Ausland gesammelten persönlichen, sprachlichen und interkulturellen Erfahrungen im Rahmen der Lehrerbildung bewusst gemacht und genutzt werden sollen (2007: 77):

“Es muss ein Lernort geben, an dem positive als auch enttäuschende Erfahrungen, die in Bezug auf Sprach- und Kulturlernen im Ausland gemacht wurden, sowie die unterrichtspraktischen Erfahrungen in kulturell anders geprägten Schulstrukturen, über die rückkehrende *assistants* [= oder die Studenten] verfügen, reflektiert und auf diese Weise in die Wissens- und Erfahrungsbestände der angehenden Fremdsprachenlehrer integriert werden können“ [Hervorhebung im Original].

Demzufolge sollte die Auslandsausbildungsphase nicht nur vorbereitet und begleitet, sondern auch nachbearbeitet werden. Beyer ist der Ansicht, dass ein Student aus seinem Auslandsstudium oder -praktikum einen wirklichen Gewinn erst dann ziehen kann, wenn er seine Erfahrungen im Ausland auf die Bedeutung für sein Verständnis von Bildung, Schule und Unterricht, sowie auf sein Selbstverständnis als Lehrer reflektiert (vgl. Beyer, 2006b, S:222). Daher fordert er dazu auf, auch nach einem Auslandspraktikum einen Praktikumsbericht anzufertigen. Laut Kleppin müssen die unterschiedlichen Praxisphasen, wie Hospitations- oder Unterrichtspraktika im In- und Ausland, durch Dozenten betreut und Vor- und Nachbesprechung reflektiert werden (vgl. Kleppin, 2003, S:108). Zydatiŕ konzentriert sich mehr auf die formale Anerkennung der Inlands- oder Auslandspraktika. Sie weist darauf hin, dass in diesem Zeitraum unbedingt Studienleistungen erbracht werden müssen, die fachwissenschaftlich und fachdidaktisch einzuordnen und entsprechend der Leistung als Studiennachweis für ein Lehramtsstudium zu zertifizieren sind (vgl. Zydatiŕ, 1998c, S:309).

Die Einführung eines Kreditpunktsystems in Verbindung mit Modularisierung ermöglicht einerseits die Anrechnung bzw. Zertifizierung von Studienleistungen, die im Verlauf des

Studiums im Inland oder Ausland erbracht wurden, andererseits bietet es Gelegenheit, “die Praktika als gleichberechtigte obligatorische Studienbestandteile“ (Kuhn, 2007, S:312) aufzuwerten. So werden im Jenaer Modell für die Lehrerausbildung je 30 Leistungspunkte für die Module in den Erziehungswissenschaften und für das Praxissemester vergeben, was zeigt, dass das Praxissemester den Bezugswissenschaften gleichgestellt wird. Auch das Praktikum im DaF-Master in Jena entspricht mit 10 Leistungspunkten einem Modul. Das Praktikum bekommt also denselben Stellenwert wie ein Modul. Diese Praktikumsleistungspunkte gehen dann in die Gesamtnote der Abschlussprüfung ein³⁹. Der Nachweis von In- oder Auslandspraktika erfolgt z.B. durch das Lehrtagebuch oder durch Praktikumsportfolios, in dem auch fachwissenschaftliche Inhalte bzw. Module verzeichnet sind (vgl. Kuhn, 2007, S:312).

Bei der Anrechnung der erbrachten Leistungen sowie bei der Konzeption oder Koordination der Inlandlands- und Auslandspraktika können die Lehrerbildungszentren eine unterstützende Funktion erhalten. Diese Zentren als “wissenschaftliche Einrichtungen“ (Terhart, 2005, S:15) an den Universitäten bieten Angebote zur Verbesserung der Studiensituation, z.B. bezüglich der Praktika und helfen den Praktikumsbüros bei der Beratung und Betreuung der Studenten zur Gestaltung ihrer Praktika. Zentren der Lehrerbildung integrieren sich in die bestehenden Strukturen von Beratungseinrichtungen und bieten diesen eine Unterstützung und Vernetzung, indem sie mit Prüfungsämtern, Studienseminaren oder Schulen kooperieren (vgl. Wilke, 2005, S:96). Dagmar Holzmann-Witschas behauptet, dass sich das Theorie-Praxis-Problem in der Lehrerbildung vordergründig auf strukturelle Defizite zurückführen lässt und fordert daher eine bessere Kooperation der Fächer untereinander sowie zwischen Universität und Schule (vgl. Holzmann-Witschas, 2004, S:32). Durch die Zusammenarbeit mit diesen außeruniversitären Einrichtungen (Prüfungsämter, Studienseminare oder Schulen) ermöglichen die Zentren den Studenten einerseits eine Kontaktstelle zwischen der universitären und zweiten Phase zu finden, andererseits der Lehrerausbildung die getrennt stehenden Phasen miteinander zu verbinden (vgl. Merckens 2005a, S:11). Der Vorbereitungsdienst kann durch diese institutionalisierte Kooperationen seine Mittelstellung zwischen Studium und Beruf besser übernehmen (vgl. Rupp, 2007, S:175). Für eine praxisorientierte Optimierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses kommt also der Einrichtung der Lehrerbildungszentren eine wichtige Bedeutung zu.

Zentren für Lehrerbildung werden in Reformkonzepten zur Lehrerbildung empfohlen, um der über Fachbereiche und Fächer verteilten Lehrerausbildung einen Raum innerhalb der

³⁹ vgl. http://www.uni-jena.de/Master_of_Arts__Master_DaF.html, 15.07.2009.

Universität zu verschaffen, an dem “die Belange der Lehrerbildung prominent und nachhaltig“ vertreten wird (Terhart, 2005, S:16). Allgemeine Aufgabe der Zentren ist es, zur Verbesserung der Lehrerausbildung beizutragen (vgl. Hilligus/Rinkens, 1998, S:89). Die Arbeitsschwerpunkte sind jedoch unterschiedlich festgelegt. So verbinden die Lehrerbildungszentren als “didaktisch-pädagogische Laboratorien“ (Hermann, 2004, S:116) nicht nur die Ausbildungsphasen, sondern begleiten diese auch durch Forschung zu einer besseren Ausbildungsqualität (ebd.). Das setzt eine Zusammenarbeit von Fachwissenschaftlern und Fachdidaktikern sowie Erziehungswissenschaftlern, pädagogischen Psychologen und Soziologen voraus (vgl. Merkens, 2005a, S:10). Das Lehrerbildungszentrum ist also eine Einrichtung, in der die Vertreter der Grundwissenschaften mit den Vertretern der Schulpraxis für eine Qualitätsverbesserung in der Lehrerausbildung gemeinsam arbeiten. Anhand der kooperativen Studien werden die an der Lehrerbildung beteiligten Bereiche wie Erziehungswissenschaften, Fachdidaktiken und Fachwissenschaft koordiniert und die fachwissenschaftlichen und praxisbezogenen Studienanteile miteinander vernetzt (vgl. Baumann, 1979, S:342). Die Kooperation der unterschiedlichen Fächer untereinander wird somit realisiert. Diese Vermittlungsfunktion zwischen Wissenschaft und Praxis fördert auch die gegenseitige Weiterbildung der Hochschullehrkräfte, weil ein ständiger Informationsaustausch unter den Wissenschaftler während der Forschung stattfindet (vgl. Merkens, 2005a, S:11). Außerdem können die Praktikumslehrkräfte den Studierenden nur bedingt bei der Entwicklung der Theorie-Praxis-Zusammenhänge Hilfestellung geben, da sie selten über aktualisierte didaktische Theoriekenntnisse verfügen (vgl. Holzmann-Witschas, 2004, S:31f). Das heißt, es gibt nicht nur ein Ungleichgewicht von Theorie und Praxis in der universitären Lehre, sondern in umgekehrter Weise auch in der Praxis. Die Lehrerbildungszentren fördern die Weiterbildung⁴⁰ der Praktikumslehrer, indem sie den Lehrern z.B. Seminare oder Projektveranstaltungen zur Verfügung stellen. Didaktische Inhalte werden somit in die Schulpraxis transferiert, was bedeutet, dass die Lehrerbildungszentren an der Lehrerfortbildung mitwirken (vgl. Wilke, 2005, S:96). Die drei Phasen der Lehrerbildung, nämlich Studium, Referendariat und Fortbildung, werden koordiniert.

Als weitere Zielsetzungen werden genannt: wissenschaftlicher Nachwuchs in der Lehrerbildung, Personalaustausch und -qualifizierung zwischen Schule und Hochschule,

⁴⁰ Weiter- und Fortbildung der Lehrer wird als dritte Phase der Lehrerausbildung bezeichnet. Es geht in der Fortbildungsphase um das Weiterlernen der erwachsenen Berufstätigen. Insofern grenzt sie sich von der Lehrerausbildung der ersten (Hochschulen) und der zweiten Phase (Studienseminare) als dritte Phase der Lehrerbildung ab (vgl. Edelhoff, 2002, 190ff).

Bildung regionaler Netzwerke zur Lehrerbildung und Schulentwicklung (vgl. Terhart, 2005, S:16f), Aktivitäten bündeln und Kommunikation zwischen Fakultäten, Fächern und Lehrstühlen sowie zwischen der Universität und dem Studienseminar (vgl. Blömeke, 2004, S:268). Baumann fasst die Aufgabengebiete der Lehrerbildungszentren zusammen⁴¹, um die Etablierung dieser zu begründen:

- Gewährleistung des Berufspraxisbezugs im Studium durch (beispielsweise) Mitbeteiligung von Praktikern in den Veranstaltungen z.B. als Tutoren und bei der Vorbereitung von praxisbezogenen Studien,
- Koordination von praxisbezogenen Forschungen,
- Kontaktstelle für wissenschaftliche Begleitungen,
- Herstellung von Kontakten zur zweiten Phase der Lehrerausbildung und deren Ausbau,
- Weiterbildung von Kontaktlehrern für Schulpraktika,
- Mitwirkung an der Lehrerfortbildung (vgl. Baumann, 1979, S:342).

