

Zwischen Hoffen und Bangen

Möglichkeiten und Grenzen einer europäischen Studienreform am Beispiel des Faches Deutsch als Fremdsprache¹

Frank G. Königs

Zusammenfassung

Das deutsche Hochschulwesen durchlebt derzeit die größten Umwälzungen seiner Geschichte, die einhergehen mit z. T. stark kritisierten Umgestaltungen von Studiengängen und Entwicklungen neuer Curricula. Zugleich wird im Rahmen des Bologna-Prozesses eine Vereinheitlichung der Studienstrukturen in Europa auf den Weg gebracht. Als besonders schwierig erweist sich hierbei die Situation der kleineren bzw. der jüngeren Fächer, die erfahrungsgemäß über begrenzte personelle Ressourcen und nur bedingt verstetigte fachimmanente Studienstrukturen verfügen. Vor diesem Hintergrund wird in dem vorliegenden Beitrag die Gestaltung eines soliden Curriculums für das Fach Deutsch als Fremdsprache diskutiert, das den bildungs- und hochschulpolitischen Entwicklungen standzuhalten vermag. Eingegangen wird zunächst auf die Maßgaben des Bologna-Prozesses und deren (problematische) Auswirkungen auf die Lehrerbildung. In diesem Zusammenhang werden die für die Curriculumentwicklung besonders bedeutsamen Aspekte der Stufung und der Modularisierung von Studiengängen sowie der Aspekt der Ökonomisierung und Quantifizierung universitärer Bildung kritisch diskutiert. Daran anschließend wird erörtert, welche Kompetenzen Deutsch als Fremdsprache-Studierende am Ende ihres Studiums besitzen soll(t)en. Es folgen Überlegungen und Anregungen im Hinblick auf eine sinnvolle Auswahl von Studieninhalten und hinsichtlich angemessener (Teil-)Formate des Studiums Deutsch als Fremdsprache, wobei zwei modularisierte bzw. gestufte Modelle schematisch dargestellt werden, in denen die curricularen Entwicklungstendenzen Berücksichtigung finden. Der Beitrag endet mit einem Szenario für ein erweitertes Professionsverständnis von Fremdsprachenlehrern vor dem Hintergrund der sich verändernden Lehrerbildung.

0. Einleitung

»Mit der Reduktion von Bildung auf einen Wettbewerbsfaktor, mit der Vereidigung von Wissen auf Eigentumsoperationen, mit deduktionslogischen Kurzzeitstudiengängen und mit der fatalen Neigung zur exzessiven bürokratischen Selbstkontrolle be-

steht die Gefahr, dass Wissenschaft ihren Charakter rückhaltlosen Fragens und bedingungslosen Erkennenwollens verliert. Das Ergebnis dürfte sowohl ökonomisch als auch bildungsbezogen unproduktiv sein.« (Liesner 2008: 150)

- 1 Überarbeitete Fassung des Eröffnungsvortrags für das Symposium »Perspektiven der Neustrukturierung der Studiengänge Deutsch als Fremdsprache in Südosteuropa« am 3.4.2008, das von der Universität Istanbul und dem Goethe-Institut Istanbul veranstaltet wurde. Der ursprüngliche Text ist veröffentlicht in Çakır, M. / Merten, C. / Sayınsoy Özünal, B. / Polat, T. / Tapan, N. (Hrsg.): Tagungsdokumentation zum Symposium »Perspektiven zur Neustrukturierung der Studiengänge Deutsch als Fremdsprache« in Südosteuropa. 03.–04. April 2008 an der Universität Istanbul. Istanbul 2009.

Mit diesen Worten beurteilt die Erziehungswissenschaftlerin Andrea Liesner in der Zeitschrift »Forschung & Lehre« die aktuellen Entwicklungen an deutschen Hochschulen. Dabei kommt diese Beurteilung einer Verurteilung gleich, und es steht zu befürchten, dass Andrea Liesner mit ihrer Meinung nicht allein steht. Dies gilt um so mehr, als in derselben Ausgabe der Zeitschrift ein Ranking der für Bildung und Schulen zuständigen deutschen Minister sowie zahlreiche Zitate veröffentlicht werden, mit denen deutsche Hochschulangehörige ihrem Ärger über die deutsche und die europäische Hochschulpolitik Luft machen. Die Kritik trifft Hochschulen und Bildungspolitik zu einem denkbar ungünstigen Zeitpunkt: Das deutsche Hochschulwesen durchlebt derzeit die größten Umwälzungen seiner Geschichte, und zwar mehrere davon gleichzeitig. Zum selben Zeitpunkt wird eine Vereinheitlichung der Studienstrukturen in Europa angestrebt und auch auf den Weg gebracht. Die Folgen dieses »Auf-den-Weg-Bringens« haben alle zu tragen, die an den Hochschulen Verantwortung übernehmen. Damit ist jeder Hochschullehrer zumindest in der moralischen Pflicht, sich diesen Herausforderungen zu stellen und aktiv an der curricularen Neugestaltung der Hochschule mitzuwirken, will er die curriculare Entwicklung seines Faches nicht anderen, vielleicht sogar Fachfremden überlassen. Was ich soeben für Deutschland und die deutschen Hochschulen festgestellt habe, gilt für zahlreiche andere Länder in Europa gleichermaßen. Die Studienreform wird zum Tagesgeschäft, die Entwicklung neuer Curricula wird notwendiger Bestandteil der kontinuierlichen Arbeit an und in den Hochschulen. Besonders arg trifft es in diesem Zusammenhang die kleineren bzw. die jüngeren Fächer, da sich die personellen Ressourcen hier erfahrungs-

gemäß in besonders engen Grenzen halten und sich die fachimmanenten Studienstrukturen noch nicht so weit verstetigt haben, dass sie als gesetzte, gleichsam normative Größen angesehen werden können. In dieser Situation befindet sich auch das Fach Deutsch als Fremdsprache. Als relativ junges akademisches Fach treffen es die curricularen Sturmattacken besonders hart. Doch hat jeder Sturm noch einen anderen Effekt: Er verleitet nämlich zum Nachdenken über die Ursachen eingetretener Schäden bzw. über die Sicherungsmaßnahmen, deren Einsatz den eingetretenen Schaden hätte begrenzen helfen. Mit anderen Worten: Was kann man tun, um ein Curriculum für Deutsch als Fremdsprache so solide zu gestalten, dass es den bildungs- und hochschulpolitischen Stürmen einigermaßen standhält? Ich will dazu keine Patentantwort auf die Schnelle geben – schon deshalb nicht, weil es Patentrezepte in der Curriculumsentwicklung nur selten gibt, aber auch weil es unangemessen wäre, Fachvertretern im In- und Ausland ohne genaue Kenntnis der Bedingungen »vor Ort« Ratschläge zu erteilen, die sie unbedingt befolgen müssten. Aber vielleicht helfen die folgenden Gedanken dabei, an der curricularen Schadensbegrenzung im je spezifischen Umfeld mitzuwirken. Bei meinen Überlegungen gehe ich von der zunächst naiven Vorstellung aus, dass sich jede Form der Curriculumsentwicklung an Antworten auf die folgenden vier Fragen zu orientieren hat:

1. Was ist der Gegenstand des Studiums und warum ist es dieser?
2. Was sollen die Studierenden am Ende des Studiums können?
3. Welche Formate und Teilformate betrachte ich als angemessen, um meine Ziele zu erreichen?
4. Welche Maßgaben von außen müssen beachtet werden?

Wie der sachkundige Leser sicher längst bemerkt haben wird, ist die vorgestellte Reihenfolge der Fragen eine rein idealistische: Jeder vernünftige Curriculumplaner würde vielleicht so vorgehen, wenn ihm die Ziele der Ausbildung längst klar geworden sind, doch zwingen uns auch die Hierarchien politischer Entscheidungsprozesse zu einem anderen Weg, der nach den bildungspolitischen Maßgaben fragt. Und so werde ich mich auch zunächst mit ihnen befassen, bevor ich dann in den darauf folgenden Abschnitten versuche, auf die eigentlichen Fragen der Curriculumplanung und -entwicklung Antworten zu geben. Ich werde also im ersten Kapitel auf Bologna und die Folgen am Beispiel der Lehrerbildung zu sprechen kommen. Daran anschließend werde ich fragen, welche Kompetenzen unsere Studierenden am Ende des Studiums besitzen soll(t)en (Kapitel 2). Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen werde ich mich dann mit den Gegenständen des Studiums und folglich mit der Frage nach den Studieninhalten (Kapitel 3) befassen, bevor ich dann im vorletzten Abschnitt den durchaus wagemutigen Versuch unternehme, etwas zu Formaten und Teilformaten des Studiums Deutsch als Fremdsprache zu sagen (Kapitel 4). Hierbei handelt es sich um einen Problembereich, der bereits in der Vergangenheit dazu geeignet war und sicher auch heute noch ist, die Gemüter aller zu erhitzen. Beenden möchte ich meine Überlegungen mit einem Szenario für ein erweitertes Professionsverständnis von Fremdsprachenlehrern (Kapitel 5).

