

Ein „altes“, aber immer neues Thema - Modelle, curriculare Leitlinien und universelle Standards in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden¹

Nimet Tan , Jena

Öz

Aslında eski ama hep yeni bir konu - Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme Modelleri, Müfredatla ilgili Gereklilikler ve Evrensel Standartlar

Hepimiz öğretmenlik mesleğinin ne kadar kutsal olduğunu duymuş, hatta ezberlemiştir. Buna sebep olarak da, öğretmenlerin insan yetiştirdikleri gösterilir. Aslında baktığımızda bir doktor da insan hayatı kurtarabilir. Dolayısıyla her meslek – kutsaldan daha çok – önemlidir. Ancak her meslek sahibi yetişkin gibi örneğimizdeki doktorun da kendisini etkileyen ve yönlendiren bir öğretmeni vardır. Yani öğretmenler kişilik gelişimimizde bize pozitif veya negatif örnek olarak bizi etkilemekle beraber, aldığımız temel kararlarda da rol oynarlar. Bu sebeple de bize yaşam boyu fiilen olmasa da hep eşlik ederler. Ayrıca onlar aynı anda büyük kitlelere seslenirler. Yani eğer öğretmen yetiştirme süreçleri başarılı olmazsa, öğretmenlerle hedeflenen toplumsal ve bireysel bütün amaç ve süreçlerin de başarısızlığı kaçınılmazdır.

Bu araştırmanın amacı; yabancı dil öğretmeni yetiştirme süreçlerini incelemektir. Bu sebeple öncelikle küreselleşen ve dijitalleşen dünyada okul eğitim süreçlerinde karşılaşılan değişimlere ve zorluklara değinilecektir. Sonrasında öğretmenlerin bu değişimlere ayak uydurabilmek için hangi yetilere sahip olmaları gerektiği üzerinde durulacak, böylece öğretmen yetiştirme süreçlerindeki içeriksel gereklilikler araştırılacaktır. Bunların yanı sıra öğretmen yetiştirme süreçlerinde büyük önem taşıyan ancak çoğunlukla göz ardı edilen yapısal ve yönetsel bileşkerler incelenecektir. Araştırma staj ve yurtdışında geçirilmesi gereken dönemlerin önemini tartışarak sonlandırılacaktır.

Anahtar Sözcükler: Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme Modelleri, Öğretmen Yetiştirme Müfredatı, İçeriksel, Yapısal ve Yönetimsel Gereklilikler, Standardizasyon, Yurtdışı deneyimleri, Çok dillilik ve Staj.

Abstract

Wir haben alle in- und auswendig gelernt, dass der Lehrerberuf „heilig“ ist, zumal Lehrer „Persönlichkeiten“ ausbilden würden. Aber auch Ärzte retten Menschenleben, womit sie einen „heiligen Akt“ vollziehen. Das heißt, dass jedes Berufsfeld eigene Relevanz hat. Allerdings auch dieser Arzt aus dem Beispiel hatte eine Lehrperson, die ihn beeinflusst und in seinen Entscheidungen „gesteuert“ hat. Das bedeutet, neben der Tatsache, dass die Lehrer auf uns entweder einen positiven oder negativen Einfluss haben können, spielen sie auch bei den grundlegenden Entscheidungen unseres Lebens eine wichtige Rolle, was dazu führt, dass sie uns in allen Facetten unseres Lebens „begleiten“. Zudem sprechen sie i.d.R. große Zielgruppen an. Wenn die Ausbildungsphase nicht effektiv erfolgt, dann ist es unvermeidlich, dass all die erhofften gesellschaftlichen aber auch individuellen Ziele nicht realisiert werden.

¹ Dieser Aufsatz wurde aus meiner Masterarbeit (2009) „Aktuelle Modelle, Standards und curriculare Schwerpunkte in der Ausbildung von (Fremdsprachen-)Lehrkräften“, erstellt unter Betreuung von Prof. Dr. Hermann Funk der Friedrich-Schiller-Universität Jena, abgeleitet.

Das Ziel dieses Aufsatzes ist, den (Fremdsprachen-) Lehrerausbildungsprozess zu beleuchten. Aus diesem Grund wird zunächst einmal auf die gesellschaftlichen und digitalisierungsbedingten Herausforderungen eingegangen, vor denen die Schule steht. Danach wird recherchiert, über welche Kompetenzen Lehrerschaften verfügen sollen, damit sie auf die Anforderungen entsprechend reagieren können. Nachdem diese inhaltlichen Aspekte der Lehrerausbildung erläutert werden, wird auf die oft ignorierten, strukturellen und organisatorischen Schwerpunkte eingegangen. Abschließend wird die Rolle eines Praktikums und eines Praxissemesters im zielsprachigen Land verdeutlicht.

Schlüsselwörter: (Fremdsprachen-) Lehrerausbildungsmodelle, Kerncurriculum, inhaltliche, strukturelle und organisatorische Anforderungen, Vereinheitlichung, Auslandserfahrungen, Mehrsprachigkeit und Praktikum.

1. Einleitung und Fragestellungen

Als ehemalige DaF-Studentin erlaube ich mir zu behaupten, dass jeder Lehr- und Lernprozess mit der Lehrperson steht und fällt. Davon ist insbesondere der Sprachunterricht betroffen, weil es sich beim Sprachenlernen vor allem um Kommunikation und Interaktion handelt. Sowohl während meines Bachelor-Studiums in der Türkei als auch während des Besuchs des Masterstudiengangs in Jena durfte ich beobachten, dass ich mir die Lehr- und Lerninhalte gern angeeignet habe, wenn ich die Lehrkraft mochte. Das gilt übrigens auch für meine Grundschulzeit. An bestimmte Lehrer kann ich mich immer noch erinnern, die mich bei Feinplanungen meiner heutigen Seminare "heimlich begleiten".

Ebenso wurde mir immer klarer – nach meinem Berufseinstieg und während meiner Erasmusaufenthalte im Ausland –, dass jede Universität ihre Lehrkräfte mehr oder weniger nach "eigenen Prinzipien" ausbildet. Diese Beobachtungen und Erfahrungen führten mich dazu, mich schon im Rahmen meiner Masterarbeit² mit dem Thema „(Fremdsprachen-) Lehrerausbildung“ zu beschäftigen.

Im folgenden Aufsatz werden die universitätsübergreifenden curricularen Aspekte, die in der (Fremdsprachen-)Lehrerausbildung berücksichtigt werden sollen, hinsichtlich neuerer Ansätze und Herausforderungen eingehend untersucht und zusammengefasst. Dabei lautet die übergeordnete Fragestellung wie folgt: Welche universellen bzw. fächerübergreifenden Inhalte soll eine (Fremdsprachen-)Lehrerausbildung berücksichtigen?

Konkret wird auf die folgenden Einzelfragen eingegangen:

1. Vor welchen Herausforderungen stehen die Schule und der Fremdsprachenunterricht? Wie kann die (Fremdsprachen-)Lehrerausbildung auf diese Herausforderungen reagieren?
2. Über welche Kompetenzen sollen (Fremdsprachen-)Lehrer verfügen, um diesen Anforderungen gerecht zu werden?

² Diese Qualifikationsarbeit ist online in der digitalen Bibliothek Thüringen zu finden: (https://is.muni.cz/el/1441/jaro2016/N2BP_4DID/Masterarbeit_fertig_pdf.pdf, zuletzt geprüft am 13. April 2019).

3. Was für Reformbewegungen für eine Verbesserung der (Fremdsprachen-) Lehrerbildung stehen zur Diskussion? Was hat es mit einem Kerncurriculum zu tun?
4. Welche strukturell-organisatorischen Aspekte sind neben inhaltlichen Aspekten bei einer Lehrerbildung zu berücksichtigen?
5. Welche konkreten Funktionen erfüllt ein Praktikum oder/und ein Praxissemester (im Ausland)?

2. Gesellschaftliche Veränderungen und Konsequenzen für die (Fremdsprachen-) Lehrerbildung

Grundsätzlich werden Lehrbildungsreformen immer mit den Veränderungen in der Gesellschaft begründet, zumal Lehrer vor neuen Anforderungen stehen. Nach Legutke (2003) vollziehen sich die gesellschaftlichen Entwicklungen auf drei Ebenen: Die wirtschaftlichen, politischen und sozialen Entwicklungen werden auf der ersten Ebene dargestellt. Die zweite Ebene bezieht sich auf Veränderungen in den Lebensbedingungen der Familie sowie auf die Elternrolle. Auf der dritten Ebene werden die Adressaten der Schule bzw. Kinder und Jugendliche genannt (ebd.: 150).