Es ist deutlich, dass den Lehrerbildungszentren als organisierende Einrichtungen eine große Bedeutung im Rahmen der Neuordnung der Lehrerausbildung zukommt. Diese Zentren für die Lehrerbildung versuchen institutionell auf die neuen Herausforderungen der Lehrerausbildung zu reagieren, indem sie “die inhaltlichen Probleme der Lehrerbildung bündeln“ (Lütgert, 2008, S:39). Betrachtet man die Zielsetzungen dieser, so fallen Gemeinsamkeiten mit den Reformgründen der Lehrerausbildung auf, die in der Einleitung erwähnt worden sind. Die Aufgabenbereiche der Zentren decken sich mit den Hauptgründen der Reformvorschläge in der (Fremdsprachen-) Lehrerausbildung: u.a. Erhöhung fachdidaktischer Anteile, engere Kooperation zwischen Fachwissenschaftlern und Fachdidaktikern und bessere Theorie-Praxis-Verzahnung, sowohl was die Erstausbildung, als auch die Verbindung von erster und zweiter Phase betrifft.

⁴¹ Weitere Zusammenfassungen der Aufgabenbereiche von Lehrerbildungszentren finden sich bei Terhart (2005, S:16) und bei Wilke (2005, S:96).

4. Zusammenfassung

In der vorliegenden Arbeit wurden aktuelle Modelle, Standards und curriculare Schwerpunkte in der (Fremdsprachen-) Lehrerausbildung erläutert. Zunächst wurden die soziokulturellen Rahmenbedingungen und deren Einfluss auf das Arbeitsfeld der zukünftigen Lehrer beschrieben. Es stellte sich heraus, dass die gesellschaftlichen, kulturellen und ökonomischen Wandlungsprozesse neue Anforderungen an die Bildung und an den Beruf des Lehrers stellen. Das Kompetenzprofil von Lehrern bzw. die Aufgabengebiete der Lehrerausbildung haben sich durch die bildungspolitischen, schulorganisatorischen und didaktischen Veränderungen erweitert. Neben der Aufgabe des Unterrichts werden den Lehrern neue Funktionen zugemutet, wie u.a. Beteiligung an der Schulentwicklung, Organisation von Schulprojekten und Beratung der Schüler und Eltern. Es wurde festgestellt, dass die Lehrerbildung u.a diese Veränderungen im Berufsfeld der angehenden Lehrer anerkennen und ihnen Rechnung tragen soll.

Im darauf folgenden Unterkapitel wurde gezeigt, dass aus den gesellschaftlichen und bildungspolitischen Entwicklungen neuere curriculare Ausbildungsinhalte und fremdsprachliche Unterrichtskonzepte wie u.a. frühes Fremdsprachenlernen, Erziehung zur Mehrsprachigkeit sowie lebenslanges (Fremdsprachen-) Lernen entstanden sind und dass eine zeitgemäße Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften diese Anforderungen an den Fremdsprachenunterricht aufgreifen und in den Ausbildungsprozess umsetzen muss, damit die Studenten für eine Fremdsprachenvermittlung befähigt werden, die sie selbst in ihrer zurückliegenden Schulzeit nicht erlebt haben.

Die Einführung des Fremdsprachenunterrichts in die Grundschule hat die Überlegungen mitgebracht, die Altersgruppe und die Schulform in den Mittelpunkt der Lehrerausbildung zu stellen und zielgruppenspezifische Ausbildungsprogramme zu verfolgen. Als Konsequenz hat sich ergeben, dass für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule ein besonderes Ausbildungsprofil erforderlich ist und dass sich die Ausbildungsinhalte an den Voraussetzungen der jeweiligen Stufe der Lerner orientieren sollen.

Ebenso führte der Mehrsprachigkeitsgedanke zur Veränderungen des Ausbildungsprofils. So müssen die Studenten erst einmal selber mehrsprachig ausgebildet werden, damit sie ihre Lerner für die Mehrsprachigkeit fördern können. In diesem Teil war zu erkennen, dass die Studenten darauf vorbereitet werden müssen, dass ihr Unterricht eine aktive Rolle für das Lernen weiterer Sprachen übernehmen muss und dass sie daher über die Einbeziehung

anderer Sprachen in den Lernprozess und über die Bewusstmachung sprachlicher Aspekte sowie über die Grundlagen des Sprachvergleichs qualifiziert werden müssen.

Die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens aufgrund der gesellschaftlichen Entwicklungen prägt auch das Ausbildungssystem und zwar so, dass die Studienangebote den Studenten Möglichkeiten bieten müssen, das selbstgesteuerte, strategische Lernverhalten praktisch zu erproben und zu reflektieren. Verschiedene Unterrichtsformen wie kreatives, experimentelles oder stilles Lernen sollen als Ausbildungsprinzipien eingesetzt und direkt oder indirekt Lernstrategien vermittelt werden, damit die Studierende zunächst selbst autonome Lerner werden und erst dann ihre Schüler für das selbstgesteuerte Lernen fördern können. Hier wurde auf die Synergie des Lernenlernens und der transferierbaren Lernstrategien eingegangen und verschiedene Formen des Lernens aufgezeigt.

Im zweiten Kapitel der Arbeit wurde auf die curricularen Standards und Kernbereiche der (Fremdsprachen-) Lehrerausbildung eingegangen. Es wurde herausgearbeitet, dass in der Fachliteratur eine breite Diskussion über das Kerncurriculum zur Vereinheitlichung der Ausbildungsinhalte geführt wird. Das Curriculum für die Lehrerausbildung wird als Gegenstand zur Qualitätssicherung einer vereinheitlichten und zukunftsorientierten Lehrerbildung angesehen. Als zentrale Gesichtspunkte und Ziele eines solchen Gesamtkonzeptes werden Kompetenzen und Standards betrachtet, die zur Normierung der Anforderungen an Bildungsprozesse und der Ausbildungsergebnisse dienen. Kompetenzen sind Grundqualifikationen, die ein Lehrer haben soll, um die Lernziele den Schülern zu vermitteln und verschiedene Arbeitssituationen zu bewältigen. Es hat sich als Schlussfolgerung ergeben, dass die Standards und Kompetenzen aufeinander aufbauend und für die Entwicklung eines Curriculums notwendige Begriffe sind. Mit der Festlegung der Standards werden die erreichbaren Kompetenzen präzise dargelegt, so dass der Austausch zwischen den Ausbildungsprogrammen möglich wird. Während Kompetenzen Fähigkeiten in bestimmten Bereichen beschreiben, sind Standards Richtlinien, um diese Fähigkeiten zu präzisieren. Die Standards machen die Kompetenzen überprüfbar, weil die Kompetenzen für Standards maßgeblich sind. An dieser Stelle wurden verschiedene Ansätze zu Entwicklung der Standards verdeutlicht. Diese Ansätze beschreiben:

- die für die USA besonders wichtigen Standards des Interstate New Teacher Assessment and Support Consortiums (INTASC, 1992),
- die für den deutschsprachigen Raum besonders relevanten Überlegungen von Oser (vgl. Oser, 1997; 1999; Oelkers/ Oser, 2001),

- die für die Länder der Bundesrepublik Deutschland besonders wichtige Expertise für die Kultusministerkonferenz von Terhart (2002),
- die generell bedeutsamen Überlegungen zu Bildungsstandards der Lehrerbildung in der Expertise von Klieme (2003).

Das Resultat war; dass durch die INTASC-Standards den unterschiedlichen Bundesstaaten der USA Orientierungshilfen für die Lehrerausbildung gegeben werden sollen, dass die Standards laut Oser die Prinzipien gründen, die der Leistungsmessung der Ausbildung dienen und dass mit den Standards das erreichte Kompetenzniveau festgelegt und dadurch kontrollierbar gemacht wird, wie eine gute Lehrerausbildung auszusehen hat. In der Terhart-Expertise werden Standards als Kriterien der Qualitätsevaluation der Ausbildung verwendet und neben Absolventenstandards auch Standards für Institutionen und Ausbildungsprozesse sowie Standards für das Steuerungssystem formuliert. Es wurde festgestellt, dass die Expertise von Klieme wichtige Forderungen für die Entwicklung der Lehrerbildungsstandards liefert. Auf der Grundlage der Expertise sollen die Standards u.a. die Ziele des Lehramtsstudiums in Form von Kompetenzanforderungen konkretisieren. Sie sollen festlegen, über welche Kompetenzen Lehramtsstudierende am Ende ihres Studiums verfügen müssen.

Darauf folgend wurde speziell auf die Standardbereiche und Kompetenzdimensionen in der Fremdsprachenlehrrausbildung eingegangen. Zunächst wurde das “Europäische Profil für die Aus- und Weiterbildung von Sprachlehrkräften” von Kelly/Grenfell (2004) vorgestellt und auf die Grundbestandteile (Struktur, Strategien und Fähigkeiten, Wissen und Verstehen, Werte) der Fremdsprachenlehrrausbildung hingewiesen. Dabei wurden die drei Felder beruflicher Handlungskompetenz erörtert:

1. Didaktisch-methodische Grundkompetenzen als Schlüsselqualifikationen für Lehrende: In diesem Teil wurden erst einmal die Schlüsselqualifikationen thematisiert. Es wurde als Schlussfolgerung gezogen, dass die Schlüsselqualifikationen fächerübergreifende Kompetenzen sind, die auch in anderen Tätigkeitsbereichen verwendet werden können. Diese sind kein Fachwissen, ermöglichen aber als allgemeine Fähigkeiten den kompetenten Umgang mit dem fachlichen Wissen. Danach wurden die didaktisch-methodischen Kompetenzbereiche beruflicher Schlüsselqualifikationen erörtert und acht Qualifikationsziele, nämlich Präsentationskompetenz, Moderationskompetenz, Planungskompetenz, Beratungskompetenz, Medienkompetenz, Kooperationskompetenz, Evaluationskompetenz und Forschungskompetenz festgestellt.