1. Bologna – ein ebenso denk- wie merkwürdiger Prozess

Wann und wo immer Staaten sich zu Gemeinschaften zusammengeschlossen haben und zusammenschließen, war und ist die Angleichung der bestehenden Systeme oder Teilsysteme eine notwendige

Voraussetzung. Dabei bedeutet Angleichung ja keineswegs automatisch völlige Übernahme der Systeme des jeweils anderen, sondern einen Abstimmungsprozess über die für alle Beteiligten zukünftig geltenden Normen und Regeln. In bestimmten Gesellschaftsbereichen ist dieser Abstimmungsprozess von großem öffentlichen Interesse begleitet; wir erleben dies in der Europäischen Union beständig, wenn z. B. über Abgasnormen oder Milchproduktionsquoten öffentlich debattiert wird. Dass ein derartiger Angleichungsprozess nunmehr auch den universitären Bildungssektor erfasst hat, ist vergleichsweise (wenn auch nicht ganz) neu, aber zweifelsohne notwendig und begrüßenswert. Mit dem Bologna-Prozess wird ein gemeinsamer europäischer Hochschulraum angestrebt. Sein Ziel besteht in der Schaffung von vergleichbaren Hochschulstrukturen und Studieninhalten, die es den Studierenden der beteiligten Länder erleichtern und vielfach erst ermöglichen sollen, Teile des Studiums im Ausland zu absolvieren, ohne dass dabei die nationalen Standards missachtet werden. So weit – so gut.

Was sieht nun der Bologna-Prozess vor, um diesen Hochschulraum zu schaffen? Ohne auf alle Einzelheiten an dieser Stelle eingehen zu können, möchte ich mich auf drei wesentliche Aspekte beschränken, die für die Curriculumentwicklung besonders nachhaltige Wirkung zeigen: Dies ist zum einen der Aspekt der Stufung, zum zweiten der Aspekt der Modularisierung und zum dritten der Aspekt der Ökonomisierung und Quantifizierung universitärer Bildung. Was birgt sich nun im Bologna-Prozess hinter diesen Schlagworten?

Die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen orientiert sich – vordergründig – an der angelsächsischen und amerikanischen Studienstruktur. Mit dem Bachelor soll ein erster berufs-

qualifizierender Abschluss erworben werden können, für dessen Erreichen sechs bis maximal acht Semester angesetzt werden. Der anschließende Master stellt eine nicht obligatorische Vertiefung oder Ergänzung dar, die zwischen vier und vier Semestern dauern soll. Gleichzeitig soll das Studium – spätestens in der Masterphase – so organisiert sein, dass es verschiedene vorgängige Bachelor-Abschlüsse als Eingangsvoraussetzungen zulässt. Von Seiten der deutschen Lehrerbildung ist in vergleichsweise großer Einmütigkeit gegen eine gestufte Ausbildung argumentiert worden (vgl. für die Fremdsprachenlehrausbildung insgesamt ausführlicher Königs 2001a, für das Fach Deutsch als Fremdsprache Königs 2006a). Dabei werden vor allem die folgenden Argumente ins Feld geführt:

1. Die deutsche Lehrerbildung sieht einen Lehrer in mindestens zwei Unterrichtsfächern vor. Wenn es einen Master gibt, ist nicht zu erkennen, worin die lehrerbezogene Qualifikation eines Bachelor bestehen soll. Die Reduzierung der Lehrerbildung auf den Bachelor wird sogar von den politischen Entscheidungsträgern für abwegig gehalten. Also: Wohin soll ein Bachelor im Lehrerbereich führen?
2. Die mit der Einführung der gestuften Studiengänge einhergehende Analogie zu Studienstrukturen in Großbritannien oder den USA ist nicht gegeben, denn der dortige Bachelor oder Master ist in der Regel ein Ein-Fach-Abschluss und er gründet überdies auf einem gänzlich anderen Betreuungsverhältnis zwischen Dozenten und Studierenden. In Deutschland ist in den großen Lehramtsfächern eine Relation von einem Hochschullehrer für 80 oder 100 Studierende keine Seltenheit, in den genannten Ländern liegt diese Relation bei einem Zehntel oder allenfalls einem Fünftel.
3. Die in der Absicht sicherlich begrüßenswerte Verkürzung der Gesamtstudienzeit wird durch eine drastische Einschränkung in den Wahlmöglichkeiten für die Studierenden erkaufte. Dies trifft insbesondere diejenigen – zumeist geisteswissenschaftlichen – Fächer, die ihre Ausbildung aufgrund des Umfangs der Lerngegenstände exemplarisch gestalten müssen.
4. Die – nun endlich und mit vollem Recht – geforderte Verstärkung der bildungswissenschaftlichen und vor allem der fachdidaktischen Ausbildungsanteile birgt die Gefahr der weiteren Reduzierung der fachwissenschaftlichen Ausbildungsteile auf ein nicht mehr verantwortbares Minimum. Trotz dieser einstimmigen Ablehnung durch Fachvertreter aus Wissenschaft und Unterrichtspraxis ist die gestufte Lehrerbildung in den meisten deutschen Bundesländern eingeführt worden, allerdings mit zwei wichtigen Effekten: Die föderale Struktur der Bundesrepublik hat sich zum wiederholten Male als Hemmschuh der Bildungspolitik erwiesen, denn in der Realität haben wir es in den 16 Bundesländern mit – mindestens! – 16 Modellen der Lehrerbildung zu tun. Zweitens weisen nur die Bildungspolitiker auf den vermeintlichen Erfolg der gestuften Lehrerbildung hin; die betroffenen Universitäten dagegen sehen in der Umstellung eher Probleme, wobei sich diese Probleme deutlicher in der curricularen Feinarbeit herausstellen als in der groben Konzeptentwicklung. Was im Großen und Abstrakten noch verlockend klingt, ist in der praktischen Umsetzung de facto häufig nicht zu leisten. Trotz dieser gewichtigen Vorbehalte gegen eine gestufte Lehrerbildung muss die Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge wohl als ein Faktum betrachtet werden, das nicht wegzudiskutieren ist. Ich bekenne dies als Hochschullehrer aus

einem der wenigen Bundesländer, die sich bislang noch gegen die Stufung wehren; auch in Hessen mehren sich die Anzeichen dafür, dass wir demnächst zu einer gestuften Lehrerbildung gezwungen werden (könnten). Die Folgen für die Curriculumentwicklung liegen auf der Hand; ich komme darauf später noch zurück. Das Fach Deutsch als Fremdsprache hat dabei in Deutschland in diesem Kontext noch aus zwei Gründen eine Sonderrolle: Zum einen liegt es in seiner Tradition, dass die Ausbildung häufig kein gleichwertiges zweites Unterrichtsfach kennt; wer Deutsch als Fremdsprache im Hauptfach studiert(e), hat häufig kein anderes, in gleichem Umfang studiertes Unterrichtsfach. Zum anderen verläuft und verlief die Fachentwicklung – auch dort, wo sie sich auf den zukünftigen Vermittlungsaspekt in unterrichtlichen Kontexten besonders konzentrierte – in weitgehender Loslösung von der Lehrer(aus)bildung, da Deutsch als Fremdsprache-Lehrer in den allermeisten Fällen nicht für den staatlichen Schuldienst ausgebildet wurden. Dass man so – fatalerweise – auch die wissenschaftlichen Diskussionstexte ein Stück weit entkoppelte, ist zweifelsohne bedauerlich.

