

Kernkompetenzen der Lehrpersönlichkeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Minna Maijala

► Zusammenfassung

In der Debatte um die Kompetenzen von Fremdsprachenlehrenden hat ein Paradigmenwechsel stattgefunden. An die Stelle einer Liste von Persönlichkeitsmerkmalen des idealen Lehrenden ist eine Beschreibung professioneller Kompetenzen in den Mittelpunkt des Interesses gerückt. Im vorliegenden Beitrag geht es darum, Kernkompetenzen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache herauszuarbeiten. Zunächst wird der Kompetenzbegriff theoretisch fundiert. Dabei wird besonders die Vernetzung des Könnens und Wissens im Kontext der Lehrpersönlichkeit herausgebildet. Sodann werden die professionellen Kompetenzbereiche im Hinblick auf den DaF-Unterricht thematisiert. Dabei wird darauf eingegangen, wie linguistische, literaturwissenschaftliche, (inter-)kulturelle, didaktische, medienbezogene und reflektierende Kompetenzen sich im DaF-Unterricht zeigen. In einem dritten Schritt wird die Bedeutung der verschiedenen Kompetenzen für den DaF-Unterricht vor allem in nichtdeutschsprachigen Ländern behandelt. Dabei wird die Rolle der DaF-Lehrenden als Motivationsfaktor im Fremdsprachenunterricht dargelegt und die Bedeutung des DaF-Unterrichts für die Attraktivität der deutschen Sprache nachdrücklich betont.

1. Einleitung

Deutsche Sprache und Kultur von außen zu betrachten und sie im eigenen Land weiter zu vermitteln, ist die primäre Aufgabe des Fachs Deutsch als Fremdsprache außerhalb des deutschsprachigen Raums. Die Zahl der Deutschlernenden ist in den letzten Jahrzehnten in vielen Ländern deutlich zurückgegangen. Eine motivierende Lehre und Ausbildung der zukünftigen DaF-Lehrkräfte ist Vor-

aussetzung dafür, dass sie selbst als Lehrende zum Lernen der deutschen Sprache motivieren und begeistern können. Vor allem die Inhalte und deren Vermittlung – also die Fragen nach dem WAS? und WIE? – sind dabei von großer Wichtigkeit. Wie können die Lehrenden die fachdidaktischen Fragen mit den sprachlichen und kulturellen Inhalten kombinieren? Mehr und mehr zu berücksichtigen ist auch die Tatsache, dass die deutsche Sprache die zweite, dritte oder weitere zu erlernende Fremdsprache in Sprachbiographien im nichtdeutschsprachigen Ausland bildet. Um das Interesse an der deutschen Sprache im nichtdeutschsprachigen Ausland beizubehalten und zu steigern und den zurückgehenden Lernerzahlen entgegenzuwirken, werden vor allem hochqualifizierte DaF-Lehrkräfte benötigt.

Im Bereich des Fremdsprachenunterrichts ist die Professionalisierung noch im Gange, d.h. eine stabile Fundierung der Kernkompetenzen ist noch nicht gefunden. In der doch relativ langen Geschichte der Fremdsprachendidaktik lassen sich verschiedene Lehrertypen unterscheiden. Vom 16. bis ins 19. Jahrhundert hinein unterrichteten an den verschiedenen Schulen die sogenannten »Sprachmeister«, die überwiegend Muttersprachler waren. Bis heute hat sich diese Tradition in bestimmten Bereichen des Fremdsprachenunterrichts erhalten, wie etwa im philologischen Sprachstudium an den Universitäten. Entsprechend der philologischen Tradition halten sich die fachdidaktischen Studienanteile gegenüber den unverändert hoch gebliebenen philologischen Studienanteilen verhältnismäßig gering. Die Entwicklung der Fremdsprachendidaktik als spezifische »Berufswissenschaft« brachte den »professionellen Fremdsprachenlehrer« mit sich. Zu einer Neudefinition der Rolle von Fremdsprachenlehrenden hatten Ende des 20. Jahrhunderts gesellschaftliche Veränderungen geführt. Dazu zählen u.a. die Zunahme multilingualer und multikultureller Lerngruppen, die Entwicklung der Informationsgesellschaft und die verstärkte Nachfrage nach einer berufsbezogenen Fremdsprachenausbildung, das Vordringen der neuen Medien sowie die Entstehung neuer Formen des Fremdsprachenlehrens und -lernens (CLIL, bilinguale Bildungsgänge) (Krumm 2003a: 352f.).

Im Fremdsprachenunterricht hat die Hinwendung zum Lernerbezug zu einer Dominanz von Untersuchungen der Fremdsprachenlernenden bis in die 1990er Jahre hinein geführt. Erst in den letzten Jahrzehnten hat die Anzahl an Untersuchungen zum Fremdsprachenlehrenden zugenommen (siehe z.B. Krumm 2003a; Caspari 2003: 45f.). Die Eigenschaften des »idealen« Lehrenden sollten jedoch nicht als Berufsnorm gesehen werden, weil das Nichterfüllen dieser Ansprüche bei »realen« Lehrenden als Defizit angesehen werden könnte (vgl. Rösler 1994: 36). In den 1970er Jahren hatte Schwerdtfeger (1977: 22f., zitiert nach Rösler 1994: 35f.) Eigenschaften der idealen Fremdsprachenlehrenden aus der Fachliteratur zusammengestellt. Die »idealen« Fremdsprachenlehrenden