Durch die wachsende Globalisierung, Modernisierung und Computerisierung werden Lebens- und Arbeitsumstände immer vielfältiger und komplexer, was auch zum Wertewandel in den "Normalitätsannahmen" führt. Unter dem Begriff Familie wird in modernen Gesellschaften in erster Linie die Kernfamilie verstanden, bestehend aus Eltern und Kindern. In traditionellen Gesellschaften wird dieser Begriff auf Herkunftsfamilie und Verwandtschaften ausgedehnt. In postmodernen Zeiten wird unter Familie nicht selten Einelternfamilien mit einer „neuen“ Rollenverteilung³ oder/und Patchworkfamilien vorgestellt. Auch die Familienformen und damit einhergehend das Erziehungsklima in den Familien sind heterogener geworden, was wiederum dazu führt, dass sowohl Kinder als auch Eltern mit anderen Vorkenntnissen und Erwartungshaltungen in die Schule kommen (vgl. Terhart 2001: 177). Durch die unterschiedlichen Einstellungen und Erwartungen der Eltern wird die Lehrperson neuen Rollenkonflikten ausgesetzt, muss immer mehr Erziehungsaufgaben übernehmen (vgl. Beyer 2006: 95). Dabei spielt das Fach der Lehrperson keine entscheidende Rolle. Jede Lehrkraft soll den Kindern und Jugendlichen bei der Identitätsbildung und bei der Entwicklung von Selbst- und Weltverständnis helfen. Demzufolge müssen angehende Lehrerschaften über Kenntnisse verfügen, wie man wertbewusste und selbstbestimmende Handlungen bei den Lernenden fördert (ebd.: 102). Die Ausbildung der Werturteilskompetenz der Schüler stellt also einen fächerübergreifenden Kompetenzbereich in der Lehrerbildung dar.

Bezüglich der veränderten Lebensbedingungen wird in der Fachliteratur auch auf den immer dominanter werdenden Einfluss der Medien hingewiesen (vgl. Kap. 2.4.). Um etwas zu lernen, sind Kinder nicht nur auf die Schule angewiesen. Internet und Fernseher stehen ebenfalls als Informationsquellen zur Verfügung, die aber auch den Informationserwerbs- und Speicherungsprozess (mit-)beeinflussen. Lehrer müssen also

³ Nach der klassischen Rollenverteilung ist die Mutter für den Haushalt verantwortlich, während der Vater als Haupternährer gilt.

Sozialerfahrungen ermöglichen und versuchen, ihre Schüler dadurch beim Heranwachsen zu Persönlichkeiten zu unterstützen. Diese Sozialisierungen der Lerner können nur realisiert werden, wenn die Lehrer selbst über sozialerzieherische Kompetenzen verfügen.

Um die Schüler bei Sozialisationsprozessen zu unterstützen - und vor einem ungesteuerten Einfluss der Technologien zu schützen - sollen die Lehrer immer mehr mit den kommunalen Einrichtungen und Verbänden kooperieren. Über die Methoden der Schulentwicklung und der Kooperationsvorgänge sollen angehende Lehrer qualifiziert werden. Zudem setzt Schulentwicklung kollegiale Umgänge, wie z.B. Kommunikation- und Kompromissfähigkeit voraus. Dies alles verlangt von den Lehrern gute soziale aber auch administrative Fähigkeiten, die im Rahmen der Lehrerausbildung vermittelt werden sollten.

Deutlich wird immer wieder, dass die gesellschaftlichen, technologischen und kulturellen Wandlungsprozesse das Berufsfeld der Lehrer verändern. Neben der Aufgabe des Unterrichtens, werden von Lehrern neue Rollen und Funktionen erwartet, wie z.B. schulbezogene Öffentlichkeitsarbeit leisten, Gespräche leiten und initiieren, das Verhalten der Schüler optimieren, ihre Probleme besprechen und Lösungen zu finden. Kuhn (2007: 320) betont in diesem Zusammenhang, dass die Lehrenden heute stärker für das „classroom management“ im Sinne von Planung und Organisation von Lehr- und Lernprozessen verantwortlich sind. Ergänzt wird dieser Ansatz durch den Leitgedanken von Ehrenreich (2004: 25), dass die Lehrer immer mehr eine Beraterfunktion übernehmen (müssen) werden.

Neben den gesellschaftlichen Entwicklungen ergeben sich auch aus bildungspolitischen Gründen neue curriculare Ausbildungsinhalte für den Lehrerberuf. Im Jahr 2000 hat der Europäische Rat ein Programm zur Verbesserung und Modernisierung der Bildungssysteme in Europa erarbeitet. Dieses Modernisierungsprogramm stellte den Erwerb und die Förderung fremder Sprachkenntnisse in den Mittelpunkt der öffentlichen Aufmerksamkeit, da das Sprachlernen den Austausch und die Zusammenarbeit innerhalb Europas verstärkt⁴. Zu diesem Hauptziel erfolgte 2002 vom Europäischen Rat der Vorschlag, dass jeder europäische Bürger von Kindheit an neben der Muttersprache mindestens zwei weitere Fremdsprachen lernen soll (vgl. Edmondson 2002: 55). Auch auf diesem Wege entstanden neue Dimensionen des Sprachlernens, die von Edmondson (2002) als „heutige Pluralität von Formen der Fremdsprachenvermittlung“ bzw. des Fremdsprachenunterrichts bezeichnet werden (ebd.).

2.1. Mehrsprachigkeitsdimension der Lehrerausbildung

Mehrsprachigkeit gehört zu den außerfachlichen, also universellen Leitzielen der Schule, das von einzelnen Fächern und Sprachen angestrebt werden soll. Wenn während der Schulzeit mehrere Sprachen erlernt werden sollen, so haben alle Lehrer die Aufgabe, ihre Lerner für das Weiterlernen gelernter Sprachen und das Lernen neuer Sprachen zu ermutigen und hierfür ein Bewusstsein zu schaffen (vgl. Meißner et al.

⁴ vgl. https://www.deqa-vet.de/_media/PDF_EU/eu_bildungspolitik.pdf, zuletzt geprüft am 13. April 2019.

2001: 165). Auch im Fremdsprachenunterricht soll es nicht ausschließlich um die jeweilige Sprache gehen. Lehrer im Fremdsprachenunterricht sollen Grundlagen und Methoden für das Erlernen weiterer Sprachen anbieten, wodurch eine langfristige Sensibilität für Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität erreicht werden soll. Meißner ist der Ansicht, dass diese Ziele erreicht werden können, wenn die Lehrer selbst „Zwischen-Sprachen-Liegende“ identifizieren können (ebd.: 127). Das bedeutet, dass sich die Fremdsprachenlehrkräfte nicht nur auf ihre Fachsprache konzentrieren sollen, sondern auch in der Lage sein sollten, die von ihnen unterrichtete Fremdsprache mit anderen Sprachen vergleichen zu können. Konkreter bedeutet dies, dass die Lehrerschaften selbst mindestens auf Metaebene mehrsprachig sein sollten, so dass sie auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen hinweisen können. In diesem Zusammenhang scheint es aus meiner Sicht wichtig zu betonen, dass die Förderung der Mehrsprachigkeit auf gar keinen Fall auf Sprachunterricht zu reduzieren ist. Selbst Sachfachunterrichte in der Schule wie z.B. Mathematik, Physik oder Chemie haben die Aufgabe, für eine prozessorientierte Mehrsprachigkeit Sensibilität zu schaffen und diese zu fördern, wenn die Schulen den technologischen, kulturellen und gesellschaftlichen Entwicklungen angemessen reagierende Menschen ausbilden möchten (vgl. Michalak 2015: 16).

Festzuhalten ist für die (Fremdsprachen-)Lehrerbildung, dass den künftigen Lehrern die Verantwortung klar ist, dass ihr Unterricht eine aktive Rolle für das Lernen weiterer Sprachen übernehmen muss. Demzufolge sollten sie selbst mehrsprachige Kompetenzen erbringen, aber auch die Methoden der Einbeziehung anderer Sprachen in den Lehr- und Lernprozess kennen und kontrastive Vergleiche ableiten können.

Da „der Umgang mit fremden Sprachen auch immer ein Umgang mit fremden Kulturen [=ist]“ (Christ 2002: 49), sind insbesondere Fremdsprachenlehrer als Experten für ihre fachliche Fremdsprache aber auch deren Kultur zu verstehen. Wenn eine Sprache als eine Fremdsprache gelernt wird, werden auch die dazugehörige Kultur, Denk- und Verhaltensweisen mitgelernt, denn Sprache und Kultur sind als eine Einheit zu verstehen. Als Folge davon soll sich die Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz als ein universelles Bildungsziel in der Lehrerbildung etablieren (vgl. Gogolin 2003: 92). Meißner (2001: 124) weist darauf hin, dass jedes Sprachenlernen eine Begegnung zwischen dem „Eigenen“ und „Fremden“ ist, weshalb eine interkulturelle Kompetenz „Fremd- und Selbstverstehen“ mit sich bringt. Das Fremdverstehen impliziert es, Standpunkte und Verhaltensweisen in dem jeweiligen kulturellen Zusammenhang zu sehen und interkulturellen Unterschiede mit einer Offenheit zu begegnen. Durch die Begegnung mit einer fremden Kultur werden aber eigene Normalitätsannahmen bzw. Meinungen, Werturteile reflektiert und hinterfragt, weshalb Didaktik des Fremdverstehens ein Bestandteil der Lehrerbildung sein soll (vgl. Meißner et al. 2001: 165).