Das zweite Schlagwort des Bologna-Prozesses betrifft die Modularisierung. Es geht um die thematische Bündelung von Ausbildungselementen in Modulen. Diese Bündelung zwingt die Fächer dazu, ihre Ausbildungsinhalte zu überdenken und zu systematisieren und hat damit im Kern etwas sehr Heilsames und Fruchtbare. Gegenüber einer rein additiven Aneinanderreihung von Lehrveranstaltungen bietet sie in stärkerem Umfang als bis dato die Möglichkeit, Inhalte miteinander zu verzahnen, aufeinander abzustimmen und Anschlussmöglichkeiten zu anderen Ausbildungssegmenten herzustellen. Kritisch zu disku-

tieren ist in diesem Fall allerdings wiederum der fehlende Blick für die curriculare Praxis: Solange Modulgrößen frei variieren können und solange es zur Bologna-Philosophie gehört, aufwändige Modulprüfungen zu installieren, nach deren erfolgreichem Ablegen sich die Studierenden von den jeweiligen Inhalten gänzlich verabschieden können, läuft die Modularisierung Gefahr, ein an und für sich sinnvolles Ziel nicht zu erreichen, nämlich die thematische Bündelung von für den Beruf essentiellen Inhalten.

Der dritte curriculare Aspekt aus dem Bologna-Prozess betrifft Bildung ›als ökonomische Größe‹. Mit der Einführung der sogenannten *workloads* wird der Eindruck erweckt, als ließen sich Lernprozesse überindividuell berechnen, als ließe sich im Vorhinein angeben, wie lange jemand für das Verstehen eines Textes oder das Lernen und Anwenden einer bestimmten fremdsprachlichen Struktur brauche. Und diese am Schreibtisch berechneten, letztlich doch rein fiktiven zeitlichen Quantifizierungen werden zum Fundament curricularer Planung erhoben: Aus dem vermeintlichen Wissen über diese berechenbaren Lernprozesse werden Leistungspunkte abgeleitet – da muss man nicht einmal Ketzler sein, um zu fragen, ob wir uns ein solches Verständnis von Bildung leisten können. Ich kenne keinen ernstzunehmenden Vertreter der sogenannten Text- oder Buchwissenschaften, der im Vollbesitz seiner geistigen Kräfte und vor dem Hintergrund seiner lebensweltlichen und fachlichen Erfahrung dieses schablonenhafte Bildungs- und Menschenverständnis unterschreiben würde. Und doch gilt auch hier, dass wir mit diesem, sicher dem Zeitgeist entspringenden und entsprechenden ökonomischen Bildungsverständnis bei der Curriculararbeit leben müssen.

Mein Zwischenfazit lautet also: Bologna verfolgt gute Absichten, aber tut es handwerklich stümperhaft und leider mit einer Mächtigkeit, die einem die eingangs erwähnte geordnete curriculare Planungs- und Entwicklungsarbeit nicht gerade erleichtert. Aber es wäre falsch, den Kopf in den Sand zu stecken; der Vogel Strauß kann sich dies vielleicht leisten, aber wir haben es mit jungen Menschen zu tun, die wir für das Leben ausbilden wollen – und so müssen wir uns der Aufgabe stellen, ihnen durch ein angemessenes Curriculum ihres Faches, in unserem Fall des Faches Deutsch als Fremdsprache, diesen Weg zu ermöglichen. Damit komme ich zu meinem zweiten Teil und der Frage:

2. Was soll ein Deutsch als Fremdsprache-Lehrer eigentlich können?

Angesichts dieser Frage gilt es zunächst einmal eine Verengung einzugestehen: Es geht nicht um das Abschluss- und Kompetenzprofil von Studiengängen für Deutsch als Fremdsprache, sondern es geht um das Abschluss- und Kompetenzprofil von Deutsch als Fremdsprache-Lehrenden. Dabei wird natürlich zugestanden, dass es jenseits der unterrichtlichen Vermittlungstätigkeit Berufsfelder und damit Kompetenzbereiche gibt. Aber es soll uns ja hier um die angehenden Lehrer für Deutsch als Fremdsprache gehen. Ich betrachte diese Konzentration des Faches auf die Vermittlung nicht als seine Zersplitterung, sondern als eine für die curriculare Planungs- und Entwicklungsarbeit angemessene Präzisierung.

Die Frage nach den curricularen Standards für die Lehrerbildung ist – zugegebenermaßen – nicht wirklich neu. Bereits die Pädagogik hat sich mit den Merkmalen befasst, die ein guter Lehrer haben sollte (vgl. z.B. Meyer 1997), und sie hat diese bisweilen auch über die Merkmale

von gutem Unterricht abzuleiten versucht. Fasst man die diversen Ausführungen zu dieser Frage zusammen, so gelangt man relativ schnell zu Kompetenzmerkmalen, die man den drei großen Säulen der Lehrerbildung zuordnen kann: Es geht um fachliche bzw. fachwissenschaftliche, fachdidaktische und pädagogische Kompetenzen. All diese Kompetenzen müssen möglichst umfassend vorhanden sein, damit man einen guten DaF-Lehrer ausmachen kann. Während man vergleichsweise schnell Einigkeit darüber erzielen kann, dass es diese drei Blöcke von Kompetenzen sind, die einen guten Lehrer ausmachen, fällt eine Einigung darüber weitaus schwerer, worin denn im Einzelnen die Kompetenzen bestehen sollen, in welchem quantitativen und qualitativen Verhältnis sie zueinander stehen und welche Konsequenzen daraus für eine angemessene Ausbildung zu ziehen sind. Die Realität an deutschen – und wohl nicht nur an deutschen – Hochschulen hat bei der Beantwortung der Frage nach den Anteilen an den Curricula in aller Regel die Machtverhältnisse innerhalb des Faches Deutsch als Fremdsprache widerspiegelt: Wo die Linguistik besonders stark war, wurde zu ihren Gunsten argumentiert, wo die Literaturwissenschaft stärker war, galt ihr das Hauptaugenmerk, und in den – eher seltenen – Fällen, wo die Didaktiker zahlenmäßig auf Augenhöhe mit den anderen Fachvertretern waren oder sind, schlug das Pendel stärker in Richtung der Fachdidaktik aus. Ein Stück weit spiegelt sich diese Situation in der sogenannten Konturierungsdebatte des Faches Deutsch als Fremdsprache wider (vgl. Götze/Suchsland 1996, 1999; Henrici 1996; Henrici/Koreik 1994; Königs 1996, 1998; Altmayer 1997; Rösler 1998). Für unseren Zusammenhang bedeutsamer ist aber die Beobachtung, dass die curriculare Entwicklung folglich nicht so sehr vom Ziel her bestimmt war, sondern

von der Rechtfertigung des eigenen wissenschaftlichen Tuns: Der Sprach-, Literatur- oder Lehr-/Lernwissenschaftler bestimmt von seiner Warte aus die Fokussierung des Faches, nicht selten mit der Motivation, das eigene Tun zu rechtfertigen, herauszustellen und damit bestehende Hierarchien und Machtverhältnisse zu zementieren. Denkt man nun aber die Frage nach den zu erreichenden Kompetenzen zukünftiger Lehrer für Deutsch als

Fremdsprache vom angestrebten Tätigkeitsfeld her, ergeben sich curricular andere Verteilungen. Bevor wir zu diesen Verteilungen kommen, ist aber ein Blick auf die Könnensprofile der angehenden DaF-Lehrer in den drei Säulen des Faches notwendig. Ich beschränke mich aus Umfangsgründen auf eine eher summarische Auflistung, wohl wissend, dass dieses Tableau an Kompetenzen eine ausführlichere Begründung verlangt.