2. Persönlichkeitsbezogene Kompetenzbereiche: Es hat sich hier als Ergebnis herausgestellt, dass die Studenten lernen müssen, u.a. selbstständig oder gemeinsam mit anderen zu arbeiten,

Verantwortungen wahrzunehmen und solidarisch sowie tolerant zu handeln, damit sie den Anforderungen der Praxis souverän gegenüberstehen können.

3. Fachbezogene Kompetenzbereiche: Auf der Grundlage des Leitbildes der Fremdsprachenlehrer von Königs (2002b) wurde in diesem Unterkapitel festgehalten, dass die Fremdsprachenlehrer einerseits die jeweilige Sprache in verschiedenen Themenfeldern aktiv und passiv konkret benutzen können sollen, andererseits, dass sie über die Fähigkeit verfügen müssen, die Zielsprache adressatenadäquat zu erklären und daraus Lernwege abzuleiten. Dabei wurden die Standardbereiche in der Fremdsprachenlehrausbildung dargestellt. Es wurde deutlich, dass die fachbezogene Kompetenz als Basisqualifikation der Lehrer aus den sprachwissenschaftlichen, literaturwissenschaftlichen und kulturwissenschaftlichen Komponenten besteht, die in einem Ausbildungscurriculum Berücksichtigung finden sollen.

Mit dem dritten Kapitel wurden zunächst aktuelle Modelle und strukturelle Aspekte der Lehrerausbildung verdeutlicht. Dabei wurden nicht nur inhaltliche und strukturelle Schwächen des Bildungssystems erläutert, sondern auch die Reforminitiativen und -ziele des Bologna-Prozesses. Es wurde herausgearbeitet, dass die Lehrerausbildung in Deutschland aufgrund der föderalen Struktur der Bundesrepublik dem Aufgabenbereich der einzelnen Bundesländer zugeordnet wird und daher zurzeit unterschiedliche Lehrerbildungsmodelle geführt werden. Generell wird ein Phasenmodell verfolgt, in dem der Erwerb von Theoriewissen in der ersten Phase und der Erwerb von Handlungswissen überwiegend im Referendariat bzw. in der zweiten Phase erfolgen. Es wurde festgestellt, dass in der Lehrerausbildung in Deutschland gegenwärtig ein Systemwechsel durchgeführt wird; einerseits aufgrund der strukturell-inhaltlichen Unzufriedenheiten, andererseits aufgrund des Reformdrucks, der aus der Bologna-Erklärung resultiert. Da sich die am Bologna-Prozess beteiligten Länder Europas auf das Bachelor-Master-Modell geeinigt haben, hat sich die KMK für die Einführung dieser gestuften Modelle entschieden. An dieser Stelle wurde die Schlussfolgerung gezogen, dass in der Konzeption der BA-MA-Studiengänge aktuell zwei Ansätze existieren: ein konsekutiver und ein integrierter:

- **Konsekutives BA-MA-Modell:** Erstmal ein rein fachwissenschaftliches, für unterschiedliche Berufsfelder qualifizierendes sechssemestriges Bachelor-Studium und im Anschluss ein viersemestriges, auf den Lehrerberuf vorbereitendes Master-Studium.
- **Integriertes BA-MA-Modell:** Die fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Inhalte werden schon in der Bachelor-Phase miteinander vernetzt. In der Fachliteratur wird der integrierte Ansatz favorisiert.

Danach wurde auf die Reaktion der Bundesländer eingegangen. Es wurde hier deutlich, dass für die Umsetzung der Stufung kein bundeseinheitliches Modell vorhanden ist. Die Lehramtsstudiengänge in den Bundesländern realisieren die BA-MA-Struktur in unterschiedlichem Maße (NRW oder RP). Außerdem wurde an dieser Stelle auch festgehalten, dass in Deutschland hinsichtlich der Lehrerbildung gegenwärtig eine Zweiteilung existiert. Während einige Länder gestufte Studiengänge als Reformprojekte aufsetzen, führen andere Bundesländer wie Hessen oder Thüringen die Tradition des Staatsexamens fort.

Im Weiteren wurde darauf hingewiesen, dass die Module, die in Verbindung mit den BA-MA-Modellen auftreten, als Organisationsprinzipien der Lehrerausbildung betrachtet werden. Als Resultat hat sich in diesem Teil der Arbeit ergeben, dass die Modularisierung den Studiengängen die Chance bietet, einzelne Ausbildungsbereiche wie Fächer, Fachdidaktik oder Erziehungswissenschaft miteinander zu verbinden und thematische Bezüge herzustellen. In den Modulen erbrachte Leistungen sollen mit Kreditpunkten also mit dem "European Credit Transfer and Accumulation System" (ECTS) festgelegt werden. Dabei wurde das Modulkonzept von Königs dargestellt, indem er die Inhalte verschiedener Disziplinen wie Sprach- und Literaturwissenschaft, Fremdsprachendidaktik sowie Erziehungswissenschaft den Studienabschnitten, nämlich obligatorischer Kernbereich, optionaler Wahlpflichtbereich und optionaler Wahlbereich, zugeordnet hat. Danach wurde die Umsetzung der curricularen Strukturmerkmale und Reformbestrebungen am Beispiel des Jenaer Modells konkretisiert.

Besondere Aufmerksamkeit galt in diesem Kapitel den praxisorientierten Aspekten eines Kerncurriculums der Lehrerausbildung. Es wurden neben den Funktionen des Praktikums beim Erwerb nötiger Qualifikationen und neben den Ansätzen über die Beziehung zwischen Theorie und Praxis auch einige konkrete Beispiele für Praktikumsmodelle dargelegt, deren konzeptuelle Grundlage ein reflexiver Praxisbezug bildet. Es wurde erst einmal festgestellt, dass Praktika als Reflexionsgrundlage dazu dienen, den eigenen Standpunkt zu bestimmen, die eigene Berufswahl zu überprüfen und Berufserfahrungen während des Studiums zu sammeln. In den Praktika lernen die Studierenden Berufsfelder kennen und erproben negative und positive Seiten ihrer zukünftigen Tätigkeit. Dann wurde deutlich, dass Praktika in verschiedenen Formen wie Unterrichtspraktika oder Hospitationspraktika stattfinden können. Wichtig ist dabei, dass ein regelmäßiger Meinungsaustausch zwischen dem Studenten und Praktikumslehrern sowie zuständigen Dozenten erfolgt. Nach dem die Aufgaben der Betreuer und die Praktikumschwerpunkte u.a. der Praktikumsbericht thematisiert wurden, wurde auf die verschiedenen Organisationsmodelle der Praktika eingegangen. In diesem Zusammenhang

wurden die Vorteile der außerschulischen Praktika und der Auslandserfahrungen aufgezeigt: Im außerschulischen Praktikum können die Studenten Erfahrungen sammeln, die sich von den Erfahrungen in der Schule unterscheiden. Ein solches Praktikum ermöglicht den Studenten, die Welt außerhalb der Schule und die gestellten komplexen Anforderungen im anderen Berufsleben kennenzulernen.

Die Auslandpraktika bzw. Auslandsaufenthalte sind gerade für die Fremdsprachenlehrer von großer Bedeutung, denn sie bieten den Studierenden die Gelegenheit, authentische sprachliche und kulturelle Erfahrungen zu machen. Im Ausland hat der Student die Gelegenheit, in einer realen Begegnungssituation mit der zielkulturellen Bevölkerung in der Zielsprache zu kommunizieren und dadurch auch das Land bzw. die Menschen persönlich kennenzulernen. Abschließend wurde auf die Lehrerbildungszentren als institutionell-organisatorische Aspekte eines Curriculums der Lehrerbildung eingegangen. Es hat sich als Schlussfolgerung ergeben, dass die Zentren für die Lehrerbildung als wissenschaftliche Einrichtungen institutionell auf die neuen Herausforderungen der Lehrerausbildung reagieren, indem sie die inhaltlichen und strukturellen Probleme der Lehrerbildung zusammenfassen und ihnen Lösungsansätze entgegenstellen. Hierbei wurde festgestellt, dass sich die Aufgabenbereiche dieser Zentren mit den Zielsetzungen der Reformvorschläge, die in der Einleitung erwähnt worden sind, decken.

5. Literaturverzeichnis

5.1. Bibliografie

Abel, Fritz (2002): Der Fremdsprachenunterricht muss zielbewusster werden. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank G. (Hrsg.): Neue curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze und Prinzipien für das Lehren und Lernen fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 21. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen : Narr. S. 9-19.

Abel, Fritz (2003): „Fachdidaktik ist ... eine Aufgabe aller an der Lehrerbildung beteiligten Vertreter eines Faches. In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Tübingen: Narr, S. 9-18.

Aktionsforum Mehrsprachigkeit (DGFF, FMF und GAL) (1998): 10 Thesen zur Reform der universitären Fremdsprachenlehrerausbildung. In: Zydati, Wolfgang (Hrsg.): Fremdsprachenlehrerausbildung – Reform oder Konkurs. Berlin, München: Langenscheidt, S. 99-104.

Altrichter, Herbert / Lobenwein, Waltraud (1999): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung? Erfahrungen mit reflektierenden Schulpraktika. In: Dirks, Una / Hansmann, Wilfried (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 169-196.

Barkowski, Hans (2003c): Anmerkungen zur Reform der Fremdsprachenlehrerausbildung aus der Sicht eines „Außenseiters“: der Sonderfall Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Tübingen: Narr, S. 19-26.

Baumann, Jürgen (1979): Die Funktion der Praktika in der wissenschaftlichen Lehrerbildung. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 31, H. 9, S. 340-342.