Zusammenfassend impliziert Mehrsprachigkeitsdimension die Entwicklung der interkulturellen Handlungskompetenz, der Mehrkulturalität und des Fremd- und Selbstverstehens, die hier exemplarisch erläutert wurden. Um den Mehrsprachigkeitsgedanken zu unterstützen aber auch den gesellschaftlichen und bildungspolitischen Neuentwicklungen entgegenzuwirken, wurde von der europäischen Politik das Frühbeginn-Prinzip des Sprachlernens angestrebt, wodurch sich für

Sprachlehrer neue berufliche Perspektiven eröffnet haben, aber auch neue Anforderungen entstanden sind.

2.2. Das Frühbeginnkonzept des Fremdsprachenlernens und der Lehrerausbildung

Für einen effektiven Spracherwerb unterschiedlicher Kompetenzbereiche wie z.B. Phonetik oder Morphosyntax gilt nach wie vor, dass kleine Kinder günstigere Lernvoraussetzungen als Erwachsene erbringen (vgl. Czinglar 2014: 7). Neurowissenschaftliche Studien zeigen, dass Kinder bis zum sechsten Jahr muttersprachenähnliche Fertigkeiten in der Zielsprache aufbauen können (ebd.). Die altersgemäßen Eigenschaften wie Neugier, Experimentlust und Spontaneität helfen ihnen, sich vielseitig und ohne große kognitive Anstrengungen zu entwickeln. Kinder sind offen für Eindrücke, was ihnen ermöglicht, schnell und adaptiv zu lernen. Sie haben keine Angst vor Fehlern, besitzen ein großes Mitteilungsbedürfnis und fühlen sich - im Gegensatz zu Erwachsenen - kaum in ihren Persönlichkeiten angegriffen, wenn Korrekturen stattfinden. Im Kern des früh beginnenden Fremdsprachenkonzeptes steht also das Alter, indem die erste Begegnung mit den Sprachen erfolgt. Viele empirische Forschungen zeigen, dass das Lernalter entscheidende Auswirkungen auf die Qualität des Spracherwerbs und des Sprachlernens hat (vgl. u.a. Ahrenholz 2010, Czinglar 2014).

Mit dem Frühbeginnprinzip wird erzielt, das Interesse der Kinder an Sprachen und Kulturen früh zu wecken, so dass sie von Anfang an positive Einstellungen gegenüber den anderen Sprachen und Kulturen entwickeln. Insofern können die Erfahrungen, die in dieser Phase gesammelt werden, ausschlaggebend für das Lernen weiterer Sprachen sein. Die Art des Lernens in der Grundschule oder in Kindertagesstätten kann nicht mit der Art des Lernens in der Sekundarstufe kompatibel sein. Daher besteht in der Fachdidaktik der Konsens darüber, dass für den frühen Fremdsprachenunterricht ein besonderes Qualifikationsprofil notwendig ist (vgl. Meißner et al. 2001: 164). Für die zielgruppenspezifische Lehrerbildungen lassen sich in der Literatur öfters Vorschläge finden, welche die Altersgruppe und die Schulform in den Mittelpunkt eines Curriculums in der Lehrerausbildung stellen (vgl. Christ 2002: 45).

In Deutschland stehen Lehrämter im Mittelpunkt, wobei die Struktur der Lehrämter sich an der Struktur des Schulsystems in den Bundesländern orientiert. Zum Teil wird je nach Schulform für je ein Lehramt ausgebildet (z.B. Bayern); zum Teil wird für die Schulstufen ausgebildet (z.B. Nordrhein-Westfalen) (vgl. Teil 3). Hinsichtlich der Wirksamkeit einzelner Modelle fehlen u.E. derzeit empirische Forschungen. Entscheidender scheint es zu sein, dass im Rahmen der Lehrerausbildung methodisch-didaktische Handlungskompetenzen angebahnt werden müssen, welche die Altersangemessenheit in den Mittelpunkt stellen. Eine Lehrerausbildung, die ein breites Spektrum mit zahlreichen Modulen anbietet, kann den angehenden Lehrkräften unterschiedliche Profilmöglichkeiten anbieten, wobei in einzelnen Modulen für Grundschullehrerprofil u.a. Kindersprache oder kindliche Sprachentwicklung behandelt werden sollte (vgl. Christ 2002: 45). In diesem Zusammenhang weisen Mertens und Schocker-von Dittfurth (2004: 40 ff.) darauf hin, dass die Lehrerausbildung methodisch-didaktische Arbeit anhand konkreter Beispiele zeigen soll, welche Geschichten, Lieder,

Reime und Märchen sich für welche Sprachaktivitäten eignen. Außerdem sollten die Studierenden, die sich für eine früh beginnende Sprachvermittlung interessieren, über Dramatisierungs- und Semantisierungstechniken sowie über den gezielten Körpersprachen- und Stimmeneinsatz informiert werden (ebd.).

Die Einbeziehung von Fremdsprachenunterricht beginnt in den meisten Bundesländern obligatorisch in Klassenstufe drei, in sechs Ländern in Klassenstufe eins (vgl. KMK, 2013: 5). Das bedeutet dann, dass der Erwerb einer Fremdsprache parallel zum Schriftspracherwerb in der Erstsprache erfolgt, was wiederum Konsequenzen für die Lehrerausbildung mitbringt. Während der Ausbildungszeit brauchen zukünftige Lehrer methodisch-didaktische Implikaturen, die den Erwerb einer Fremdsprache ohne schriftsprachliche Kompetenzen ermöglichen.

Ein weiterer Schwerpunkt, der bildungspolitisch gefördert werden soll, um gesellschaftliche Herausforderungen bewältigen zu können, ist das Konzept des autonomen Lernens, welches ebenfalls möglichst früh unterstützt werden soll.

2.3. Autonomieförderung und Lehrerausbildung

Um den gesamtgesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden, müssen Menschen sich kontinuierlich weiterentwickeln und offen sein, lebenslang weiter zu lernen. Dieses lebenslange Lernen, was eine bildungspolitische Querschnittsaufgabe eines jeden Fremd- und Zweitsprachenunterrichts ist (vgl. Tan 2018: 1), kann erreicht werden, wenn autonomes bzw. selbstständiges Lernen gefördert wird.

Nach diesem Konzept wird der Lerner „als selbständig handelnde Person wahrgenommen mit persönlichen Interessen, einer Lernbiographie, mit bevorzugtem Lernverhalten [...] und individuellen Lernzielen, der an der Gestaltung des Lernprozesses beteiligt wird und selbst darüber entscheidet“ (Bausch et al. 2003: 344). Autonome Lernende entscheiden also, wenn sie etwas erlernen möchten, wie sie beim Lernen vorgehen, welche Lernstrategien, Materialien und Hilfsmittel sie einsetzen wollen und kontrollieren selbstständig, ob sie ihre Ziele erreicht haben (ebd.). Da autonome Schüler autonome Lehrer brauchen, gehört die Autonomieförderung zu den Zielen der Lehrerausbildung (vgl. Funk 2001: 67).

Für die Steuerung des eigenen Lernens braucht der Lerner Strategien, die ihm helfen, seine Lernziele zu erreichen. Diese Verfahren sind Versuche, die dem Lerner beim Aufbau und Abruf des Lernstoffes sowie bei der Speicherung helfen sollen. Oxford definiert diese als „specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more selfdirected, more effective and more transferable to new situation“ (Oxford 1990: 8 zitiert nach Düwell 1992: 52). Somit ist die Beherrschung von Lernstrategien eine wichtige Voraussetzung für autonomes Lernen.

Für die Lehrerausbildung lassen sich zwei Wege für den Aufbau der Selbststeuerungskompetenz ableiten: das direkte und/oder indirekte Vermittlungsmodell (vgl. Mandl et al. 2004: 570). Bei der direkten Methode werden die zu erlernenden Strategien den angehenden Lehrern explizit vermittelt, indem der Sinn der Verwendung von Strategien verdeutlicht wird. Aufgeklärt wird bei diesem Modell auch, welche Strategie für welche Aufgabe geeignet sein kann. Die Grundidee des indirekten Modells

ist, dass die Lernstrategien über die Gestaltung passender Lernumgebungen ohne eine Explizitheit erworben werden. Die beiden Modelle zielen auf den Aufbau einer Handlungskompetenz ab, bilden somit einen der universellen Aspekte eines Curriculums für die (Fremdsprachen-) Lehrerausbildung ab. Handlungskompetenz ist gleichzeitig auch ein Unterrichtsprinzip.

Auf Informationserwerb und -speicherung sowie auf den Aufbau einer Lernerautonomie haben ebenso digitale Technologien einen großen Einfluss. Inwiefern ist das Anforderungsprofil der Tätigkeit von Lehrern durch diese komplexer geworden? Wie kann Lehrerausbildung auf diese Komplexität reagieren?