Kompetenzprofile eines DaF-Lehrers

Fachwissenschaft	Fachdidaktik	Pädagogik
<p>Der angehende DaF-Lehrer kann</p> <ul style="list-style-type: none"> • die deutsche Sprache in möglichst allen Situationen adäquat und intentionsangemessen korrekt in Wort und Schrift verwenden • die zu vermittelnden Sprachstrukturen angemessen beschreiben und konkurrierende Beschreibungen auf ihre Bedeutung für den Vermittlungsprozess prüfen • literarische Texte in deutscher Sprache hinsichtlich ihrer literarischen Qualität und ihrer Bedeutung für die deutschsprachige Literatur einschätzen und literarische Texte mit geeigneten Methoden und Analyseverfahren interpretieren • landeskundliche Entwicklungen aufnehmen, in ihrer Bedeutung erfassen und bewerten • wissenschaftliche Arbeiten zur Fachwissenschaft verstehen, bewerten und methodologisch einschätzen 	<p>Der angehende DaF-Lehrer kann</p> <ul style="list-style-type: none"> • seinen DaF-Unterricht planen, durchführen und selbstkritisch reflektieren • Begründungen für didaktisches Handeln geben • Lernprozesse der Schüler nachvollziehen, einschätzen und Maßnahmen zu ihrer Optimierung ergreifen • Lernschwierigkeiten antizipieren und remediale Maßnahmen ergreifen • sprachliche Kenntnisse außerhalb des Deutschen ermitteln, in ihrem Nutzen für den angestrebten Lernprozess beurteilen und in seinen Unterricht integrieren • lernerseitige Reaktionen angemessen aufnehmen und in seine aktuelle Unterrichtsgestaltung integrieren • Medien aller Art zielgerecht und didaktisch reflektiert einsetzen • Arbeits- und Sozialformen adressaten- und zielgerecht variieren • Impulse für das Weiterlernen (auch außerhalb des Unterrichts und der Schule) geben 	<p>Der angehende DaF-Lehrer kann</p> <ul style="list-style-type: none"> • pädagogische Interaktionen in ihrer Spezifik erfassen, bewerten und optimieren • lernerseitiges Verhalten in Bezug zur individuellen Entwicklung des Schülers setzen • außerfachliche Ursachen für lernerseitiges Verhalten erkennen und darauf einwirken • fachliche Kompetenzen der Schüler in Bezug zu überfachlichen Kompetenzen setzen • zur Entwicklung eines übergeordneten Systems von Welt-, Wert- und Handlungsorientierungen beitragen, das ein übergreifendes, gleichwohl institutionengebundenes Ziel darstellt • Unterrichtszusammenhänge und -ziele anderer Fächer in Bezug zu seinem eigenen Unterricht setzen • biographische Informationen über seine Schüler in ihrer Bedeutung für den Unterricht erfassen, einordnen und für seinen Unterricht berücksichtigen

Fachwissenschaft	Fachdidaktik	Pädagogik
	<ul style="list-style-type: none"> • die fachwissenschaftlichen Kenntnisse und Ergebnisse in ihrem Nutzen für die Optimierung des unterrichtlichen Lehr- und Lernprozesses einschätzen und ggf. modellieren • die wissenschaftlichen Erkenntnisse der Fachdidaktik in ihrer Bedeutung für den Unterricht berücksichtigen und nutzbar machen • geeignete Verfahren zur Überprüfung der schülerseitigen Kompetenzen einschätzen und – ggf. modifiziert – einsetzen • den Unterricht vor dem Hintergrund der bestehenden curricularen Ziele planen, überprüfen und ggf. modifizieren oder aber • an der begründeten Zielrevision mitwirken • wissenschaftliche Arbeiten zur Fachdidaktik verstehen, bewerten und methodologisch einschätzen 	<ul style="list-style-type: none"> • institutionenbezogene Lernziele, Schwerpunkte und Spezifika erfassen und in Bezug zu seinem Unterricht setzen • sich aktiv an der Schulentwicklung beteiligen • wissenschaftliche Arbeiten zur Pädagogik verstehen, bewerten und methodologisch einschätzen

Diese Liste kann naturgemäß nicht den Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Sie zeigt allerdings die Bedeutung der fachdidaktischen Ausbildungskomponente deutlich auf. Wer aus dieser Liste allerdings ablesen wollte, dass mit der Anzahl der Unterpunkte automatisch eine quantitative Verteilung der Ausbildungsanteile verbunden ist, irrt zumindest insoweit, als damit keine grundsätzliche Abwertung bestimmter Ausbildungsanteile gegenüber anderen Teilen verbunden ist. Vielmehr geht es darum, den (zukünftigen) Unterricht in Deutsch als Fremdsprache in den Fokus zu rücken, um auf dieser Grundlage die curriculare Entwicklungsarbeit zu betreiben. Für die einzelnen Fachsegmente bedeutet dies eine Überprüfung der Ausbildungs-

halte auf ihren Nutzen für den genannten Fokus.

Die Aufgabe, vor diesem Hintergrund und angesichts der Maßgaben des Bologna-Prozesses ein Curriculum zu entwickeln, gleicht also der berühmten Quadratur des Kreises. Dies gilt umso mehr, als Bologna den Universitäten keine Steuerungsmöglichkeiten gibt, sondern diese wieder in die Kompetenz der jeweiligen Länder verweist. Und hier trifft es Länder mit einer föderalen Struktur besonders hart, und dies vor allem angesichts der angestrebten Hochschulautonomie. Gleichwohl gilt es über die Auswahl von Studieninhalten nachzudenken. Ansatzweise habe ich dies mit der oben präsentierten Liste ja bereits getan, wende mich diesem Problem

in meinem dritten Teil jetzt aber noch etwas ausführlicher zu.

3. Die Qual der Wahl – zur Frage der Ausbildungsinhalte

Dass jedes Ausbildungssegment – also die Fachwissenschaften, die Fachdidaktik und die Pädagogik – interessante Ausbildungsinhalte zu bieten hat, steht außer Frage. Ebenso außer Frage steht aber die Notwendigkeit einer zielbezogenen und strukturunterstützenden Auswahl. Man kann dieses Problem aus zwei Perspektiven angehen: Man kann zum einen versuchen, die wissenschaftlichen Highlights eines Ausbildungssegments auszuwählen, u. U. gestützt durch die vor Ort vorhandene spezifische Kompetenz, und diese zum unhintergehbaren Ausbildungsfokus erklären. Dies ist in der Vergangenheit häufig der Fall gewesen – und dies mit Folgen, die wir alle kennen und unter denen wir auch mitunter leiden. Man kann aber auch von einer anderen Seite her argumentieren und fragen: Welche der derzeit angebotenen Inhalte braucht ein zukünftiger DaF-Lehrer denn nicht, um hinreichend ausgebildet zu sein? Mir ist schon klar, dass diese Frage ein hochgradiges Konfliktpotenzial enthält, und zwar weil sie zum einen an das Selbstverständnis der Fachvertreter und Forscher rührt und weil sie zum anderen das Verständnis von Universität insgesamt betrifft: Müssen unsere Studierenden nicht mehr lernen als das, was sie für ihr Alltagsgeschäft unmittelbar brauchen? Gehört nicht gerade dieses Mehr an Wissen zum prägenden Merkmal einer *Universität*? Gewiss, das ist nicht zu leugnen, und es geht in der Curriculumentwicklung für Deutsch als Fremdsprache-Lehrer auch nicht um weniger als um den Spagat zwischen diesen unterschiedlichen Ansprüchen. Es ist also nicht damit getan, ungeliebte – weil von anderen vertretene – Inhalte einfach über Bord zu werfen, son-

dern es geht um die Frage der Funktionalisierung: Wie kann man die als notwendig erachteten Inhalte in einem Ausbildungsgang funktional so anordnen, dass ihre Bedeutung für die spätere Ausbildung transparent wird? Im Konkreten bedeutet dies z. B. nicht, etwa mediävistische Inhalte unter dem Vorwand aufzugeben, dass man Texte im Mittel- oder Althochdeutschen ohnehin nicht im späteren Unterricht lesen können, sondern Gegenstände der Mediävistik so aufzubereiten, dass Lehrende sie im späteren Deutschunterricht z. B. für die Erklärung und auch Speicherung lexikalischer Strukturen oder Redewendungen gewinnbringend einbringen können. Ähnliches gilt für linguistische Beschreibungen, deren Behandlung in der Ausbildung nicht linguistischer Selbstzweck sein darf (der seine Berechtigung in anderen Studiengängen mit anderen Ausbildungszielen ja durchaus hat), sondern die konkrete Bedeutung für das Lehren und Lernen von Deutsch als Fremdsprache haben müssen; wir wissen alle, dass vielfach der linguistische Selbstzweck überwiegt und dass dieser nicht per se lehr-, lern- oder unterrichtsrelevant ist. Analoge Beispiele lassen sich für alle Ausbildungsteilbereiche benennen. Dies gilt auch für die Fachdidaktik oder die Schulpädagogik. So mag man mit Fug und Recht Zweifel darüber anmelden, ob man mit historisch pädagogischen Themen dem angehenden Lehrer helfen wird oder mit realitätsfernen fremdsprachlichen Vermittlungsmethoden, die nicht einmal Anregungspotenzial für die Gestaltung bestimmter unterrichtlicher Phasen enthalten. Dieser Auswahlprozess verlangt allerdings ein Umdenken von nicht unerheblichem Ausmaß: Nicht die interne Fachsystematik darf das die Auswahl steuernde Kriterium sein, sondern die mögliche Funktion der jeweiligen Inhalte für die spätere Vermittlung.