Baur, Rupprecht S. (1992): Anmerkungen zur Effektivität der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern an bundesdeutschen Universitäten. In: Bausch, K.-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen. (Hrsg.): Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung. Arbeitspapiere der 10. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Manuskripte zur Sprachlehrforschung. Band 33, (2. Auflage). Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, Bochum. S. 15-23.

Baur, Rupprecht S. (2003): Lehrerausbildung in Deutsch als Fremdsprache. . In: Bausch, Karl-Richard/ Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Tübingen: Narr, S. 27-34.

Bausch, Karl-Richard (1992): Plädoyer für eine wissenschaftlich begründete, professionalisierte sowie auf Mobilität ausgerichtete Fremdsprachenlehrerausbildung. In: Bausch, K.-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen. (Hrsg.): Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung. Arbeitspapiere der 10. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Manuskripte zur Sprachlehrforschung. Band 33, (2. Auflage). Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, Bochum. S. 23-31.

Bausch, Karl-Richard (2003): Konsekutive Fremdsprachenlehramtsstudiengänge: eine neue Sachgasse oder eine echte Chance für eine Professionalisierung?. In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fremdsprachenlehrausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Tübingen: Narr, S. 35-50.

Bärenfenger, Olaf (2002): Automatisierung der mündlichen L2-Produktion: Methodische Überlegung. In: Börner & Vogel. (Hrsg.): Grammatik im Fremdsprachenunterricht. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven. Tübingen: Gunter Narr. S. 119-140.

Bimmel, Peter / Rampillon, Ute (2001): Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudienangebot DaF. Langenscheidt 2001.

Beyer, Klaus (2006a): Werterziehungskompetenz: eine vernachlässigte Lehrerkompetenz. In: Plöger, Wilfried. (Hrsg.): Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung. S.95-135.

Beyer, Klaus (2006b): Das Fachpraktikum. Das Auslandspraktikum. Das außerschulische Praktikum. In: Beyer, Klaus / Wisbert, Rainer / Plöger, Wilfried et al. Schulpraktikum. Einführung in die theoriegeleitete Planung, Durchführung und Reflexion. Baltmannsweiler. Schneider-Verl. Hohengehren.

Blömeke, Sigrid (2004): Erste Phase an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen. In: Blömeke, Sigrid / Reinhold, Peter / Tulodziecki, Gerhard / Wildt, Johannes. Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/ Obb. Klinkhardt [u.a.]. S. 262-274.

Bommes, Michael / Dewe, Bernd / Radtke, Frank-Olaf (1996): Sozialwissenschaften und Lehramt. Der Umgang mit sozialwissenschaftlichen Theorieangeboten in der Lehrerausbildung. Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung 4. Leske, Budrich, Opladen.

Bosse, Dorit / Rauschenberger, Hans (2005): Praxisbegegnungen als reflexives Erfahrungslernen – Schulpraktische Studien mit Lerntraining an der Reformschule Kassel. In: Dauber, Heinrich/ Krause- Vilmar, Dietfrid. (Hrsg.): Schulpraktikum vorbereiten: pädagogische Perspektiven für die Lehrerbildung. 2., er w. Aufl. Bad Heilbrunn : Klinkhardt. S. 247-261.

Burchardt, Axel (2009): Zwischen Lob und Belastung : Diskussion zum "Jenaer Modell der Lehrerbildung". In: Alma Mater Jenensis (Hrsg.): Uni-Journal Jena. Friedrich-Schiller-Universität.

Bredella, Lothar (2003): Zum Verhältnis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis. In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fremdsprachenlehrausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Tübingen: Narr, S. 43-50.

Breidbach, Stephan (2001): Wissenschaftskompetenz: Zur Bedeutung reflexiver Wissenschaftstheorien für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Bilingualen Sachfachunterricht. In: Abendroth-Timmer, Dagmar / Bach, Gerhard. (Hrsg.): Mehrsprachiges Europa : Festschrift für Michael Wendt zum 60. Geburtstag. S. 161-175.

Caspari, Daniela (2003a): Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis. Tübingen: Narr.

Caspari, Daniela (2003b): Dauerthema „Lehrerbildung“ - jetzt doch ein Aufbruch zu grundlegenden Reformen? In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G./ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fremdsprachenlehrausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Tübingen: Narr, S. 51-58.

Christ, Ingeborg (2002): Die Ausbildung von Lehrkräften für Fremdsprachen und bilingualen Unterricht in der Sicht der Kultusverwaltungen. In: Königs, Frank G./ Zöfgen, Ekkehard (Koord.) (Hrsg.): Themenschwerpunkt: Lehrerausbildung in der Diskussion. Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL) 31, S. 42-61.

Christ, Herbert (1992): Warum Ausbildung von Fremdsprachenlehrern erforschen?. In: Bausch, K.-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen. (Hrsg.): Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung. Arbeitspapiere der 10. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Manuskripte zur Sprachlehrforschung. Band 33, (2. Auflage). Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, Bochum. S. 53-61.

Christ, Herbert (2003): Fremdsprachenlehrausbildung im Umbruch. In: Bausch, Karl-Richard/ Königs, Frank G./ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fremdsprachenlehrausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Tübingen: Narr, S. 59-67.

Czerwenka, Kurt (2003): Fortbildung als Mittler zwischen Hochschule und Unterrichtspraxis. In: PISA als Chance. Für eine Reform der Lehrerbildung. Bildungspolitische Symposium des VBE (Verband Bildung und Erziehung) am 5. September 2002. Bonn. S. 114-123.

Daschner, Peter (2005): Entwicklung der Lehrerbildung in Hamburg. Teil 1: Etappen auf dem Weg nach Bologna – Verzahnung der Phasen und Erarbeitung von Kerncurricula. In: Bastian, Johannes / Keuffer, Josef / Lehberger, Reiner.(Hrsg.): Lehrerbildung in der Entwicklung. Das Bachelor- Master-System: Modelle -kritische Hinweise- Erfahrungen. Weinheim [u.a.]. Beltz. S. 35-42.

DGfE (1997): Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Erziehungswissenschaft. Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, 8.Jg., Heft 16. Herausgegeben vom Vorstand der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Opladen.

Dick, Andreas (1994): Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Das praktische Wissen von Expertenlehrern im Dienste zukünftiger Junglehrer. Bad Heilbrunn : Klinkhardt.

Dick, Andreas (1999): Vom Ausbildungs- zum Reflexionswissen in der LehrerInnenbildung: In: Dirks, Una / Hansmann, Wilfried (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme. Weinheim.

Düwell, Hennig (1992): Strategien des Lernens und Strategien des Lehrens für den Fremdsprachenunterricht. In: Bömmel, Heiner van / Christ, Herbert / Wendt, Michael. (Hrsg.): Lernen und Lehren fremder Sprachen. 25 Jahre Institut für Didaktik der

französischen Sprache und Literatur an der Justus-Liebig-Universität Gießen. Gunter Narr: Tübingen. S.39-62.

Edelhoff, Christoph (2002): Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer in den Neueren Sprachen. In: Königs, Frank G. / Zöfgen, Ekkehard (Koord.) (Hrsg.): Themenschwerpunkt: Lehrerbildung in der Diskussion. Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL) 31, S. 185-201.

Edmondson, Willis (2002): Neuere curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze in der Fremdsprachenvermittlung: je mehr, je besser? In: In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank G. (Hrsg.): Neue curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze und Prinzipien für das Lehren und Lernen fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 21. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen : Narr. S. 55-64.

Ehrenreich, Susanne (2004): Auslandsaufenthalt und Fremdsprachenlehrerbildung: das Assistant-Jahr als ausbildungsbiografische Phase. 1. Aufl. München [u.a.] : Langenscheidt.

Faust, Gabriele (2003): Zu BA/MA-Studiengängen in der Lehrerbildung - Kritische Stellungnahme und alternative Perspektiven. In: PISA als Chance. Für eine Reform der Lehrerbildung. Bildungspolitische Symposium des VBE (Verband Bildung und Erziehung). Bonn. S. 82-99.

Frank, Gerhard et al. (1974): Integriertes Curriculum Deutsch. Curriculumentwurf für die Ausbildung von Deutschlehrern. Heidelberger Studiengruppe Linguistik, Literaturwissenschaft, Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft. Quelle und Meyer Heidelberg.

Funk, Hermann (2001a): Aus- und Weiterbildung für Sprachlehrende – Fazit und Forderungen der IDT 2001. In: Schneider / Clalüna (Hrsg.): Bulletin vals-asla Sonderheft, Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel. S. 121-125.

Funk, Hermann (2001b): DaF-Ausbildung mit Berufsbezug - Skizze einer inhaltlichen Neuorientierung der Ausbildung von DaF-Lehrenden. in: Rhie, W.-Y. / Chong, Si-Ho (Hrsg.): Curriculum 2000 - Impulse zur Curricularen Neuorientierung der koreanischen Germanistik, Seoul, S. 60-81.

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 G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fremdsprachenlehrerbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Tübingen: Narr, S. 68-78.

Funk, Hermann (2005): Ausbildung von DaF-Lehrenden – neue Herausforderungen in einem veränderten Berufsbild oder: Warum und zu welchem Zweck studiert man eigentlich im Ausland Germanistik? In: Berberoglu, Paraschos / Kiliari, Angeliki / Perperidis, Georgios / Wolfrum, Jutta (Hrsg.): Symposium Deutsch als Fremdsprache in Südosteuropa. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Thessaloniki: kornelia sfakianaki editions, S. 25-45.

Funk, Hermann / Kuhn, Christina (2003): Der Europäische Referenzrahmen für Sprachen & Profile Deutsch – „McDonaldisierung“ des Fremdsprachenunterrichts oder neue Qualität der Planung fremdsprachlichen Lehrens und Lernens? In: Petzold, Klaus / Woest, Volker

(Hrsg.): Leistung und Leistungsbewertung. Jena: Friedrich-Schiller-Universität Zentrum für Didaktik (ZfD), S. 187-202.