2.4. Digitale Technologien und Lehrerausbildung

Die Begründungen für eine schulische Nutzung neuer Medien sind unterschiedlich: Die gesellschaftliche Begründung bezieht sich auf die Annahme, dass die Lehrer Kinder und Jugendliche auf eine Gesellschaftsform vorbereiten müssen, die immer mehr von digitalen Medien dominiert wird. Die berufsbezogene Begründung beruht darauf, dass eine Informations- und Wissensgesellschaft die Ausbildung der Heranwachsenden im Umgang mit grundlegenden Computeranwendungen erfordert (vgl. Herzig und Grafe 2007: 9).

In der pädagogischen Argumentationslinie wird auf die neuen Formen der Informationsbeschaffung und Speicherung hingewiesen. Mit digitalen Medien haben sich die Strukturen des Lernens und Lehrens verändert (ebd.). Es entstanden neue Lernkulturen, die unseren Lebens- und Arbeitsrhythmus erleichtern und beschleunigen, aber auch ermöglichen, dass die Kinder in multikulturellen Gesellschaften aufwachsen und deshalb mit anderen Werten und Einstellungen, technologischen Kompetenzen in die Schule als die Generation davor kommen. Für die Lehrer bedeutet dies, dass der Umgang mit der Schülerschaft anspruchsvoller geworden ist.

Die neuen Technologien, wie z.B. Smartphones oder Tablets, und deren soziale Formen, wie Instagram oder WhatsApp müssen im Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden, zumal diese als selbstverständliche Bestandteile der Lebenswelt jüngerer Lerner zu betrachten sind⁵. Wie genau diese Medien im Unterricht effektiv umgesetzt werden können, muss im Rahmen einer Lehrerausbildung gelernt werden. Die Möglichkeiten der technologischen Informationsverarbeitungen, sei es in Form von Projektarbeiten, Live-Übertragungen über Internettelefonie oder gemeinsame Verarbeitung eines Blocks unterschiedlicher Lernergruppen (vgl. Rösler und Würffel 2014: 127), sollten auch in der Lehrerausbildung umgesetzt werden, damit die angehenden Lehrer den gezielten Einsatz dieser Medien üben können⁶.

Nachdem die Kompetenzbereiche erläutert wurden, welche die Lehrer für die Bewältigung gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen brauchen, soll im nächsten Teil das Verhältnis zwischen Curriculum, Standards und Kompetenzen erläutert werden, um den Reformbewegungen für die Verbesserung der Lehrerausbildung näher zu kommen.

⁵ Methodisch-didaktische Hinweise hierfür sind in dem Aufsatz Kuhn/ Eggeling (2017): „APPs & Co – authentische Lern- und Erfahrungsräume durch Smartphones im DaF-Unterricht“ zu finden.

⁶ Für weitere Ausführungen siehe Rösler und Würffel (2014).

3. Curriculumsdiskussion und Ausbildungsmodelle

In der Fachliteratur wird hinsichtlich der Verbesserung einer Lehrerausbildung über ein Kerncurriculum diskutiert, welches eine vereinheitlichte Lehrerausbildung aber auch eine gegenseitige Anerkennung von Ausbildungsinhalten gewährleisten soll (vgl. Rupp 2007: 172). Zur Begründung für eine Curriculumentwicklung sagt Zydati (1998: 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 bestimmten Punkten des Ausbildungsgangs ziel-, inhalts- und adressatenadquate *Lernerfolgskontrollen* stattfinden können“ [Hervorhebungen im Original].

Nun ist es zu fragen, welche Gesichtspunkte und Ziele für die Formulierung eines solchen Gesamtkonzeptes zentral sein sollten (vgl. Tan 2009: 26).

3.1. Standards und Kompetenzen in der Lehrerausbildung

Laut Didaktikliteratur soll im Mittelpunkt eines Curriculums das Kompetenzprofil der Lehrkräfte stehen, aus dem sich die Ausbildungsinhalte und Mindeststandards ableiten lassen (vgl. u.a. Lütgert 2005: 8). Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) macht das Verhältnis zwischen Curriculum, Standard und Kompetenz deutlich (2006: 12):

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.

Demnach sind die Kompetenzen und Standards als aufeinander aufbauende Begriffe zu verstehen, welche für die Entwicklung eines Curriculums erforderlich sind (vgl. Tan 2009: 29). Während Kompetenzen als Grundqualifikationen gelten, die ein Lehrer haben soll, um die in den Schulcurricula angefuhrten Lernziele den Schülern zu vermitteln (vgl. Frank 1974: 11), werden mit Standards diese Kompetenzen genauer definiert: „Standards [...] 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“ (KMK 2004: 4). In dem von der Kultusministerkonferenz (KMK) entwickelten Katalog werden zwischen einem Kompetenzbereich, einer Kompetenz und Standards unterschieden, wobei den Kompetenzbereichen die zu entwickelnden Kompetenzen und entsprechenden Standards für theoretische und praktische Ausbildungsabschnitte zugeordnet wurden, wie z.B.:

Kompetenzbereich: Unterrichten	
Lehrerinnen und Lehrer sind Fachleute für das Lehren und Lernen.	
Kompetenz:	
Lehrerinnen und Lehrer unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Sie motivieren alle Schülerinnen und Schüler und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen.	
Standards für die theoretischen Ausbildungsabschnitte	Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte
Die Absolventinnen und Absolventen ... <ul style="list-style-type: none"> • kennen Lerntheorien und Formen des Lernens. • kennen Grundlagen und Ergebnisse der Schul- und Unterrichtsforschung und können diese anwendungsbezogen reflektieren. • wissen, wie man Lernende aktiv in den Unterricht einbezieht und Verstehen und Transfer unterstützt. • kennen Theorien der Lern- und Leistungsmotivation und Möglichkeiten, wie sie im Unterricht angewendet werden. 	Die Absolventinnen und Absolventen ... <ul style="list-style-type: none"> • regen unterschiedliche Formen des Lernens an und unterstützen sie. • gestalten Lehr-Lernprozesse unter Berücksichtigung der Erkenntnisse über den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten. • stärken bei Schülerinnen und Schülern ihre Lern- und Leistungsbereitschaft. • führen und begleiten Lerngruppen.

Tabelle 1: Kompetenzbereich - Unterrichten (KMK 2004: 7)

Aus der Tabelle wird deutlich, dass die Standards Kompetenzen messbar machen, wobei es sich nicht um fachspezifische Kernaufgaben, sondern vielmehr um allgemeine Richtlinien handelt. Kelly und Grenfell (2004) entwickelten ein „Europäisches Profilraster für die Aus- und Weiterbildung von Sprachlehrkräften“. Dieses Profil-Modell impliziert 40 Punkte, die bei einer Erstellung eines Curriculums berücksichtigt werden sollten, und ist in vier Abschnitte gegliedert:

Struktur In diesem Abschnitt werden die einzelnen Bausteine der Ausbildung und Weiterbildung von Sprachlehrkräften beschrieben und dargelegt, wie sie zusammengefügt werden könnten.	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.
Wissen und Verstehen Dieser Abschnitt erläutert, welche Kenntnisse über das Lehren und Lernen von Sprachen und <i>welches</i> Verständnis davon angehende Sprachenlehrkräfte als Ergebnis ihrer Ausbildung und berufsbegleitenden Fortbildung haben sollten.	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.

Tabelle 3: Grundbestandteile der Fremdsprachenlehrausbildung (Kelly und Grenfell 2004: 22)

Beispielsweise soll der Bereich „Strategien und Fähigkeiten“ nach diesem Profil-Modell u.a. folgende Komponenten aufweisen:

1. Anpassung der Unterrichtsansätze an den Bildungskontext und die individuellen Bedürfnisse der Lernenden
2. Kritische Evaluierung, Entwicklung und praktische Anwendung von Unterrichtsmaterialien und -ressourcen
3. Methoden des „Lernen lernen“
4. Reflexive Praxis und Selbstbeurteilung
5. Strategien für autonomes Sprachenlernen (ebd.: 6).

Einzelne Punkte werden in dem Profil kurz begründet und erläutert. Dabei werden auch Strategien für die Implementierung des Profils empfohlen, die inhaltlich und stilistisch den Standards der KMK ähneln:

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 Lernstillen 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.

Table 4: Beispiel für die Beschreibung des Lehrerprofils (Kelly und Grenfell 2004: 27)

Dieses Profilmodell macht einerseits die Qualifikationsziele transparent, andererseits legt es die Grundlagen für die Standardbereiche wie u.a. „Sprachwissen und Sprachkönnen“, „Fachliches Lernen planen und gestalten“ und „Fachspezifische Diagnose- und Evaluationsformen kennen und nutzen“ dar (vgl. Schneider und Bodensohn 2008: 215f). Auffallend ist in dem Modell, dass nicht nur

bereichsspezifische Fachkompetenzen, sondern auch persönlichkeitsbezogene und didaktische Grundkompetenzen hervorgehoben werden.