Dabei greift das Kriterium der Funktionalisierung nur, wenn dabei der spätere Vermittlungskontext im Visier bleibt. Was heißt das? Das bedeutet, dass es nicht darum gehen kann, ja nicht darum gehen darf, fachwissenschaftliche Inhalte irgendwie anzuwenden oder lehrbar zu machen. Funktionalisierung muss sich vielmehr auf den zukünftigen Unterricht beziehen und damit auf die Frage, ob der zukünftige Lernende in einem solchen DaF-Unterricht von den jeweiligen Inhalten bezogen auf den Deutscherwerb profitieren kann oder sogar sicher profitieren wird. Es sind also solche Inhalte aus Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Pädagogik in den Blick zu nehmen, die sich für eine Thematisierung bzw. eine unmittelbare Anwendung und Umsetzung im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht mit seinen je spezifischen Zielsetzungen eignen. Eine Deutschlehrerausbildung ohne inhaltliche Verzahnung mit der Unterrichtswirklichkeit, mit den Anforderungen und Zielsetzungen eines je spezifischen Kontexts muss also zwangsläufig unbefriedigend bleiben. Blickt man nun auf die zahlreichen Erkenntnisse, die aus den jeweils unterschiedlichen Teildisziplinen in der Zwischenzeit vorhanden sind, so wird man rasch zu der Auffassung gelangen müssen, dass der Erwerb vollständiger und umfassender Kompetenzen illusorisch ist – insbesondere angesichts der eingangs thematisierten Vorgaben durch den Bologna-Prozess. An anderer Stelle (vgl. Königs 2008) habe ich daraus bereits den Schluss gezogen, dass wir ehrlicherweise die umfassende Ausbildung von Fremdsprachenlehrern ein Stück weit aufgeben müssen, denn wir dürften kaum mehr in der Lage sein, die heute verfügbaren und für die Ausbildung der angestrebten Kompetenzen notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten im zur Verfügung stehenden Zeit- und Organisationsrahmen zu gewährleisten.

Den Ausweg aus diesem Dilemma sehe ich darin, angehenden Fremdsprachenlehrern eine Art ›Sockelkompetenz‹ zu vermitteln, auf deren Grundlage sie dann Spezialisierungen und Vertiefungen vornehmen können, die gleichermaßen ihren Neigungen und den Bedürfnissen der schulischen Realität entsprechen. Was dies für die konkrete Unterrichtstätigkeit an Schulen und anderen Ausbildungsinstitutionen bedeutet, werde ich in meinem Schlussabschnitt noch einmal aufnehmen. Zuvor müssen wir aber noch einen Blick auf die Formate werfen, in denen ein solchermaßen generiertes Studienangebot abgebildet werden kann.

4. Deutschlehrerausbildung mit und/oder im Format?

Meinen Ausführungen zum Bologna-Prozess ist zu entnehmen, dass ich die mit ihm verbundene Modularisierung für eine nachvollziehbare und hilfreiche Strukturentscheidung halte. Um meine Überlegungen zu einem angemessenen Strukturformat möglichst plastisch darzustellen, werde ich im Folgenden ein Strukturmodell skizzieren. Bevor ich dieses Modell allerdings erläutern kann, muss ich einige Vorentscheidungen treffen und erklären. Ich tue dies cursorisch und eher stichpunktartig:

1. Bologna bedeutet eine Verknappung der zeitlichen Ressourcen; nicht unbedingt bezogen auf die Gesamtstudiendauer, jedoch bezogen auf die zeitlichen Kontingente, die Lernende zur Verfügung haben. Ich erinnere an die Workloads und die damit verbundene Berechnung der Bearbeitungszeit von Studieninhalten. Daraus folgt für mich, dass wir einige Ausbildungsinhalte ›vor die Klammer‹, also vor das eigentliche Studium ziehen müssen. Dies betrifft zu wesentlichen Teilen den Erwerb einer hinreichenden Sprachkompetenz im Deutschen bzw. in der Un-

terrichtssprache, soweit sie nicht die Muttersprache der Studierenden darstellt. Verschärft wird diese zeitliche Verknappung durch die vielerorts gemachte Beobachtung, dass Studierende bei Aufnahme des Studiums nicht (mehr) über ›textuelle Kompetenzen‹ verfügen, die in der Vergangenheit am Ende der Schullaufbahn verfügbar waren (also z. B. Texte zusammenfassen können, unterschiedliche Textsorten in der Muttersprache ohne sprachliche Mängel verfassen können etc.). Da das Zeitbudget einen angemessenen Spracherwerb wohl kaum zulassen dürfte, ohne andere Ausbildungssegmente gänzlich oder zu großen Teilen verschwinden zu lassen, sind Eingangskompetenzen zu definieren, die bei Aufnahme des Studiums in der Sprachkompetenz vorliegen sollten. Sie sollten nach Möglichkeit mindestens bei B2, in keinem Fall jedoch unterhalb von B1 oder B1+ liegen. Das Studium selbst sollte dann Veranstaltungen beinhalten, die diese Sprachkompetenz bis zu C1 oder – im Idealfall – bis zum C2 ausbauen. Flankierend dazu sollten mindestens die fachwissenschaftlichen Ausbildungsanteile in der Fremdsprache, also in Deutsch unterrichtet werden, und auch die Leistungsnachweise durch die Studierenden sollten in der Fremdsprache erfolgen.

2. Ich gehe von einer Unterscheidung in Grund- und Aufbaumodule aus. In den Grundmodulen sollten für die einzelnen Teildisziplinen – also Sprach-, Literatur- und Landeswissenschaft sowie Fachdidaktik und Pädagogik die für einen angehenden Deutschlehrer grundlegenden Beschreibungs- und Analyseverfahren und -modelle vermittelt werden. Außerdem sollten diese Verfahren und Modelle innerhalb der Grundmodule angewendet und

thematisch zentriert werden. Demgegenüber bieten Aufbaumodule die Möglichkeit, ausgewählte und unter dem Blickwinkel des Schulbezugs besonders relevante Modelle, Verfahren und Handlungsoptionen kennenzulernen, selbst unter Anleitung zu erproben und unter Zugrundelegung der schulischen/unterrichtlichen Bedürfnisse zu evaluieren.

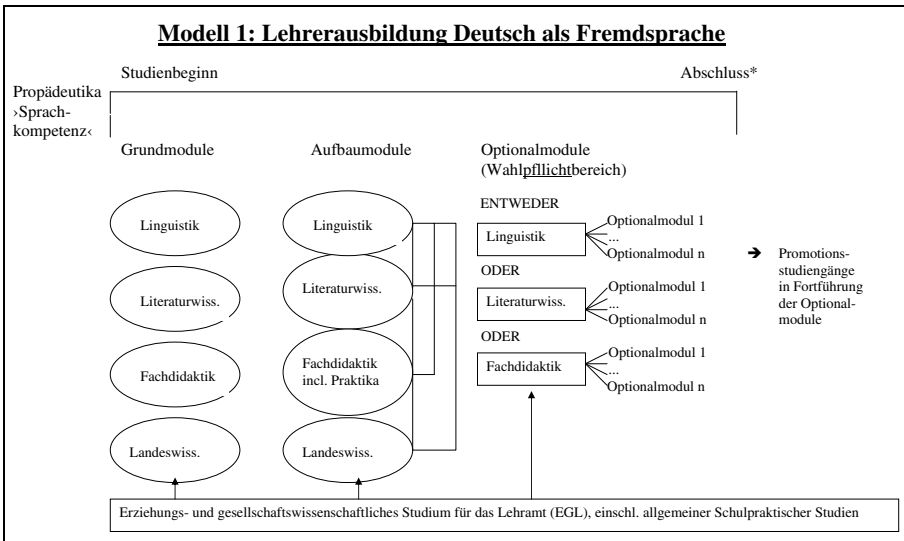
3. Davon zu unterscheiden sind Optionalmodule: Sie stellen eine Auswahlmöglichkeit für Studierende dar und sollen es ihnen erlauben, besonders vertiefte Einsichten und Kompetenzen in denjenigen Bereichen zu erlangen, die sie nach Maßgabe ihrer persönlichen Fähigkeiten, Interessen und des Bedarfs an Schulen besonders ausprägen wollen.