Frederking, Volker (2005): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA: Eine Bestandaufnahme nebst einigen hochschul- und bildungspolitischen Anmerkungen. In: Frederking, Volker [u.a.] (Hrsg.): Nach PISA : Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung nach zwei Studien. Wiesbaden. VS, Verl. für Sozialwiss. S. 112-138.

Fried, Lilian (2004): Polyvalenz und Professionalität. In: Blömeke, Sigrid (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Obb. u.a. Klinkhardt [u.a.]. S. 232-242.

Garlichs, Ariane (2005): Der erste Unterrichtsversuch im Praktikum oder: Die Angst der Lehrerin vor der Bewegung der Kinder. In: Dauber, Heinrich / Krause- Vilmar, Dietfried. (Hrsg.): Schulpraktikum vorbereiten: pädagogische Perspektiven für die Lehrerbildung. 2., erw. Aufl. Bad Heilbrunn : Klinkhardt. S. 149- 156.

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

Gehrmann, Siegfried (2007): Mehrsprachigkeit, Sprachenpolitik und DaF- Lehrerbildung im Wandel. In: Dokumentation der Tagungsbeiträge. Germanistentreffen Deutschland – Süd-Ost- Europa, [Bonn, 2006]. (Hrsg.): Deutscher Akademischer Austauschdienst: Roggusch, Werner. S. 181-199.

Gehrmann, Siegfried / Petravic, Ana / Roncevic, Ivana (2008): Best-practice Kroatien. Best practice in der DaF-Lehrerbildung? - Voraussetzungen und Perspektiven. Vortrag beim Symposium am 04. April 2008 zum Thema: “Perspektiven zur Neustrukturierung der Studiengänge Deutsch als Fremdsprache in Südosteuropa”. [unveröffentlicht].

Gogolin, Ingrid (2003): Fremdsprachenlehrausbildung. In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fremdsprachenlehrausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Tübingen: Narr, S. 86-101.

Gnutzmann, Claus (2002): Curriculare Neuansätze zum Fremdsprachenlernen: Wie kommen sie in die Welt, und was verbleibt für die Forschung?.In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank G. (Hrsg.): Neue curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze und Prinzipien für das Lehren und Lernen fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 21. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen : Narr. S. 74-81.

Hagge, Helmut P. / Schröder, Konrad / Tesch, Felicitas (1998): 22 Thesen zur Reform der universitären Fremdsprachenlehrausbildung. In: Zydatiß, Wolfgang (Hrsg.): Fremdsprachenlehrausbildung – Reform oder Konkurs. Berlin, München: Langenscheidt, S. 89-99.

Harth, Helene (2003) Reform der Lehrerbildung. Das Konzept des Wissenschaftsrats. In: PISA als Chance. Für eine Reform der Lehrerbildung. Bildungspolitische Symposium des VBE (Verband Bildung und Erziehung). Bonn. S. 73-82.

Hatipoglu, Sevinc (2008): Zur Darstellung des Projekts “Curriculumentwicklung für die Deutschlehrausbildung an türkischen Universitäten”. Vortrag beim Symposium am 04.

April 2008 zum Thema: "Perspektiven zur Neustrukturierung der Studiengänge Deutsch als Fremdsprache in Südosteuropa". [unveröffentlicht].

Henrici Gert (1992): "Ohne theoretisches Wissen bleibt mein Praxis blind". In: Bausch, K.-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen. (Hrsg.): Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung. Arbeitspapiere der 10. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Manuskripte zur Sprachlehrforschung. Band 33, (2. Auflage). Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, Bochum. S. 103-109.

Henrici, Gert (2003): Individuell- autonomes Fremdsprachenlernen. Ein Modell für die Zukunft?. In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Tübingen: Narr, S. 82-85.

Hermann, Ulrich (2004): Welche Probleme soll eine Reform der Lehrerausbildung lösen?. Was sollen Lehrer künftig besser können?. In: Institut für Schulentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd. (Hrsg.): Standards, Evaluation und neue Methoden. Reaktionen auf die Ergebnisse der PISA – Studie. Schneider Verlag Hohengehren. S. 115-127.

Hilligus, Annegret Helen / Rinkens, Hans-Dieter (1998): Reform der Lehrerbildung durch Zentren für Lehrerbildung?. In: Blömeke, Sigrid (Hrsg.): Reform der Lehrerbildung?. Zentren für Lehrerbildung: Bestandsaufnahme, Konzepte, Beispiele. Paderborn. S. 85-106.

Hofer, Christine / Dutoit, Anette-Gasser / Criblez, Lucien (2001): Interviews mit Expertinnen und Experten der Lehrerbildung. In: Oser, Fritz. (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme: von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. (Hrsg.). Chur [u.a.] : Rüegger. S. 495-564.

Holzmann-Witschas, Dagmar (2004): Praxisbezug und Praktikumsoptimierung in der Deutschlehrerausbildung. Baltmannsweiler : Schneider-Verl. Hohengehren.

Hu, Adelheid (2003): Überlegungen zur aktuellen Situation der Fremdsprachenlehrerausbildung. In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Tübingen: Narr, S. 99-105.

Huber, Ludwig (2004): Zur Rolle fächerübergreifender Inhalte in der Lehrerbildung. In: Blömeke, Sigrid / Reinhold, Peter / Tulodziecki, Gerhard / Wildt, Johannes. Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn / Obb. Klinkhardt [u.a.]. S. 546-557.

Kleppin, Karin / Tönshoff, Wolfgang (2001): Autonomiefördernde Strategievermittlung als Gegenstand und Verfahren in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern. In: Helbig, Beate/ Kleppin, Karin/ Königs, Frank G. (Hrsg.): Sprachlehrforschung im Wandel. Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Festschrift für Karl- Richard Bausch zum 60. Geburtstag. Tübingen: Stauffenburg. S. 113-129.

Kleppin, Karin (2003): Neue Anforderungen an die Fremdsprachenlehrerausbildung oder business as usual?. In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Tübingen: Narr, S. 106-113.

Klieme, Eckhard (2004): Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? In: Pädagogik, Heft 6, S. 10-13.[<http://www.riedel-homepage.de/hauptseminar/kompetenzen.htm>, 25.08.2009].

Klippel, Friederike (2003): Fremdsprachenlehrerausbildung: eine Stärken – Schwächen Analyse. In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Tübingen: Narr, S. 114-124.

Königs, Frank G. (2001a): Aufbruch zu neuen Ufern? - Ja, aber wo geht's da lang? Überlegungen zur Neustrukturierung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern. In: Ders. (Hrsg.): Impulse aus der Sprachlehrforschung. Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern. Tübingen: Narr, S. 9-37.

Königs, Frank G. (Hrsg.) (2001b): Impulse aus der Sprachlehrforschung. Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern. Tübingen: Narr.

Königs, Frank G. (2002a): Sackgasse oder Verkehrsplanung? Perspektiven für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern. Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL) 31, S. 22-41.

Königs, Frank G. (2002b): Curriculare Innovationen in fremdsprachlichen Studiengängen. In: DAAD (Hrsg.): Germanistentreffen Deutschland – Argentinien – Brasilien - Chile – Kolumbien – Kuba – Mexiko – Venezuela. 8.-12.10.2001 Sao Paulo. Dokumentation der Tagungsbeiträge. Bonn: DAAD, S. 393-406.

Königs Frank G. (2003): Reform der Fremdsprachenlehrerausbildung: Jetzt oder nie!. In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Tübingen: Narr, S. 124-131.

Königs, Frank G. / Stork, Antje (2004): Wie viel Deutsch kann, soll und muss es sein? Überlegungen zum notwendigen Sprachstand ausländischer Studierender in Deutschland. In: Die internationale Hochschule: Deutsch und Fremdsprachen. Ein Handbuch für Politik und Praxis. Band 8. Bielefeld: Bertelsmann.

Königs, Frank G. (2008a): Fremdsprachenlehrerausbildung: Minenfeld oder Artenreichtum? In: Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik 2/2, S. 11-37.

Königs, Frank G. (2008b): Plenarvortrag: Zwischen Hoffen und Bangen. Möglichkeiten und Grenzen einer europäischen Studienreform am Beispiel des Faches Deutsch als Fremdsprache. Vortrag beim Symposium am 04. April 2008 zum Thema: "Perspektiven zur Neustrukturierung der Studiengänge Deutsch als Fremdsprache in Südosteuropa". [unveröffentlicht]. S. 12-33.

Königs, Frank G. / Wolff, Dieter (2008): Impulsreferat. Allgemeine Vorüberlegungen. Vortrag beim Symposium am 04. April 2008 zum Thema: "Perspektiven zur Neustrukturierung der Studiengänge Deutsch als Fremdsprache in Südosteuropa". [unveröffentlicht]. S. 141- 154.

Köster-Bunselmeyer, Doris (2006): Die Bildungsstandards der KMK für den Fremdsprachenunterricht: Voraussetzungen, Konzepte und Konsequenzen für den Unterricht. In: Timm, Johannes-Peter. (Hrsg.): Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung: Kompetenzen, Standards, Lernformen, Evaluation. Festschrift für Helmut Johannes Vollmer. S. 69- 85.

Kramer, Jürgen (1992): Wissenschaftlich und handlungsqualifizierend, was sonst?. In: Bausch, K.-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen. (Hrsg.): Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung. Arbeitspapiere der 10. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Manuskripte zur Sprachlehrforschung. Band 33, (2. Auflage). Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, Bochum.

Kramer, Jürgen (2003): Fremdsprachenlehrer - Ausbildung – Eine Endlose Geschichte. In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Tübingen: Narr, S. 137-142.

Kretschmer, Horst / Stary, Joachim (2002): Schulpraktikum. Eine Orientierungshilfe zum Lernen und Lehren. Berlin: Cornelsen, Scriptor.