Didaktisch-methodische Kompetenzen, die auch als Schlüsselqualifikationen bezeichnet werden, beziehen sich auf berufliche Fähigkeiten, die den Lehrern eine Handlungskompetenz ermöglichen sollen. Die Aufgabe einer Lehrperson ist nicht nur Wissensvermittlung, weshalb es nicht genügt, wenn sie nur über Fachkompetenz verfügt. Sie muss fähig sein, Lernumgebungen zu schaffen, Lernprozesse zu initiieren, Entscheidungen zu treffen oder Gespräche zu koordinieren und zu moderieren (vgl. Teil 2). Das heißt, dass der Erwerb von fachwissenschaftlichen Kompetenzen Hand in Hand mit dem Erwerb der Didaktikkompetenz erfolgen soll, zumal erst diese einen kompetenten Umgang mit Fachinhalten ermöglicht und dementsprechend bei einer Erstellung eines Curriculums mitberücksichtigt werden muss/soll.

Persönlichkeitsbezogene Kompetenzen umfassen Selbstkompetenz, die soziale Kompetenz und die interkulturelle Kompetenz (vgl. Kuhn 2007: 310). Die Selbstkompetenz schließt die Reflexion der eigenen Lernbiographie und Beachtung der Rolle als Lehrer ein. Um eigene Einstellungen, Fähigkeiten und Überzeugungen zu beobachten sowie kritisch zu hinterfragen, brauchen angehende Lehrer Instrumente, was wiederum eine Offenheit und Toleranz voraussetzt. Diese Charaktereigenschaften werden auch bei der Zusammenarbeit mit den Eltern, Kollegen, Fachleuten oder Behörden zur Geltung kommen. Deshalb gehören zu diesem Bereich auch u.a. Kommunikationsfähigkeit, Anpassungsfähigkeit und Konfliktfähigkeit, die im Rahmen einer Ausbildung durch beispielsweise viele Partnerarbeiten, Recherchearbeiten oder Projektarbeiten praktiziert werden können. Zusammenfassend sollen die Ausbildungsinhalte aus den Anforderungen an den Fremdsprachenunterricht abgeleitet werden, die im folgenden Modell dargestellt werden:

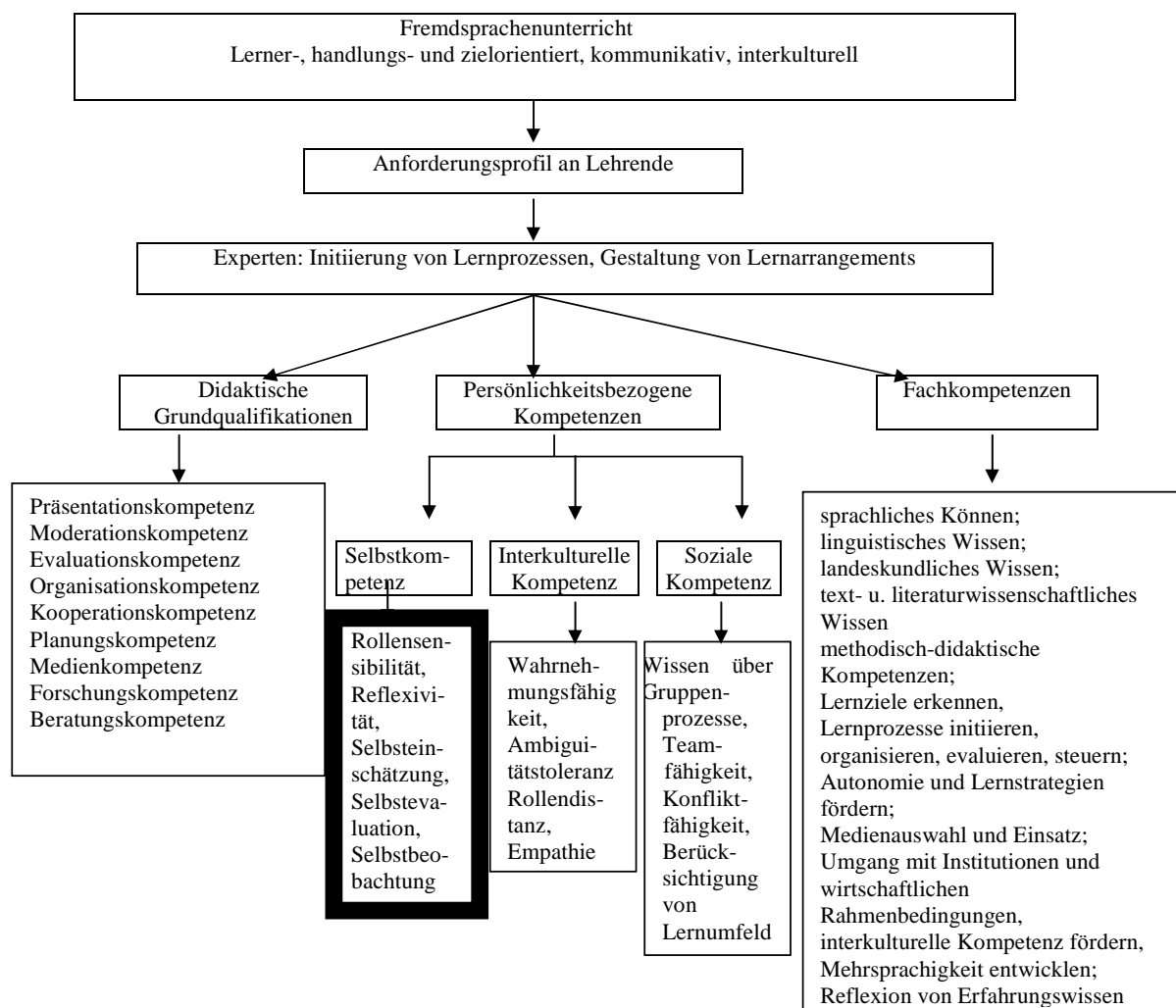


Abbildung 1: Anforderungsmodell an die Fremdsprachenlehrenden (Kuhn 2007: 326)

Neben diesen inhaltlichen Aspekten gibt es auch strukturelle Aspekte, die bei einer Lehrerausbildung berücksichtigt werden sollten und deren Umsetzungen in den nächsten Unterkapiteln anhand der Jenaer Modelle⁷ konkretisiert werden.

3.2. Lehrerausbildungsmodell an der Friedrich-Schiller-Universität

Die Lehrerausbildung ist auf Grund der föderalen Struktur der Bundesrepublik Deutschland dem Aufgabenbereich der einzelnen Bundesländer zugeordnet, weshalb in Deutschland aktuell unterschiedliche Lehrerausbildungsmodelle zu finden sind (vgl. Teil 2.2.). Die Lehramtsstudierenden der Friedrich-Schiller-Universität in Jena müssen am Ende des Studiums ein Staatsexamen ablegen, um abschließend aufzuzeigen, dass

⁷ Zum einen wird das Lehrerausbildungsmodell an der Friedrich-Schiller-Universität im Allgemeinen dargestellt. Zum anderen wird auch das Jenaer Mastermodell für den Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache vorgestellt, denn beide Modelle wurden vom „Stiferverband für die Deutsche Wissenschaft“ ausgezeichnet (vgl. https://de.wikipedia.org/wiki/Jenaer_Modell_der_Lehrerbildung; <https://www.dafdz.uni-jena.de/Studium/Studiengänge/Master.html>, zuletzt geprüft am 13. April 2019).

sie die notwendigen Kompetenzen für den Lehrerberuf erreicht haben. Das Modell geht von der Gliederung der Lehrerbildung in drei Phasen aus, wobei es sich konzeptuell auf die im vorherigen Unterkapitel erläuterten Standards der KMK bezieht (vgl. Teil 3.1.). Mit dem Festhalten am Staatsexamen und dem phasenorientierten Aufbau hält das Modell an den traditionellen Formen der Lehrerbildung fest. Allerdings sind die Studiengänge modularisiert, wobei Module Lehreinheiten darstellen, die aus Vorlesungen, Seminaren oder Übungen bestehen⁸. Diese werden mit ECTS bzw. mit Leistungspunkten (LP) gewichtet, um eine Vergleichbarkeit bei einem Wechsel der Studiengänge und der Studienorte innerhalb Europas zu erreichen. Somit enthält das Modell auch neue Elemente des Bologna-Reformprozesses (vgl. Lütgert 2010: 10). Im ersten und zweiten Fach werden jeweils 110 Leistungspunkte vergeben, wobei 10 Punkte aus den Fachdidaktiken kommen. Je 30 Leistungspunkte sind für die Module in den Erziehungswissenschaften und für das Praxissemester vorgesehen. Die Abschlussarbeit zählt 20 LP. Insgesamt geht man also von 300 LP in fünf Studienjahren aus, was zeitlich dem Bachelor-Master-Modell entspricht (vgl. Tan 2009: 62).