4. Die Geschichte der Fremdsprachendidaktik ist in erheblichen Teilen eine Geschichte der Abgrenzung, insbesondere gegenüber der Linguistik. Eine Folge dieser engen und durch mit dem Nutzen der Linguistik für den Fremdsprachenunterricht erklärbaren intensiven Beschäftigung ist die weitgehende Ignorierung allgemein pädagogischer Fragestellungen sowie umgekehrt die weitgehende Ausblendung fachdidaktischer Problemstellungen durch die Schulpädagogik (vgl. hierzu z. B. Beiträge in Meyer/Plöger 1994; Keck/Köhnlein/Sandfuchs 1999; vgl. hierzu jetzt auch Haß 2010; Trautmann 2010). Die Folge dieser gegenseitigen Ignorierung ist u. a., dass die inhaltlich auf der Hand liegenden Verbindungen zwischen Fachdidaktik und Schulpädagogik bei weitem nicht so ausgebaut und diskutiert worden sind, wie dies für das Verhältnis von Linguistik und Fremdsprachendidaktik der Fall ist. Hier besteht also Nachholbedarf, damit eine weitere Strukturimplikation greifen kann:

5. Zur Schaffung von wünschenswerten Synergieeffekten und damit zur stärkeren inhaltlichen Verschränkung bieten sich sogenannte Schnittstellenmodule an, in denen bestimmte Inhalte aus der Sicht der Fachwissenschaft und der Fachdidaktik behandelt werden. Gleiches gilt für schulpädagogische und fachdidaktische Inhalte.
6. Umentscheidungen für die künftige Laufbahn sollten im Studium möglich sein. Da die zu Recht erfolgende Fokussierung auf den Beruf als DaF-Lehrer jedoch höhere Priorität genießt, sollten

durch vertiefende Optionalmodule zwei unterschiedliche Richtungen möglich sein, nämlich die der Spezialisierung im Rahmen der Fremdsprachenlehrerausbildung und die Abkehr vom Lehrerberuf verbunden mit einer Hinwendung zu einem Abschluss in Linguistik, Literatur- oder Landeswissenschaft. Das Abschlusszertifikat sollte diese Spezialisierungen ausweisen.

Schematisch lässt sich ein solcher Vorschlag so darstellen:



*Abschluss: Lehramt »Fremdsprache X« an Gymnasien mit dem Schwerpunkt [Titel Optionalmodul(e)] [mit leichten Veränderungen entnommen aus: Königs (2008: 27)]

Auf den ersten Blick mutet das Modell nicht sonderlich neu an. Bei näherer Betrachtung offenbart es jedoch Neuerungen, die ich gebündelt wie folgt zusammenfassen möchte:

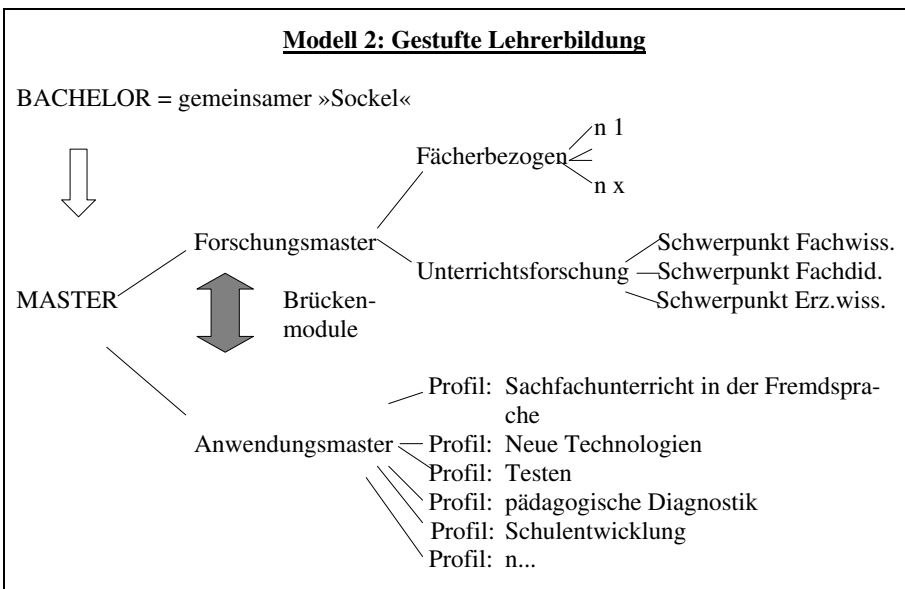
1. Die Auswahl der Ausbildungsinhalte orientiert sich am Kriterium der Funktionalität bezogen auf den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache.

2. Die Kooperation zwischen Fachwissenschaften, Fachdidaktik und Schulpädagogik ist ein modellimmanentes Strukturkriterium.
3. Schnittstellenmodule vor allem im Bereich der Aufbau- und – sicher eingeschränkter – im Bereich der Optionalmodule intensivieren diese Kooperation.

4. Die fachdidaktischen Ausbildungsanteile werden – quantitativ und qualitativ – aufgewertet.

Denkt man die in diesem Modell gebündelten und durch Bologna ausgelösten Eckpunkte einer Reform der Fremdsprachenlehrerausbildung weiter, dann erscheint es vor dem Hintergrund der Diskussion über gestufte Studiengänge und die gleichzeitig angestrebte Berufsqualifizierung durch einen ersten universitären Abschluss – den Bachelor – vielleicht gewagt, aber dennoch notwendig, die strukturellen Reformen auszudehnen. Bei die-

sem Weiterdenken erhärtet sich der bereits zuvor geäußerte Verdacht, dass wir von einer globalen Fremdsprachenlehrerausbildung Abschied nehmen und uns Modelloptionen ersinnen müssen, die den Bedürfnissen nach – politisch gewollter – universitärer Breitenwirkung (Stichwort: Polyvalenz) einerseits und nach Aufnahme auch neuerer Entwicklungen aus den beteiligten Wissenschaften in eine aktuelle bedarfs- und bedürfnisgerechte Lehrerbildung andererseits nachkommen. Meine Überlegungen haben mich zu dem folgenden Modell geführt:



[mit leichten Veränderungen entnommen aus: Königs (2008: 30)]

Aufgabe eines Bachelor-Studiums müsste es sein, die Grundlagen des jeweiligen Faches zu vermitteln, in unserem Falle also Deutsch als Fremdsprache. Berufsqualifizierend für das Unterrichten an Schulen kann es nicht sein; diese Problematik habe ich oben im Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess angesprochen.

Ob es für andere Berufsfelder hinreichend qualifiziert, will ich an dieser Stelle nicht diskutieren. Der Master sollte dann unterschiedliche Optionen bereithalten: Wer seinen weiteren Berufsweg in der Forschung sieht, sollte den Forschungsmaster wählen, in dem es um das Vorantreiben der Forschung geht; hierbei sollte

den Studierenden die Entscheidung vorbehalten sein, in welchem Ausschnitt des Fächerspektrums sie sich zukünftig bewegen und profilieren wollen. Dies kann in einem rein fachwissenschaftlich bezogenen Kontext geschehen oder auch im Kontext der Unterrichtsforschung, wobei hier der jeweilige Forschungsgegenstand je nach Schwerpunktsetzung fachwissenschaftlich, fachdidaktisch oder erziehungswissenschaftlich fokussiert werden kann. Allerdings muss der Studierende dafür Sorge tragen, dass er die je spezifischen Fachinhalte in dafür vorgesehenen und vorzuhaltenden Modulen absolviert. Dieser Forschungsmaster führt *nicht* zur Lehrtätigkeit an Schulen. Diese Option eröffnet sich nur denjenigen Studierenden, die den Anwendungsmaster wählen, der in seinem grundsätzlichen Aufbau der Struktur des Modells 1 folgt. Er beinhaltet – wie ebenfalls bereits in Modell 1 gezeigt – Optionen, für die sich der Studierende im Sinne individueller Profilbildungen entscheiden kann. Die Durchlässigkeit zwischen den beiden Mastervarianten soll durch Brückenmodule ermöglicht werden, die es Studiengangwechslern gestatten, vorhandene Lücken in ihrem ›neuen‹ Studiengang zu schließen. Diese Brückenmodule sind extracurricular und belasten nicht das Zeit- und Ressourcenkontingent, das für einen Masterstudiengang vorzusehen ist. Die in Modell 1 erwähnten Grundmodule befinden sich im Bachelor, die Aufbau- und Optionalmodule im Master.