Krumm, Hans-Jürgen (1992): Die wissenschaftliche Ausbildung von Fremdsprachenlehrern – Anspruch und Wirklichkeit. In: Bausch, K.-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen. (Hrsg.): Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung. Arbeitspapiere der 10. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Manuskripte zur Sprachlehrforschung. Band 33, (2. Auflage). Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, Bochum. S. 113-123.

Krumm, Hans-Jürgen (1994): Neue Wege in der Deutschlehrerausbildung. Fremdsprache Deutsch Sondernummer, S. 6-11.

Krumm, Hans-Jürgen (1995): Der Fremdsprachenlehrer. In: Bausch, Karl-Richard [u.a.] : Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen [u.a.] : Francke. 1995/2. S. 475-479.

Krumm, Hans-Jürgen (2001): Deutschunterricht in einer mehrsprachigen Welt – Konsequenzen für die Deutschlehrerausbildung. Gfl-Journal, No. 2/2001, 20 S.1-18 [pdf-online <http://www.gfljournal.de/2-2001/krumm.pdf>, 04.05.2009].

Krumm, Hans-Jürgen (2003): Fremdsprachenlehrerausbildung – von Reform zu Reform rückwärts?. In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Tübingen: Narr, S. 143-149.

Kuhn, Christina (2007): Fremdsprachen berufsorientiert lernen und lehren. Kommunikative Anforderungen der Arbeitswelt und Konzepte für den Unterricht und die Lehrerausbildung am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doctor philosophiae (Dr. Phil.). Friedrich-Schiller-Universität, Jena.

Legutke, Michael (1999): Fort- und Weiterbildung. Einflussfaktoren und Brennpunkte. Fremdsprache Deutsch Sondernummer „Lehrerfortbildung“, S. 6-11.

Legutke, Michael (2003): Anmerkungen zur Reform der Lehrerbildung: Berufsfeldbezug und forschendes Lernen – die Rolle des Praktikums. In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fremdsprachenlehrausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Tübingen: Narr, S. 150-188.

Lenhard, Hartmut (2004): Zweite Phase an Studienseminaren und Schulen. In: Blömeke, Sigrid (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Obb. u.a. Klinkhardt [u.a.]. S.275-290.

Lüger, Heinz-Helmut (2008): “Integrierte Fremdsprachenarbeit” und Standards in der Lehrerbildung. Widersprüchlichkeiten und Defizite. In: Lüger, Heinz-Helmut. (Hrsg.): Wozu Bildungsstandards?. Zwischen Input- und Outputorientierung in der Fremdsprachenvermittlung. S.193-215.

Lütgert, Will (2005): Standards als Grundlage der Konstruktion von Kerncurricula für die Lehrerbildung. In: Ludwig, H. / Lütgert, W.(Hrsg.) (2005): Standards für den Schulunterricht und die Lehrerbildung. Materialien des Zentrums für Didaktik: Band 4, Jena: ZfD.

Lütgert, Will (2006): Das neue Jenaer Modell der Lehrerbildung. In: Beutel, Silvia Iris: Lehrerbildung im Wandel : eine Expertenbefragung zu den Perspektiven einer inhaltlichen und strukturellen Reform. Jena : IKS Garamond. S. 9-19.

Lütgert, Will (2008): Das Jenaer Modell der Lehrerbildung. In: Lütgert, Will / Gröschner, Alexander / Kleinespel, Karin. (Hrsg.): Die Zukunft der Lehrerbildung : Entwicklungslinien - Rahmenbedingungen - Forschungsbeispiele. Weinheim [u.a.] : Beltz.

Mandl, Heinz / Geier, Boris (2004): Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: Blömeke, Sigrid / Reinhold, Peter / Tulodziecki, Gerhard / Wildt, Johannes. Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn / Obb. Klinkhardt [u.a.]. S. 567-577.

Martinez, Héléne (2004): Von der Lerner-zur Lehrerautonomie. In: Barkowski, Hans / Funk, Hermann (Hrsg.): Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht. Reihe: Deutsch als Fremdsprache – Mehrsprachigkeit, Unterricht, Theorie. Cornelsen Verlag Berlin.

Meißner, Franz-Joseph (2001): Mehrsprachigkeitsdidaktik im Studium von Lehrenden fremder Sprachen. In: Königs, Frank G. (Hrsg.): Impulse aus der Sprachlehrforschung. Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern. Tübingen: Narr. S.111-131.

Meißner, Franz-Joseph / Königs, Frank G. / Leupold, Eynar et al. (2001): Zur Ausbildung von lehrenden moderner Fremdsprachen. In: Königs, Frank G. (Hrsg.): Impulse aus der Sprachlehrforschung. Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern. Tübingen: Narr. S.159-181.

Meißner, Franz-Joseph (2002): Fremdsprachenlernen in Theorie und Praxis: Mehrsprachigkeit vom Lehren und Lernen der denken. In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fremdsprachenlehrausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Tübingen: Narr, S. 119-127.

Merkens, Hans (2005a): Zentren für Lehrerbildung: Eine Neuerung mit Zukunft. In: Merkens, Hans. (Hrsg.): Lehrerbildung: Zentren für Lehrerbildung. S. 9-15.

Merkens, Hans (2005b): Konzeptionelle Überlegungen für die Zukunft. In: Merkens, Hans. (Hrsg.): *Lehrerbildung: Zentren für Lehrerbildung*. S. 103-111.

Mertens, Jürgen / Schocker-von Ditfurth, Marita (2004): Lehrerbildung für den Fremdsprachenfrühbeginn. In: Kierepka, Adelheid / Krüger, Renate / Mertens, Jürgen / Reifried, Marcus. (Hrsg.): *Frühes Fremdsprachenlernen im Blickpunkt. Status quo und Perspektiven*. Günter Narr: Tübingen. S. 35-49.

Messner, Rudolf (1976): Didaktische Planung und Handlungsfähigkeit der Schüler. In: Garlichs, Ariane [u.a.]. *Didaktik offener Curricular*. 2. Aufl. Weinheim [u.a.] : Beltz. S. 9-24.

Müller-Hartmann, Andreas / Schocker v. Ditfurth, Marita (2004): Projektorientiertes Lernen mit neuen Medien in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. In: Barkowski, Hans / Funk, Hermann (Hrsg.): *Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht*. Reihe: *Deutsch als Fremdsprache – Mehrsprachigkeit, Unterricht, Theorie*. Cornelsen Verlag Berlin.

Olbertz, Jan-Hendrik (2003): PISA als Chance - Für eine Reform der Lehrerbildung. In: *PISA als Chance. Für eine Reform der Lehrerbildung*. Bildungspolitische Symposium des VBE (Verband Bildung und Erziehung). Bonn. S. 19-30.

Oser Fritz (1999): Standards als Ziele der neuen Lehrerbildung. In: Materialband zum Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission „*Perspektiven der Lehrerbildung*“, Bonn: KMK, S. 79-86.

Oser, Fritz / Oelkers, Jürgen (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. (Hrsg.). Chur [u.a.] : Rüegger.

Plöger, Wilfried / Anhalt, Elmar (1999): Was kann und soll Lehrerbildung leisten?. Anspruch und "Realität" des erziehungswissenschaftlichen Studiums in der Lehrerbildung. Weinheim. Dt. Studienverl.

Plöger, Wilfried (2001): Lehrplantheoretische Kompetenz. In: Plöger, Wilfried. (Hrsg.): *Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können?. Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung*. S. 81-95.

Polat, Tülin / Tapan, Nilüfer (2001): Zur Entwicklungslinie von DaF in der Türkei. In: Funk, Hermann / König, Michael (Hrsg.): *Kommunikative Fremdsprachendidaktik: Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache*. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag. München: Iudicium. S. 157–191.

Polat, Tülin (2004): Die wissenschaftliche Deutschlehrausbildung in der Türkei: Ein Garant für das Deutsche?. In: Durzak, Manfred / Kuruyazıcı, Nilüfer (Hrsg.): *Interkulturelle Begegnungen*. Festschrift für Şara Sayın. Würzburg: Königshausen & Neumann. S. 317-334.

Quetz, Jürgen (2002): Neuere unterrichtsmethodische Ansätze für das Lehren und Lernen fremder Sprachen- und warum die Sprachlehrforschung sie nicht erfunden hat. In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fremdsprachenlehrausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven*. Tübingen: Narr, S.130-137.

Raabe, Horst (1992): Zu neuen (?) Ufern: Lehrforschung und Lehrerbildung. In: Bausch, K.-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen. (Hrsg.): Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung. Arbeitspapiere der 10. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Manuskripte zur Sprachlehrforschung. Band 33, (2. Auflage). Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, Bochum. S. 129-139.

Raasch, Albert (1995): Fort- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrern. In: Bausch, Karl-Richard [u.a.] : Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen [u.a.] : Francke. 1995/2. S. 552-556.

Raupach, Manfred (1992): Auf dem Weg zur "Europäisierung" der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern. In: Bausch, K.-Richard / Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen. (Hrsg.): Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung. Arbeitspapiere der 10. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Manuskripte zur Sprachlehrforschung. Band 33, (2. Auflage). Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, Bochum. S. 139-145.

Raupach, Manfred (2003): Reform der Fremdsprachenlehrerbildung: Anspruch und Wirklichkeit. In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fremdsprachenlehrerbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Tübingen: Narr, S. 189-197.

Reich, Hans H. (1998): Vielsprachigkeit als Herausforderung der Lehrerbildung. In: Reich, Hans H./ Potthoff, Anke / Brill, Thomas. Skills and abilities required for teaching in multilingual schools = Kwalificaties voor het onderwijzen in meertalige scholen / EUNIT, European Network of Intercultural Teacher Training (ed.). Münster [u.a.] : Waxmann. S. 6-18.

Rupp, Wolfgang (2007): Standards und Modularisierung im Kontext des europäischen Rahmenwerks zur Lehrerbildung. In: Hertle, Eva M. / Sloane, Peter F.E. (Hrsg.): Portfolio - Kompetenzen - Standards : neue Wege in der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen. Paderborn : Eusl-Verl.-Ges. S. 167- 180.