Das Eingangspraktikum ist m.E. ein weiterer besonderer Aspekt des Modells. Mit dem Eingangspraktikum, das i.d.R. vor dem Beginn des Studiums abgeleistet werden soll, sollen sich die Studenten frühzeitig testen, ob sie der - auch erzieherischen - Verantwortung des Lehrerberufs gerecht werden können bzw. ob sie einen pädagogischen Bezug zu unterschiedlichen Zielgruppen aufbauen können. Spätestens bis zum zweiten Semester sollen die angehenden Lehrer durch dieses fünfwöchige Praktikum auf das Praxissemester, das im fünften oder sechsten Semester durchzuführen ist, vorbereitet werden. Um sich für oder gegen das Lehramt zu entscheiden, werden mit dem Praxissemester in fünf Monaten weitere praktische Erfahrungen gesammelt. Damit die Theorie-Praxis-Verzahnung erfolgreich erfolgt, werden diese Erfahrungen in den Begleitseminaren reflektiert. Nun ist es zu fragen, wie all diese strukturellen und organisatorischen Aspekte im Fachbereich 'Deutsch als Zweit- und Fremdsprache' umgesetzt werden können.

3.3. Jenaer Mastermodell für DaF und DaZ

Zum Masterstudiengang „Internationaler Master Auslandsgermanistik – Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache“ werden Personen zugelassen, die entweder einen Bachelorabschluss oder einen anderen akademischen Abschluss mit mindestens 60 ECTS an einem germanistischen Fach absolviert haben. Es wird also ein gestuftes Modell bevorzugt, bei dem die Lehrangebote in Form von Modulen⁹ erfolgen und Studienleitungen als Kreditpunkte anerkannt werden. Das Studium umfasst eine Gesamtleistung von 120 Leistungspunkten (LP) nach dem „European Credits Transfer and Accumulation System“ (ECTS), einschließlich 30 Leistungspunkte für die Masterarbeit.

⁸ Vgl. https://www.ifp.uni-jena.de/Studium+_+Beratung/Lehramt/Jenaer+Modell+der+Lehrerbildung.html, zuletzt geprüft am 13. April 2019.

⁹ Hier kann festgehalten werden, dass z.T. die Implementierungsvorschläge für einen flexiblen und modularen Studienaufbau aus dem Modell „Europäisches Profilraster für die Aus- und Weiterbildung von Sprachlehrkräften“ von Kelly/Grenfell (2004: 26) übernommen wurden (vgl. Teil 3.1.).

Der Kernbereich des Studiengangs besteht aus sechs Pflichtmodulen, wie z.B. „Theoretische und angewandte Linguistik: Sprachbeschreibung – Sprachvergleich“, „Mediendidaktik und Medienforschung“ und „Sprache im Beruf“ mit insgesamt 60 Leistungspunkten. Einzelne Module bestehen aus Vorlesungen, Seminaren oder Übungspraktiken. Modulinhalt, Art, Umfang und Anforderungen der Studien- und Prüfungsleistungen werden in einem Modulkatalog beschrieben. Um ein Modul schriftlich, mündlich oder mit einer Hausarbeit absolvieren zu können, müssen alle Bestandteile des Moduls besucht werden. Das Studium im Profildbereich besteht aus 30 Leistungspunkten, die in einem der Profile wie z.B. „Auslandsgermanistik“, „Deutsch als Zweitsprache“ oder „Interkulturelle Personalentwicklung“ zu erbringen sind. Im Rahmen eines Praxismoduls sollen Erfahrungen und Wissen in unterschiedlichen Forschungs- bzw. Praxisfeldern des Fachs erworben und angewendet werden. Das absolvierte Praxismodul wird dann in Form eines Portfolios dokumentiert. Die Masterarbeit schließt das i.d.R. zwei Jahre dauernde Studium ab. Auffallend ist in beiden Modellen, dass den praxisorientierten Aspekten eine große Aufmerksamkeit geschenkt wird.

4. Praxisbezug

Einer der wichtigsten Gründe der Reformkonzepte in der (Fremdsprachen-) Lehrerbildung ist die Theorie-Praxis-Schere. D.h. die Theorien, die in der Universitätsphase vermittelt werden, seien praxisfern (vgl. u.a. Königs 2002). Praxis sind Verhaltensweisen der Lehrer, wie z.B. Unterrichten, Erziehen oder Beurteilen. Dabei nutzt der Lehrer sein theoretisches Hintergrundwissen. Das pädagogische Handeln wird also auf der Basis des theoretischen Wissens entwickelt, weshalb die Theorie als erste Voraussetzung zur Entwicklung der Handlungsideen zu verstehen ist (vgl. Altrichter und Lobenwein 1999: 178). Dementsprechend sollen sich neuere Ansätze der Lehrerbildung auf die Theorie-Praxis-Verzahnung konzentrieren (vgl. Bausch, Christ, Königs und Krumm 2003).

Durch das Praktikum werden nicht nur praktische Erfahrungen gesammelt, sondern es werden auch neue Sichten auf die Theorien gewonnen, denn diese werden durch das „eigene Tun und Machen“ reflektiert, somit auch hinterfragt (vgl. Tan 2009: 65). Da die theoretischen Konzepte in einer realen Unterrichtssituation ausgeübt werden, ändert sich auch die Theoriewahrnehmung. Praktika sind also Gelegenheiten, um das Gelernte zu erproben und anzuwenden, was ein Perspektivenwechsel gegenüber den Theorien ermöglicht und dadurch zu einer reflektierten Handlungskompetenz führt (ebd.). Im Rahmen der Ausbildung hat man als Praktikant die Chance „über sich selbst“ nachzudenken. Zum einen können die eigenen Fähigkeiten, um unterrichtliche Herausforderungen zu bewältigen, entdeckt werden. Zum anderen werden eigene Grenzen und Eignung für den Lehrerberuf festgehalten. Hinzukommend können die eigenen subjektiven Theorien entweder bestätigt oder differenziert werden. Insofern ist das Praktikum nicht nur als Reflexion von Theorien, sondern auch als Reflexion von eigenen Kompetenzen und Vorerfahrungen zu verstehen. Zudem können mit Praktika eine Zusammenarbeit zwischen Universität und Schule erreicht werden, was aus Forschungsperspektive unverzichtbar ist.

In der Fachliteratur sind konkrete Beispiele für Praktikumsmodelle zu finden, deren konzeptuelle Grundlage ein reflexiver Praxisbezug bildet (vgl. Warneke 2007:

54ff.). Während das ethnografische Modell die teilnehmende Beobachtung und deren Reflexion in Form eines Berichtes in den Mittelpunkt der Unterrichtsforschung stellt, rückt das "reflective model" die Portfolios als Evaluationsformen und die gemeinsamen Gespräche mit den Praktikumsbetreuenden ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Mit dem Fachpraktikumsmodell sollen die angehenden Lehrkräfte aktiv werden, indem sie selber unterrichten, wobei dieser Unterricht durch einführende und begleitende Veranstaltungen unterstützt und reflektiert werden soll (vgl. Schocker-v. Ditfurth 2001: 119). In den Vorbereitungs-, Begleitungs- und Nachbearbeitungsseminaren, die zu Organisationsformen der Praktika gehören, sollen die Studenten u.a. praktische Hinweise, Feedbacks und methodisch-didaktische Implikationen erhalten (ebd.). Gemeinsam ist in den Modellen, dass die Reflexion durch mindestens zwei Bezugspersonen geschieht - schulischer Mentor und universitärer Betreuer -, die dann eben den Gesamtprozess in einer engen Zusammenarbeit begleiten. Zu den Gemeinsamkeiten unterschiedlicher Modelle gehört ebenfalls, dass die Reflexion schriftlich u.a. in Form eines Praktikumsberichtes stattfinden soll.

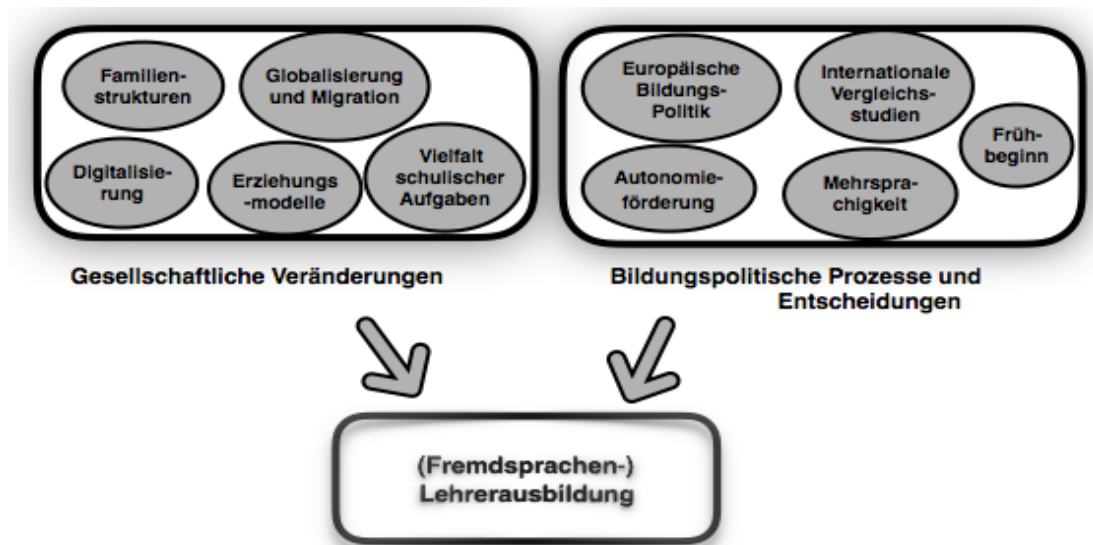
Der Ablauf des Praktikums, die Wertung des Praktikumsplatzes, die Ergebnisse der Beobachtungen, die Betreuung und die persönlichen Erfahrungen sollen im Praktikumsbericht systematisch verfasst werden. Diesem Bericht kommt eine große Bedeutung zu, weil er klar macht, „wie der Studierende Unterricht plant, 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“ (Biechele 2008: 4).