Wir haben gesehen, dass sich die unterschiedlichen und sich z. T. widersprechenden curricularen Entwicklungstendenzen – wenn auch mit etwas Mühe – durchaus in einem umfassenden Modell zur Fremdsprachenlehrerausbildung abbilden lassen. Natürlich ist noch curriculare Feinarbeit zu leisten, um die gezeigten Modelle mit Leben zu füllen. Unsere Universitäten insgesamt und unsere

Institutionen zur Lehrerbildung im Speziellen werden sich auf den Weg begeben müssen, die Reform der Lehrerbildung weiter voranzutreiben – ob mit den hier gezeigten oder mit anderen Modellen. Sie sollten sich allerdings darauf einstellen, dass sich das Feld, für das sie ausbilden, erheblich verändert. Diesen Veränderungen und dem damit verbundenen Szenario widme ich mich nun abschließend.

5. Der Lehrer – das unbekannte Wesen?

Wer sich die schulpädagogische und die fachdidaktische Literatur einerseits und die öffentliche Diskussion über Lehrer andererseits ansieht, kann nicht umhin, dem Berufsstand ein gewisses Mitleid entgegenzubringen. Da wird auf der einen Seite ausgeführt, dass sich die Rolle des Lehrers wandle, dass immer differenziertere Kenntnisse das Lehren immer diffiziler und weniger planbar erscheinen lassen. Gleichzeitig werden den Lehrern in immer stärkerem Umfang Erziehungsaufgaben abverlangt, die das Elternhaus offensichtlich nicht mehr bereit oder in der Lage ist zu übernehmen. Und dann kommen auch noch die schlechten PISA-Ergebnisse dazu, die in Deutschland die Lehrer zu Sündenböcken par excellence gestempelt haben, teilweise sogar mit politischer Unterstützung. In einer Polemik aus dem Jahre 2003 liest sich das so:

»Viele Gymnasiallehrer sind während des Studiums nicht einmal mit den elementarsten jugend- oder lernpsychologischen Erkenntnissen in Berührung gekommen. Edelstein [ein emeritierter Pädagogik-Professor] hält die Lehrerausbildung gar für eine der Erbsünden des deutschen Schulwesens: ›Während es zum Beispiel für die Mediziner Ausbildung eigene Fakultäten gibt, ist die Lehrerausbildung bloß Anhängsel eines Fachstudiums, das einem anderen Zweck dient, nämlich der Ausbildung zum Wissenschaftler. Aber Physiker sind keine

Physiklehrer, Germanisten keine Deutschlehrer.« Angehende Pädagogen würden geradezu um ihre Professionalität betrogen, meint Edelstein. Sie lernten kaum etwas über das Lernen, schon gar nichts über »metakognitive Prozesse«, also über das Lernen des Lernens, die Dynamik von Gruppen oder darüber, wie Kinder zum Selbstlernen anzuregen sind. In ihrer Hilflosigkeit machen Lehrer das Fachwissen zur Prothese.« (Kahl 2003: 57)

Wie an jeder Polemik, so ist auch hier etwas Wahres zu entdecken, vielleicht sogar zu viel Wahres. Vielleicht täte es Lehrern gerade gut, mehr aufeinander zuzugehen, voneinander, aber auch miteinander zu lernen. Wie aber kann das gelingen?

Wenn meine obige Vermutung richtig ist, dass der erreichte Wissensstand und die Ausdifferenzierung der Tätigkeitsfelder einer eindimensionalen Fremdsprachenlehrerbildung entgegensteht und den angehenden Fremdsprachenlehrer bereits in der Ausbildung zu einer Spezialisierung zwingt, so könnte man sich diesen Umstand doch gerade zu nutze machen, indem man Fremdsprachenlehrer in regelmäßigen Abständen und systematischen Zusammenhängen wechselweise zum Lehrerfortbildner und zum Fortzubildenden macht, nicht in großem Rahmen, sondern innerhalb eines Schulkollegiums: Der Spezialist für Neue Technologien zeigt seinen Kollegen, wie man Übungsaufgaben lern- und adressatengerecht selbst erstellen kann (vgl. z. B. Grünewald 2006), der Fachmann für Sachfachunterricht in der Fremdsprache zeigt seinen Kollegen etwas über die fremdsprachige Textarbeit in konkreten und authentischen Fachzusammenhängen (zu Ausbildungsgängen für bilingual unterrichtende Lehrer vgl. z. B. Helbig/Raabe 2000; Königs 2007; Kupetz/Ziegenmeyer 2005; Wolff 2002; Wolff/Krechel 1997), der Mehrsprachigkeitsdidaktiker vermittelt seinen Kollegen einen Ein-

druck davon, wie man durch prospektive Spracharbeit nicht nur zeigen kann, was Schüler verstehen, ohne es je explizit gelernt zu haben (wie man also Deutsch versteht, nur weil man Englisch schon ein bisschen kann), sondern wie man dadurch Schüler auch für das Fremdsprachenlernen und den Fremdsprachenunterricht motivieren, ja vielleicht sogar begeistern kann (vgl. z. B. Böing 2004; Königs 2004, 2006b; Meißner 2004, 2005). Ich stelle mir ein solches Lehrer-Kollegium, in dem Fremdsprachenlehrer mit unterschiedlichen Schwerpunkten und Wissensressourcen vereinigt sind, als eine effektive und Mut machende Ansammlung von Fachleuten für fremdsprachliches Lehren und Lernen vor, die denjenigen tatsächlich in den Mittelpunkt stellen, um den es geht: den Schüler! Wenn dieses (oder ein ähnliches) Bild am Ende des Reformprozesses stünde, in dem wir alle uns gerade befinden, dann hätte sich die Mühe gelohnt – die Mühe, über eine reformierte Lehrerbildung nicht wegen, sondern trotz Bologna nachzudenken und die Mühe, die es mit sich bringt, mit halbgaaren politischen Konzepten vernünftige Bildung und Ausbildung zu betreiben. Dann hätte sich das Bangen, das uns im Kontext der europäischen Bestrebungen um eine angemessene Lehrerbildung so häufig und so schnell befällt, in ein Hoffen verwandelt. Ist dies nicht der Mühe – unser aller Mühen – Wert?

Literatur

- Altmayer, Claus: »Gibt es eine Literaturwissenschaft des Faches Deutsch als Fremdsprache? Ein Beitrag zur Strukturdebatte«, *Deutsch als Fremdsprache* 34, 4 (1997), 198–203.
- Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fremdsprachenlehrerbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Arbeitspapiere der 23. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 2003.