Rück, Heribert (1992): Zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrern für die Grundschule. In: Bausch, K.-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen. (Hrsg.): Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung. Arbeitspapiere der 10. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Manuskripte zur Sprachlehrforschung. Band 33, (2. Auflage). Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, Bochum. S. 153-161.

Rück, Heribert (2003): Ausbildung von Fremdsprachenlehrern für Grundschulen. In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fremdsprachenlehrerbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Tübingen: Narr, S. 212-222.

Sandfuchs, Uwe (2005): Lehrerbildung in Deutschland. Entwicklungslinien, Konfliktmuster, Qualitätskriterien. In: Bastian, Johannes / Keuffer, Josef / Lehberger, Reiner.(Hrsg.): Lehrerbildung in der Entwicklung. Das Bachelor- Master-System: Modelle -kritische Hinweise- Erfahrungen. Weinheim [u.a.]. Beltz. S. 117-130.

Sauer, Helmut (1995): Der Fremdsprachenlehrer. In: Bausch, Karl-Richard [u.a.] : Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen [u.a.] : Francke. 1995/2. S. 171-175.

Sauer, Helmut (2004): Erfahrungen und Erkenntnisse der Geschichte des frühbeginnenden Fremdsprachenlernens. In: Kierepka, Adelheid / Krüger, Renate / Mertens, Jürgen/Reifried, Marcus. (Hrsg.): Frühes Fremdsprachenlernen im Blickpunkt. Status quo und Perspektiven. Günter Narr: Tübingen. S.7-11.

Schaper, Hildegard (2005): Hochschulbildung und Schlüsselkompetenzen. Der Beitrag der Hochschulforschung zur Evaluation der Qualifizierungsfunktionen und -leistungen von Hochschulen. In: Teichler, Ulrich / Tippelt, Rudolf. (Hrsg.): Hochschullandschaft im Wandel. Zeitschrift für Pädagogik. 50. Beiheft. Weinheim [u.a.] : Beltz.

Schaeper, Katrin / Lütgert, Will (2008): Das Blockpraktikum – erste Schritte der Realisierung des Jenaer Praxissemesters. In: Lütgert, Will / Gröschner, Alexander / Kleinespel, Karin.(Hrsg.). Die Zukunft der Lehrerbildung. Entwicklungslinien - Rahmenbedingungen - Forschungsbeispiele. Weinheim [u.a.] : Beltz. S. 183-197.

Schäffter, Ortfried (1991): Modi des Fremderlebens. In: Ders. (Hrsg.): Das Fremde, Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 11-28.

Schmitt, Guido (1976): Beruf und Rolle des Lehrers. Workshop Schulpädagogik: Materialien. Ravensburg : Maier.

Schneider, Christoph / Rainer, Bodensohn (2008): Curriculare Standards der fremdsprachlichen Lehrerbildung in der Praxis. Empirische Erkenntnisse. In: Lüger, Heinz-Helmut. (Hrsg.): Wozu Bildungsstandards?. Zwischen Input- und Outputorientierung in der Fremdsprachenvermittlung. S.215-236.

Schocker-von Ditfurth, M. (2001): Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven. Tübingen: Narr.

Schumann, Anja / Simon-Pelanda (1998): Soziokulturelles Wissen. In: Goethe Institut (Hrsg.): Methodik des Fortgeschrittenunterrichts. München.

Stasiak, Halina (2001): Curriculare Überlegungen zum Konzept der Lehrerausbildung für den Frühbeginn im Fremdsprachenunterricht. In: Funk, Hermann / König, Michael (Hrsg.): Kommunikative Fremdsprachendidaktik: Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag. München: Iudicium. S. 213-219.

Stiller, Edwin (2007): Standards in der (Berufsschul-)Lehrerausbildung – zum Zusammenhang von Kompetenzen, Standards und Berufsbiografie. In: Hertle, Eva M./ Sloane, Peter F.E. (Hrsg.): Portfolio - Kompetenzen - Standards : neue Wege in der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen. Paderborn : Eusl-Verl.-Ges. S. 153-165.

Strobel, Nina / Faust, Gabriele (2006): Lernstrategien im Lehramtsstudium. In: Seifried, Jürgen / Abel, Jürgen. (Hrsg.): Empirische Lehrerbildungsforschung. Stand und Perspektiven. (Beiträge aus den Symposien "Empirische Lehrerbildungsforschung" und "Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung", gehalten auf der Herbsttagung 2005 der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung (AEPF) in Salzburg). Münster [u.a.] : Waxmann. S. 11-30.

Tenorth, Heinz-Elmar (2004): Lehrerarbeit - Strukturprobleme und Wandel der Anforderungen. In: Beckmann, Udo (Hrsg.): Ein neues Bild vom Lehrerberuf?. Pädagogische Professionalität nach PISA. Beiträge zur Reform der Lehrerbildung. Ludwig Eckinger zum 60.Geburtstag.Weinheim[u.a.]:Beltz.S.14-23.

Terhart, Ewald (2001): Lehrerberuf und Lehrerbildung: Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim [u.a.] : Beltz.

Terhart, Ewald (2003): Reform der Lehrerbildung: Chancen und Risiken. In: Gogolin, Ingrid / Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Innovation durch Bildung. Beiträge zum 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske & Budrich 2003, S. 163-180.

Terhart, Ewald (2004): Struktur und Organisation der Lehrerbildung in Deutschland. In: Blömeke, Sigrid / Reinhold, Peter / Tulodziecki, Gerhard / Wildt, Johannes. Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Obb. Klinkhardt [u.a.]. S. 37-59.

Terhart, Ewald (2005): Zentren für Lehrerbildung: systematische Probleme, institutionelle Widersprüche, praktische Schwierigkeiten. In: Merckens, Hans. (Hrsg.): Lehrerbildung: Zentren für Lehrerbildung. S. 15-33.

Thürmann, Eike (2001): Schule im Wandel – und was daraus für die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer für den Fremdsprachenunterricht folgt. In: Königs, Frank G. (Hrsg.): Impulse aus der Sprachlehrforschung. Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern. Tübingen: Narr. S.131-159.

Tönshoff, Wolfgang (2002): Fremdsprachlicher Frühbeginn, bilinguales Lehren und Lernen, Einsatz neuer Medien- Herausforderungen für Wissenschaft und Unterrichtspraxis. In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fremdsprachenlehrausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Tübingen: Narr, S. 197-206.

Tönshoff, Wolfgang (2003): Professionalisierung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern – ernst gemeint? In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fremdsprachenlehrausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Tübingen: Narr, S. 223-231.

Traub, Silke (2004): Erziehungswissenschaft. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln in der Lehrerbildung – Konsequenzen aus der PISA-Studie. In: Institut für Schulentwicklung an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd. (Hrsg.): Standards, Evaluation und neue Methoden. Reaktionen auf die Ergebnisse der PISA – Studie. Schneider Verlag Hohengehren. S. 127-147.

Tulodziecki, Gerhard (2006): Zur Entwicklung lehr- und lerntheoretisch basierter Kompetenzen in der Lehrerbildung. In: Plöger, Wilfried. (Hrsg.): Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können?. Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung. S. 137-164.

Tulodziecki, Gerhard (2007): Bildungsstandards für das erziehungswissenschaftliche Lehramtsstudium. In: Hertle, Eva M. / Sloane, Peter F.E. (Hrsg.): Portfolio - Kompetenzen - Standards : neue Wege in der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen. Paderborn : Eusl-Verl.-Ges. S. 115-131.

Vollmer, Helmut J. / Butzkamm, Wolfgang (1998): Denkschrift zur Neuorientierung der Fremdsprachenlehrausbildung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Zydatiß, Wolfgang (Hrsg.): Fremdsprachenlehrausbildung – Reform oder Konkurs. Berlin, München: Langenscheidt, S. 19-70.

Vollmer, Helmut J. (2003): Gestufte Lehramtsstudiengänge: Von angeblichen Modellversuchen zu politisch gewollten, flächendeckenden Reformen. In: Bausch, Karl-Richard / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fremdsprachenlehrausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Tübingen: Narr, S. 232-245.

Wahl, Diethelm (1991): Handeln unter Druck : der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern. Weinheim. Dt. Studien-Verl.

Wallace, Michael J. (1997): Relating theory and practice: The reflective model. In: Wallace, Michael J. Training foreign language teachers: a reflective approach. Cambridge [u.a.]: Cambridge Univ. Press.

Warneke, Dagmara (2007): Aktionsforschung und Praxisbezug in der DaF-Lehrausbildung. Kassel: Kassel Univ. Press.

Wernher von Bhück, Karlhans (1995): Fremdsprachenlehrer- Ausbildung an Hochschulen. In: Bausch, Karl-Richard [u.a.]: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen [u.a.]: Francke. 1995/2. S. 548-551.

Wilke, Franziska (2005): Lehrerbildungszentren in Deutschland. In: Merckens, Hans. (Hrsg.): Lehrerbildung: Zentren für Lehrerbildung. S. 93-103.

Wisbert, Rainer (2006): Das Orientierungspraktikum. (Allgemeines Schulpraktikum). In: Beyer, Klaus / Wisbert, Rainer / Plöger, Wilfried et al. Schulpraktikum. Einführung in die theoriegeleitete Planung, Durchführung und Reflexion. Baltmannsweiler. Schneider-Verl. Hohengehren. S. 12-19.

Wissenschaftsrat (2001): Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Berlin: Wissenschaftsrat [pdf-online <http://www.wissenschaftsrat.de/texte/5065-01.pdf>, 20.08.2009].

Wolff, Dieter (2001): Neue Technologien und die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern. In: Königs, Frank G. (Hrsg.): Impulse aus der Sprachlehrforschung. Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern. Tübingen: Narr. S. 59-77.