Viele Forscher sind sich darüber einig, dass ein Kerncurriculum ein Praxissemester oder ein Praxisjahr statt Kurzpraktika enthalten soll (vgl. u.a. Funk 2003: 74). In diesem Zusammenhang wird betont, dass die Universitäten die Möglichkeiten anbieten sollten, verschiedene Praktika auch im Ausland zu absolvieren. Das gilt insbesondere für fremdsprachliche Fächer. Alle Studierenden einer Fremdsprache sollten ein Teil der sogenannten Regelstudienzeit im zielsprachigen Land verbringen. Während dieser Zeit müssen Studienleistungen erbracht werden, die im Rahmen des European Credit Transfer System anzuerkennen sind, damit die Vergleichbarkeit zwischen den unterschiedlichen Standorten gewährleistet wird (vgl. Ehrenreich 2004: 17). Das bedeutet, dass organisatorische Voraussetzungen in der Lehrerausbildung so geschaffen werden müssen, dass jeder Student einen obligatorischen Studienaufenthalt im Land seiner Zielsprache absolvieren kann und, dass die dort abgeschlossenen Module an der Heimatuniversität angerechnet werden können (vgl. Tan 2009: 76).

De Facto ist, dass das Sprechen durch Sprechen gelernt wird und jeder Sprachunterricht kein Sprechunterricht ist. Es genügt nicht, wenn Fremdsprachenlehrer die Zielsprache nur kennen und wenig können. Ohne Zweifel müssen die Studierenden aller fremdsprachlichen Fächer hohes Sprachniveau in der Zielsprache haben. Um u.a. dieses Ziel zu erreichen, bietet das zielsprachige Land viele Spielräume auch in sozialen Domänen an. Denn die Begegnung mit der Sprache und deren Kultur ist im zielsprachigen Land keine Fiktive. In realen Handlungsräumen in und durch die Kommunikation wird die Sprache verwendet, wodurch auch die Verhaltensweisen und Denkstrukturen -fast- beiläufig erworben werden.

5. Schlusswort

Im Rahmen dieses Aufsatzes wurden universelle Aspekte eines (Fremdsprachen-) Lehrerausbildungsprogramms dargestellt. Auf die erste Frage, vor welchen Herausforderungen die Schule und der Fremdsprachenunterricht steht, soll das folgende Modell einen zusammenfassenden Überblick geben, wobei auch die Antworten zweiter Frage „über welche Kompetenzen sollen (Fremdsprachen-)Lehrer verfügen, um diesen Anforderungen gerecht zu werden?“ ebenfalls aus dem Modell entnommen werden können:

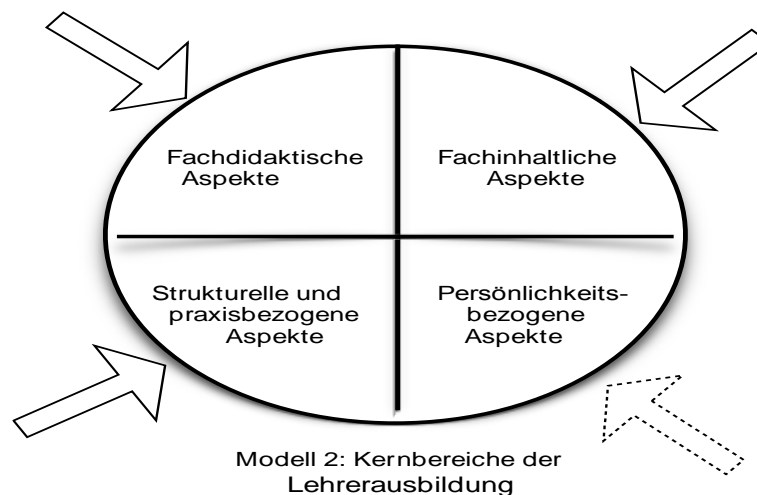


Modell 1: Herausforderungen an die Lehrerschaften und Perspektiven¹⁰

Sowohl die Entwicklungen in der Gesellschaft als auch die bildungspolitischen Entscheidungen wirken als Druckfaktoren und zwingen zu Reformbewegungen in der (Fremdsprachen-) Lehrerausbildung, und zwar unabhängig vom Land, Kultur und Zielsprache¹¹. Aus den Veränderungen in der Kindheit, Jugend und Schule, aber auch aus wissenschaftlichen und politischen Studien werden immer Konsequenzen für die Lehrerausbildung abzuleiten sein, die zum einen länderübergreifend sind, zum anderen aber auch unabhängig von der zu unterrichtenden Sprache ihre Berechtigungen haben. Aktuelle Ansätze weisen in diesem Zusammenhang u.a. auf Mehrsprachigkeit, Frühbeginn und Autonomieförderung hin (vgl. Teil 2). Hinzukommend ist für eine Verbesserung und Vereinheitlichung der Ausbildungsinhalte über ein Ausbildungsprogramm nachzudenken, das die folgenden Kernbereiche impliziert:

¹⁰ Modell eins und zwei wurden im Rahmen dieses Aufsatzes entwickelt.

¹¹ Damit ist die Sprache gemeint, welche die angehenden Fremdsprachenlehrer i.d.R. erst einmal selber lernen und später unterrichten.



Dieses Modell fasst die Antworten der restlichen in der Einleitung beschriebenen Fragen zusammen. In der Lehrerausbildung sollten neben den fachinhaltlichen und fachdidaktischen Aspekten auch strukturelle Aspekte ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken. Diese sind mindestens so wichtig, wie die fachinhaltlichen und fachdidaktischen Aspekte, wobei denen in der Ausbildungsphase i.d.R. aus zeitlichen Gründen wenig Raum gegeben wird. Allerdings erst mit diesen praxisbezogenen Schwerpunkten kann der Lehramtskandidat festhalten, ob er für den Lehrerberuf geeignet ist oder nicht. Allen Bereichen sind gleichermaßen Aufmerksamkeit zu schenken, wobei die Ausbildungsinhalte aus der Praxis abzuleiten sind, was wiederum eine enge Kooperation zwischen Schulen und Universitäten, aber auch zwischen den einzelnen Universitäten und Bildungsinstituten voraussetzt.

Die Pfeile in dem Modell sollen zeigen, dass die Programme auf drei Ebenen der Lehrerausbildung einen direkten Einfluss haben können, während auf die persönlichkeitsbezogene Ebene der Einfluss nur eingeschränkt ist. Zulassung der Mehrsprachigkeit, Autonomieförderung oder Umgang mit digitalen Medien ist immer eine Frage der Persönlichkeit. Auch Lehrer sind Menschen mit unterschiedlichen Persönlichkeiten, Biographien und Einstellungen. Diese Aspekte können durch die Elemente der anderen Ebenen beeinflusst werden. Trotzdem bleiben der Umgang und die Zulassung bestimmter Inhalte von der Persönlichkeit der Kandidaten abhängig.

Nun ist es zu fragen, welches Ausbildungsmodell zu favorisieren ist und wie ein „das Ausbildungsmodell“ sein soll. Gemeint ist, ob sich das Modell auf die Schulformen, auf die Stufen oder auf die Zielgruppen konzentrieren soll. Ebenso ist es unklar, wie wirksam und nachhaltig die einzelnen Modelle sind. Hierfür besteht Forschungsbedarf. De facto ist, dass in die Lehrerausbildung investiert werden muss, denn „es gibt nur eins, was auf Dauer teurer ist als Bildung: Keine Bildung“¹².

¹² John F. Kennedy: <https://www.internate-portal.de/news/es-gibt-nur-eins-was-auf-dauer-teurer-ist-als-bildung-keine-bildung-john-f-kennedy>, zuletzt geprüft am 13. April 2019.