- Bausch, Karl-Richard; Königs, Frank G.; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 2004.
- Böing, Maik: »Interkomprehension und Mehrsprachigkeit im zweisprachig deutsch-französischen Bildungsgang. Ein Erfahrungsbericht«, *französisch heute* 35, 1 (2004), 18–31.
- Ehnert, Rolf; Königs, Frank G. (Hrsg.): *Die Rolle der Praktika in der DaF-Lehrerausbildung*. Regensburg: FaDaF, 2000.
- Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit (Hrsg.): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen*. Übersetzung aus dem Englischen *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Goethe-Institut Inter Nationes/KMK/EDK/BMBWK (Hrsg.). Berlin; München; Wien: Langenscheidt. Online: <http://commonweb.unifr.ch/cerle/pub/cerle>
- Gabel, Petra: *Lehren und Lernen im Fachpraktikum Englisch. Wunsch und Wirklichkeit*. Tübingen: Narr, 1997.
- Götze, Lutz; Suchsland, Peter: »Deutsch als Fremdsprache. Thesen zur Struktur des Faches«, *Deutsch als Fremdsprache* 33, 2 (1996), 67–72.
- Götze, Lutz; Suchsland, Peter: »Am (vorläufigen) Ende einer Debatte«, *Deutsch als Fremdsprache* 36, 2 (1999), 75–80.
- Grünewald, Andreas: *Multimedia im Fremdsprachenunterricht. Motivationsverlauf und Selbsteinschätzung des Lernfortschritts im computerunterstützten Spanischunterricht*. Berlin u. a.: Lang, 2006.
- Haß, Frank: »Die Bezugsdisziplinen der Fremdsprachendidaktik«. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer, 2010, 22–27.
- Helbig, Beate; Raabe, Horst: »Bilinguales Lehren und Lernen – Überlegungen zu einem Zusatzstudiengang«. 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, 2000, 129–148.
- Henrici, Gert: »Deutsch als Fremdsprache ist doch ein fremdwissenschaftliches Fach!«, *Deutsch als Fremdsprache* 33, 3 (1996), 131–135.
- Henrici, Gert; Koreik, Uwe (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Wo warst Du, wo bist Du, wohin gehst Du? Zwei Jahrzehnte der Debatte über die Konstituierung des Faches Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannweiler: Schneider Hohengehren, 1994.
- Hufeisen, Britta: »Gesamtsprachencurriculum: Einflussfaktoren und Bedingungen«. In: Hufeisen, Britta; Lutjeharms, Madeline (Hrsg.): *Gesamtsprachencurriculum. Integrierte Sprachendidaktik. Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung*. Tübingen: Narr, 2005, 9–18.
- Kahl, Reinhard: »Überfordert, allein gelassen, ausgebrannt. Deutsche Lehrer – eine Polemik«, *Geo Wissen* 31 (2003).
- Keck, Rudolf W.; Köhnlein, Werner; Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): *Fachdidaktik zwischen Allgemeiner Didaktik und Fachwissenschaft. Bestandsaufnahme und Analyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1999.
- Königs, Frank G.: »Deutsch als Fremdsprache – ein Fach auf der Suche nach seinen Konturen«, *Deutsch als Fremdsprache* 33, 4 (1996) 195–199.
- Königs, Frank G.: »Bewährt oder auf Bewährung? Gedanken zur Angemessenheit von Studiengängen für Deutsch als Fremdsprache im Kontext der Konturierungsdebatte«, *Deutsch als Fremdsprache* 35, 4 (1998) 199–204.
- Königs, Frank G.: »Aufbruch zu neuen Ufern? – Ja, aber wo geht's da lang? Überlegungen zur Neustrukturierung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern«. In: Königs, Frank G. (Hrsg.): *Impulse aus der Sprachlehrforschung. Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern*. Tübingen: Narr, 2001a, 9–37.
- Königs, Frank G. (Hrsg.): *Impulse aus der Sprachlehrforschung. Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern*. Tübingen: Narr, 2001b.
- Königs, Frank G.: »Mehrsprachigkeit? Ja, aber... Lernpsychologische, curriculare und fremdsprachenpolitische Gedanken zu einem aktuellen Thema der Fremd-

- sprachendidaktik«, *französisch heute* 33, 1 (2002a), 22–33.
- Königs, Frank G.: »Sackgasse oder Verkehrsplanung? Perspektiven für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern«, *Fremdsprachen lehren und lernen* 31 (2002b), 22–41.
- Königs, Frank G.: »Mehrsprachigkeit ernst genommen. Überlegungen zum Übersetzen (und Dolmetschen) mit Lernern unterschiedlicher Muttersprache«. In: ENS Lettres et Sciences humaines – Lyon: The British Council; Goethe-Institut (Hrsg.): *Les langues maternelles dans l'enseignement des langues étrangères. Mother tongues in foreign language teaching. Muttersprachen im Fremdsprachenunterricht. Colloque des 12–13 février 1999* (Triangle 19). Lyon: ENS Éditions, 2004, 83–106.
- Königs, Frank G.: »Holzweg – Umweg – Lösungsweg? Überlegungen (und Träumereien) zur Neustrukturierung von Studiengängen Deutsch als Fremdsprache«. In: Casper-Hehne, Hiltraud; Koreik, Uwe; Middeke, Annegret (Hrsg.): *Die Neustrukturierung von Studiengängen ›Deutsch als Fremdsprache‹. Probleme und Perspektiven*. Fachtagung 17.–19. November 2005 an der Universität Hannover. Göttingen: Universitätsverlag, 2006a, 1–16.
- Königs, Frank G.: »Mehrsprachigkeit und Lehrerbildung: Zum Spannungsfeld zwischen inhaltlicher Notwendigkeit und struktureller Machbarkeit«. In: Martinez, Helene; Reinfried, Marcus (Hrsg.) unter Mitarbeit von Marcus Bär: *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag* (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr, 2006b, 215–225.
- Königs, Frank G.: »Sachfachunterricht in der Fremdsprache: Einige (un)realistische Anmerkungen aus der Sicht der (neuen?) Lehrerbildung«, *Fremdsprachen lehren und lernen* 36 (2007), 48–62.
- Königs, Frank G.: »Fremdsprachenlehrerausbildung: Minenfeld oder Artenreichtum?«, *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 2, 2 (2008), 11–37.
- Kupetz, Rita; Ziegenmeyer, Birgit: »Fallgeschichten zum bilingualen Lehren und Lernen in der Lehrerausbildung«. In: Blell, Gabriele; Kupetz, Rita (Hrsg.): *Bilingualer Sachfachunterricht und Lehrerausbildung für den bilingualen Unterricht*. Berlin u. a.: Lang, 2005, 65–100.
- Liesner, Andrea: »Freiheit und Regierungskunst. Anmerkungen zur Gouvernentalisierung der Universität«, *Forschung & Lehre* 3 (2008), 148–150.
- Meißner, Franz-Joseph: »Introduction à la didactique de la eurocompréhension«. In: Meißner, Franz-Joseph; Meißner, Claude; Klein, Horst G.; Stegmann, Tilbert D.: *EuroComRom – les sept tamis. Lire les langues romanes dès le début. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension*. Aachen: Shaker, 2004, 7–140.
- Meißner, Franz-Joseph: »Vorläufige Erfahrungen mit autonomem Lernen qua Mehrsprachenunterricht«. In: Hufeisen, Britta; Lutjeharms, Madeline (Hrsg.): *Gesamtsprachencurriculum. Integrierte Sprachendidaktik. Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung*. Tübingen: Narr, 2005, 129–135.
- Meyer, Hilbert: »Was ist eine Lehrerin?« In: Meyer, Hilbert: *Schulpädagogik*. Band I: *Für Anfänger*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 1997, 125–175.
- Meyer, Meinert A.; Plöger, Wilfried (Hrsg.): *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht*. Weinheim; Basel: Beltz, 1994.
- Rösler, Dietmar: »Der Beitrag von Studiengängen im deutschsprachigen Raum zum Bildungsprozeß zukünftiger Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrer«, *Deutsch als Fremdsprache* 35, 2 (1998), 67–71.
- Schröder, Konrad: »Lehrerausbildung in der Diskussion«, *Fremdsprachen lehren und lernen* 31 (2002), 10–21.
- Service-Stelle Bologna der Hochschulrektorenkonferenz: *Von Bologna nach Quedlinburg. Die Reform des Lehramtsstudiums in Deutschland*. Bonn: HRK, 2007.
- Trautmann, Matthias: »Professionsforschung in der Fremdsprachendidaktik.« In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer, 2010, 346–350.
- Wolff, Dieter: »Zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für mehrsprachige Bildungsgänge«. In: Breidbach, Stephan; Bach, Gerhard; Wolff, Dieter (Hrsg.): *Bi-*

lingualer Sachfachunterricht. Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie. Berlin u. a.: Lang, 2002, 253–267.

Wolff, Dieter; Krechel, Hans-Ludwig: »Lehrerbildung für bilingualen Unterricht – Das Studienangebot ›Bilingualer Unterricht‹ an der Bergischen Universität – Gesamthochschule Wuppertal«. In: Wendt, Michael; Zydatiś, Wolfgang (Hrsg.): *Fremdsprachliches Handeln im Spannungsfeld von Proześ und Inhalt.* Dokumentation des 16. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF), Halle 4.–6. Oktober 1995. Bochum: Brockmeyer, 1997, 268–272.

Frank G. Königs

Professor; Leiter des Informationszentrums für Fremdsprachenforschung und Inhaber des Lehrstuhls für Allgemeine Didaktik und Sprachlehrforschung an der Philipps-Universität Marburg; Geschäftsführender Direktor des Sprachenzentrums. Arbeitsschwerpunkte: Methodik und Didaktik des Fremdsprachenunterrichts (insbesondere Deutsch als Fremdsprache und Romanische Sprachen), Methodik des Fremdsprachenunterrichts, Mehrsprachigkeit, psycholinguistische Aspekte des Fremdsprachenunterrichts.