Wolff, Dieter / Merten, Christian / Polat, Tülin et al. (2009): Curriculumentwicklung für die Deutschlehrausbildung an türkischen Universitäten. Beispiel: Universität Istanbul.

Zentrum für Didaktik (ZfD) Jena (2006): Das Jenaer Modell der Lehrerbildung - Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung. Jena: Friedrich Schiller Universität Zentrum für Didaktik.

Zöfgen, Ekkehard (2002): Themenschwerpunkt: Lehrerausbildung in der Diskussion. Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL) 31.

Zydati, Wolfgang (1992): Professionalisierung der Lehrerausbildung – was sonst!. In: Bausch, K.-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen. (Hrsg.): Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung. Arbeitspapiere der 10. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Manuskripte zur Sprachlehrforschung. Band 33, (2. Auflage). Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, Bochum. S. 207-215.

Zydati, Wolfgang (1998a): Leitvorstellungen einer zukunftsfähigen Fremdsprachenlehrerausbildung. In: Zydati, Wolfgang (Hrsg.): Fremdsprachenlehrerausbildung - Reform oder Konkurs. Berlin, München: Langenscheidt, S. 1-18.

Zydati, Wolfgang (1998b): Fremdsprachenpolitische Überlegungen zum Fremdsprachenlernen in Deutschland. In: Zydati, Wolfgang (Hrsg.): Fremdsprachenlehrerausbildung - Reform oder Konkurs. Berlin, München: Langenscheidt, S. 159-217.

Zydati, Wolfgang (1998c): Curriculare Konturen einer berufs- und wissenschaftsbezogenen Fremdsprachenlehrerausbildung. In: Zydati, Wolfgang (Hrsg.): Fremdsprachenlehrerausbildung – Reform oder Konkurs. Berlin, München: Langenscheidt, S. 159-217.

5.2. Webliografie

Biechele, Barbara (2008): Praktikum in DaF – Vorschge zu einem (Kern-) Curriculum. [<http://dt-workspace.de>, 22.05.2008].

Criblez, Lucien (2003): Standards und/oder Kerncurriculum für die Lehrerbildung? Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In Beiträge zur Lehrerbildung Heft 3/2003, S. 329-333. [<http://www.bzl-online.ch/archiv/heft/2003/3>, 25.08.2009].

Curriculare Standards des Faches Englisch:

[<http://www.google.de/search?q=Curriculare+Standards+des+Faches+Englisch&ie=utf-8&oe=utf-8&aq=t&rls=org.mozilla:de:official&client=firefox-a>, 28.08.2009].

Gler, Glten (2002): Zum Stand der Deutschlehrerausbildung in der Türkei: Überlegungen zur Gestaltung der Methodik-Lehrveranstaltungen [<http://kutuphane.uludag.edu.tr/PDF/egitim/htmpdf/2002-15%281%29/M-10.pdf>, 22.08.2009].

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2006): Empfehlung zur Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen. Entschließung des 206. Plenums am 15.06.2009 [pdf-online, http://www.hrk.de/de/download/dateien/Beschluss_Lehrerbildung.pdf, 15.06.2009].

Kelly, Michael / Grenfell, Michael (2004): Europäisches Profil für die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften - ein Referenzrahmen. Southampton: University of Southampton [pdf-online http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/profilebroch_de.pdf, 28.06.2009].

Kleinespel, Karin (2007): Das Jenaer Modell der Lehrerbildung. [www.uni-jena.de/zld].

Kultusministerkonferenz (KMK) (2004a): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 [pdf-online, http://www.kmk.org/doc/beschl/standards_lehrerbildung.pdf, 15.07.2009].

Kultusministerkonferenz (KMK) (2004b): Standards für die Lehrerbildung: Bericht der Arbeitsgruppe. [http://marvin.sn.schule.de/~sembbdd/Handreichungen/Standards_Lehrerbildung_ber.pdf, 25.08.2009].

Kultusministerkonferenz (KMK) (2005): "Fremdsprachen in der Grundschule - Sachstand und Konzeptionen 2004". Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.02.2005 [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_02_10-Fremdsp-Grundschule.pdf, 25.08.2008].

Lütgert, Will / Gröschner, Alexander, M.A. (2006): Das Jenaer Modell - eine Reform der ganzen Lehrerbildung. Von Bologna nach Quedlinburg – die Reform des Lehramtsstudiums in Deutschland. Zentrum für Didaktik, Universität Jena. [http://www.uni-weimar.de/cms/fileadmin/uni/files/studium/reform/umsetzung/impuls_jenaer_modell.pdf, 15.08.2009].

Lütgert, Will / Ahrens, Frank: Das Jenaer Modell der Lehrerbildung. Struktur, Implementation und Begleitforschungsansätze. [www.uni-jena.de/zld, 15.07.2009].

Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur des Landes Rheinland-Pfalz (2003): Curriculare Standards des Faches Englisch. Grundlegende Empfehlungen der Arbeitsgruppe für Leitbild, Kompetenzen und Inhalte. [http://www.mbwjk.rlp.de/fileadmin/Dateien/Downloads/Bildung/Lehrerbildung/CS_Englisch.pdf 14.07.2007].

Newby, David / Allan, Rebecca / Fenner, Anne-Brit: Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in der Ausbildung (EPOSA): [http://www.ecml.at/mtp2/publications/C3_Epostl_D_internet.pdf, 28.08.2009].

Oser, Fritz (1997a): Standards in der Lehrerausbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. In: Beiträge zur Lehrerbildung 15 (1), S. 26-37 [<http://www.bzl-online.ch/archiv/heft/1997>, 19.08.2009].

Oser, Fritz (1997b): Standards in der Lehrerausbildung. Teil 2: Wie werden Standards in der schweizerischen Lehrerbildung erworben? Erste empirische Ergebnisse. In: Beiträge zur Lehrerbildung 15 (2), S. 210-228. [<http://www.bzl-online.ch/archiv/heft/1997>, 19.08.2009].

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (2005): Sprachen - eine Kernkompetenz in einem Europa von morgen. Die gemeinsame Umsetzung der europäischen Ziele bis 2010 in Österreich. ÖZS Fokus 3. Graz. [http://www.oesz.at/download/publikationen/fokus3_web.pdf, 15.07.2009].

Seidlhofer, Barbara (2005): Impulsreferat "SprachlehrerInnen brauchen Bildung, nicht nur Training". Sprachen - eine Kernkompetenz in einem Europa von morgen. Die gemeinsame Umsetzung der europäischen Ziele bis 2010 in Österreich. ÖZS Fokus 3. Graz. [http://www.oesz.at/download/publikationen/fokus3_web.pdf, 15.07.2009].

Spiegel 2002/25:

[<http://wissen.spiegel.de/wissen/dokument/dokument.html?id=22896163&top=SPIEGEL>, 01.05.2009].

Terhart Ewald (2001): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. [http://www.sowionline.de/reader/lehrausbildung/terhart_standard.s.htm, 23.08.2009. <http://www.bzl-online.ch/archiv/heft/1997>, 19.08.2009].

Thüringer Lehrerbildungsgesetz (ThürLbG) Vom 12. März 2008:

[<http://www.thueringen.de/de/tkm/bildung/schulwesen/gesetze/lehrerbildungsgesetz/>, 28.09.2009].

Ünver, Serife : Schlüsselqualifikation: Interkulturelle Kompetenz in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern [<http://lingvomaster.ru/files/90.pdf>, 21.08.2009].

Zentrum für Lehrerbildung und Didaktikforschung (2007): Das Jenaer Modell der Lehrerbildung. [http://www.cnw.uni-jena.de/data/cnw_/5_Informationsheft.pdf, 27.08.2009].

Ziele und Aufgaben des PLAZ: (Das Zentrum für Bildungsforschung und Lehrerbildung der Universität Paderborn): [http://plaz.unipaderborn.de/Ueber_das_PLAZ/Ziele_und_Aufgaben, 23.08, 2009].

Standards für die Fachseminare der Sprach- und Textwissenschaften. Studienseminar Koblenz. (Deutsch, Moderne Fremdsprachen, Latein): [<http://www.studienseminar-koblenz.de/medien/standards/Englisch.pdf>, 20.08.2009].

http://ec.europa.eu/education/policies/2010/et_2010_de.html, 04.06.2009.

http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Jugendforschung/s_1115.html, 30.04.2009.

http://lernen.bildung.hessen.de/bilingual/bildungspolitik/material_bipo/fremdsprachen_in_der_grundschule.pdf, 20.07.2009.

<http://www.uni-koblenz.de/~monijura/DerLehrer.htm>, 01.05.2009.

http://www.uni-jena.de/Allgemeine_Informationen-page-200214.html, 25.08.2009.

http://www.uni-jena.de/Master_of_Arts__Master_DaF.html, 15.07.2009.

Selbstständigkeitserklärung

Ich erkläre, dass ich vorliegende Masterarbeit über “Aktuelle Modelle, Standards und Curriculare Schwerpunkte in der Ausbildung von (Fremdsprachen-) Lehrkräften“ selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Hilfsmittel und Quellen angefertigt habe. Die eingereichte Arbeit ist nicht anderweitig als Prüfungsleistung verwendet worden oder in deutscher oder einer anderen Sprache als Veröffentlichung erschienen.

Jena, den 15.09.2009

Nimet Tan

Friedrich-Schiller-Universität Jena
Philosophische Fakultät
Institut für Auslandsgermanistik / Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Aktuelle Modelle, Standards und Curriculare Schwerpunkte in der Ausbildung von (Fremdsprachen-) Lehrkräften

Wissenschaftliche Arbeit zur Erlangung des akademischen Grades
Master Deutsch als Fremdsprache / Master of Arts in German as a Foreign Language

vorgelegt von: Nimet Tan
geboren am: 16. 07. 1984 in der Türkei

Erstgutachter: Prof. Dr. Hermann Funk
Zweitgutachterin: Dr. Christina Kuhn

Jena, den 15.09. 2009