Literaturverzeichnis

- Ahrenholz, Bernt** (2010): Bedingungen des Zweitspracherwerbs in unterschiedlichen Altersstufen. In: Schultze, Günther (Hrsg.): *Sprache ist der Schlüssel zur Integration. Bedingungen des Sprachlernens von Menschen mit Migrationshintergrund*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung (WISO Diskurs) [<http://library.fes.de/pdf-files/wiso/07666.pdf>] letzter Zugriff am 14.04.2019.
- Altrichter, Herbert und Lobenwein, Waltraud** (1999): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung? Erfahrungen mit reflektierenden Schulpraktika. In: Dirks, Una und Hansmann, Wilfried (Hrsg.): *Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 169-196.
- Bausch, Karl-Richard** (2003): Konsekutive Fremdsprachenlehramtstudiengänge: eine neue Sachgasse oder eine echte Chance für eine Professionalisierung?. In: Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G. und Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven*. Tübingen: Narr, S. 35-50.
- Bausch, Karl-Richard, Christ, Herbert, Königs, Frank G. und Krumm, Hans-Jürgen** (2003) (Hrsg.): *Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven*. Tübingen: Narr, S. 35-50.
- Beyer, Klaus** (2006): Werterziehungskompetenz: eine vernachlässigte Lehrerkompetenz. In: Plöger, Wilfried. (Hrsg.): *Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können?. Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung*. Paderborn u.a.: Schöningh, S. 95- 135.
- Biechele, Barbara** (2008): *Praktikum in DaF – Vorschläge zu einem (Kern-) Curriculum*. [<http://dt-workspace.de>, letzter Zugriff am 14.04.2019].
- Christ, Ingeborg** (2002): Die Ausbildung von Lehrkräften für Fremdsprachen und bilingualen Unterricht in der Sicht der Kultusverwaltungen. In: Königs, Frank G. und Zöfgen, Ekkehard (Koord.) (Hrsg.): *Themenschwerpunkt: Lehrerausbildung in der Diskussion. Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 31, S. 42-61.
- Christ, Herbert** (2003): Fremdsprachenlehrerausbildung im Umbruch. In: Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G. und Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven*. Tübingen: Narr, S. 59-67.
- Czinglar, Christine** (2014): Der Einfluss des Alters auf die Erwerbgeschwindigkeit: Eine Fallstudie zur Verbstellung im Deutsch als Zweitsprache. In: Bernt Ahrenholz und Patrick Grommes (Hg.): *Zweitspracherwerb im Jugendalter*. Berlin: De Gruyter Mouton (DaZ-Forschung [DaZ-For], 4), S. 23–39.
- Düwell, Hennig** (1992): Strategien des Lernens und Strategien des Lehrens für den Fremdsprachenunterricht. In: Bömmel, Heiner van; Christ, Herbert und 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.
- Edmondson, Willis** (2002): Neuere curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze in der Fremdsprachenvermittlung: je mehr, je besser? In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert und 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 ausbildungsbiographische Phase*. 1. Aufl. München [u.a.] : Langenscheidt.
- 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** (2001): DaF-Ausbildung mit Berufsbezug - Skizze einer inhaltlichen Neuorientierung der Ausbildung von DaF-Lehrenden. In: Rhie, W.-Y. und Chong, Si-Ho (Hrsg.): *Curriculum 2000 - Impulse zur Curricularen Neuorientierung der koreanischen Germanistik*, Seoul: Ababel, 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. und Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven*. Tübingen: Narr, S. 68-78.
- Gogolin, Ingrid** (2003): Fremdsprachenlehrerausbildung. In: Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G. und Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven*. Tübingen: Narr, S. 86-101.
- Herzig, Bordo und Grafe, Silke** (2007): *Digitale Medien in der Schule. Standortbestimmung und Handlungsempfehlungen für die Zukunft. Studie zur Nutzung digitaler Medien in allgemein bildenden Schulen in Deutschland*. [pdf-online http://lernenimspiel.de/wordpress/wp-content/uploads/2016/06/Studie_Digitale_Medien.pdf, letzter Zugriff am 14.04.2019].
- 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, letzter Zugriff am 14.04.2019].
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK)** (2015): *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015 und Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015*. [pdf-online, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf, letzter Zugriff am 14.04.2019].
- 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, letzter Zugriff am 14.04.2019].
- Königs, Frank Gerhard** (2002): Sackgasse oder Verkehrsplanung? Perspektiven für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 31, S. 22-41.
- Kuhn, Christina und Rita M. von Eggeling** (2017): APPs & Co – authentische Lern- und Erfahrungsräume durch Smartphones im DaF-Unterricht. In: Akkramas, Pakini / Funk, Hermann / Traoré, Salifou (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache im Spannungsfeld zwischen Globalisierung und Regionalisierung*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 307-31.
- 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. [https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt_derivate_00013903/Kuhn/Dissertation.pdf, letzter Zugriff am 14.04.2019]
- Kultusministerkonferenz (KMK)** (2004): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004* [pdf-online http://www.kmk.org/doc/beschl/standards_lehrerbildung.pdf, letzter Zugriff am 14.04.2019].
- Kultusministerkonferenz (KMK)** (2013) *Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerausbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013*. [pdf-online https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013-03-07-Empfehlung-Eignungsabklaerung.pdf, letzter Zugriff am 14.04.2019].
- Legutke, Michael** (2003): Anmerkungen zur Reform der Lehrerbildung: Berufsfeldbezug und forschendes Lernen – die Rolle des Praktikums. In: Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G. und Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven*. Tübingen: Narr, S. 150-188.
- Lütgert, Will** (2005): Standards als Grundlage der Konstruktion von Kerncurricula für die Lehrerbildung. In: Ludwig, H. und Lütgert, W. (Hrsg.): *Standards für den Schulunterricht und die Lehrerbildung. Materialien des Zentrums für Didaktik*: Band 4, Jena: ZfD.

- Lütgert, Will** (2010): Das Jenaer Modell der Lehrerbildung. In: Lütgert, Will; Gröschner, Alexander und Kleinespel, Karin. (Hrsg.): *Die Zukunft der Lehrerbildung: Entwicklungslinien - Rahmenbedingungen - Forschungsbeispiele*. Basel/Weinheim: Beltz. S. 36–47.
- Mandl, Heinz** und **Geier, Boris** (2004): Förderung selbstgesteuerten Lernens. In: Blömeke, Sigrid; Reinhold, Peter; Tulodziecki, Gerhard und Wildt, Johannes (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn/Obb. Klinkhardt [u.a.], S. 567-577.
- 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.
- Mertens, Jürgen, Schocker-von Ditfurth, Martina** (2004): Lehrerbildung für den Fremdsprachenfrühbeginn. In: Kierepka, Adelheid; Krüger, Renate; Mertens, Jürgen und Reifried, Marcus. (Hrsg.): *Frühes Fremdsprachenlernen im Blickpunkt. Status quo und Perspektiven*. Tübingen: Günter Narr, S. 35-49.
- Michalak, Magdalena, Lemke, Valerie** und **Goeke, Marius** (2015). Sprache im Fachunterricht. Ein Studienbuch. Tübingen: Narr Verlag.
- Rösler, Dietmar** und **Würrffel, Nicola** (2014): Lernmaterialien und Medien. Deutsch Lehren Lernen, Band 5. Stuttgart: Klett/Langenscheidt.
- Rupp, Wolfgang** (2007): Standards und Modularisierung im Kontext des europäischen Rahmenwerks zur Lehrerausbildung. In: Hertle, Eva M. und Sloane, Peter F.E. (Hrsg.): *Portfolio - Kompetenzen - Standards : neue Wege in der Lehrerbildung für berufsbildende Schulen*. Paderborn: Eusl-Verl.-Ges. S. 167- 180.
- Schneider, Christoph** und **Bodensohn, Rainer** (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. Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, Sonderheft 13. Koblenz Landau: Empirische Pädagogik, S. 215-236.
- Schocker-von Ditfurt, Martina** (2001): *Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven*. Tübingen: Narr.
- Tan, Nimet** (2009): *Aktuelle Modelle, Standards und curriculare Schwerpunkte in der Ausbildung von (Fremdsprachen-)Lehrkräften*. Masterarbeit. Digitale Bibliothek Thüringen. (https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dbt_derivate_00025735/Masterarbeit%20fertig%20pdf.pdf, letzter Zugriff am 21.06.2019)
- Tan, Nimet** (2018): „Non vitae, sed scholade discimus“ oder „Non scholae, sed vitae discimus“? – Lebenslanges Lernen und Lernstrategien in Lehrwerken. In: Moura, Magali; Bolacia, Ebal; Sol Stanke, Roberta; Gastao Saliãs, Tânia (Hrsg.): *Ensino-aprendizagem de alemão como lingua estrangeira: teoriã e praxis*. Rio de Janeiro- Brasilien: Dialogarts, 2017. [Online Zeitschrift - ISBN: 978-85-8199-083-5] [http://www.dialogarts.uerj.br/arquivos/E-BOOK_ENSINO-APRENDIZAGEM%20DO%20ALEMÃO%20COMO%20LÍNGUA%20ESTRANGEIRA%20-%20TEORIA%20E%20PRÁXIS.pdf, letzter Zugriff am 21.06.2019]
- Terhart, Ewald** (2001): *Lehrerberuf und Lehrerbildung: Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Warneke, Dagmara** (2007): *Aktionsforschung und Praxisbezug in der DaF-Lehrerausbildung*. Kassel: Kassel Univ. Press.
- Zydatiþ, Wolfgang** (1998): Curriculare Konturen einer berufs- und wissenschaftsbezogenen Fremdsprachenlehrerausbildung. In: Zydatiþ, Wolfgang (Hrsg.): *Fremdsprachenlehrerausbildung – Reform oder Konkurs*. Berlin, München: Langenscheidt, S. 159-217.