- haben Begeisterung am Unterricht und zeigen es deutlich,
- haben keine Angst, die Zielsprache zu benutzen,
- verwenden vielseitig unterschiedliche Medien,
- laden je nach Bedarf Gäste aus der Zielsprachenkultur zum Unterricht ein,
- zeigen freundliche und interessierte Distanz allen Lernenden gegenüber,
- sehen Fehler als Lernquelle,
- fördern, erhalten und erweitern Motivation durch Lernerautonomie,
- setzen konkrete Lernziele und fördern dadurch Transparenz im Unterricht,
- verdeutlichen die Rolle der Tests als eine Lernmöglichkeit und -hilfe,
- fördern sprachliches Experimentieren in der Zielsprache,
- legen Übungen so an, dass Lernende in zielsprachlichen Kontakt kommen,
- kennen die Wichtigkeit der emotionalen Seite des Sprachenlernens,
- wirken darauf hin, dass die Lernenden voneinander lernen können,
- wissen und haben Verständnis dafür, dass in kommunikativen Handlungen Fehler vorkommen
- »organisieren« die Unterrichtspraxis.

Diese Erkenntnisse aus den 1970er Jahren sind heute immer noch aktuell. Seitdem sind neue Ansprüche dazu gekommen: die Fähigkeit der interkulturellen Sensibilisierung und die Veränderungen in den Lernumgebungen haben die Lehrenden wieder vor neue Herausforderungen gestellt. Im Allgemeinen werden in Fremdsprachenlehrende große Erwartungen gesetzt: Sie sollten Generalisten sein, die sich im gesamten Fachbereich – inklusive Sprache, Literatur, Kultur und Gesellschaft – heimisch fühlen (so auch Risager 2007: 6).

Vor diesem Hintergrund hat der vorliegende Beitrag zum Ziel, allgemeine fachbezogene und fachdidaktische Kernkompetenzen der (angehenden) DaF-Lehrenden vor allem im nichtdeutschsprachigen Ausland herauszuarbeiten. Neben fachbezogenen und fachdidaktischen Kompetenzen spielt die Persönlichkeit vor allem als ein Filter der fachlichen Kompetenzen eine wichtige Rolle.

Der vorliegende Beitrag gliedert sich in drei Teile:

Zunächst wird der theoretische Rahmen für den Kompetenzbegriff herausgearbeitet. Dabei steht im Mittelpunkt des Interesses, wie sich Können und Wissen in einer Lehrpersönlichkeit zusammenschließen (Abschnitt 2). Danach werden die zentralen professionellen Kompetenzbereiche im Hinblick auf den DaF-Unterricht thematisiert. Hier wird darauf eingegangen, wie linguistische, literaturwissenschaftliche, (inter)kulturelle, didaktische, medienbezogene und reflektierende Kompetenzen sich im DaF-Unterricht zeigen (Abschnitt 3). Im dann folgenden Schritt wird die Bedeutung der verschiedenen Kompetenzen für den DaF-Unterricht vor allem in nichtdeutschsprachigen Ländern behandelt. Dabei möchte ich die Rolle der DaF-Lehrenden als Motivationsfaktor im Fremdsprachenunterricht hervorheben und die Bedeutung des DaF-Unterrichts

für die Attraktivität der deutschen Sprache nachdrücklich betonen (Abschnitt 4). Die in dem vorliegenden Beitrag ausdiskutierten Kompetenzen sollten nicht absolut, sondern vielmehr als Diskussionsanlass für die Erarbeitung der Inhalte der DaF-Ausbildung und -Fortbildung im nichtdeutschsprachigen Ausland verstanden werden.

2. WAS- und WIE-Kompetenzen der Lehrpersönlichkeit

In der Debatte um die Kompetenzen der Fremdsprachenlehrenden hat im Allgemeinen ein Paradigmenwechsel stattgefunden. Anstelle einer Liste der Persönlichkeitsmerkmale der idealen Lehrenden ist eine Beschreibung professioneller Kompetenzen in den Mittelpunkt des Interesses gerückt. Im Bereich der Fremdsprachendidaktik wird nach wie vor nach verlässlichen Evaluationsverfahren und -instrumenten für das Können und Wissen von Fremdsprachenlehrenden gesucht (Hallet 2010: 350ff.). Traditionell stammen die Inhalte der Fremdsprachenlehrausbildung aus den benachbarten Disziplinen, wie etwa Linguistik und Spracherwerbsforschung, und weniger von der tatsächlichen Unterrichtsarbeit oder vom Unterricht an sich. Die inhaltliche Basis beruhte hauptsächlich meistens darauf, wie die Lernenden sich die fremde Sprache aneignen, und weniger darauf, wie man eine fremde Sprache jemandem vermitteln kann (Johnson 2009: 21). Dazu hat auch die kommunikative Wende in der Fremdsprachendidaktik stark beigetragen, die sich in den 1970er Jahren mit einer stärkeren Orientierung an den Bedürfnissen, Einstellungen und Erfahrungen der Lernenden durchsetzte. Als wichtiges Lernziel kam daraufhin eine echte Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden hinzu. In diesem Zusammenhang wird oft von der »Entdeckung der Lerner« (vgl. Barkowski 2003: 522) gesprochen. Die Lernerorientierung bildet nach wie vor die Basis von Wissens- und Könnensbereichen der Fremdsprachenlehrenden. Diese sind nach Krumm (2003a: 354): 1. Lernerautonomie vor dem Hintergrund von Spracherwerbstheorie, 2. Die europäische Dimension im Fremdsprachenunterricht sowie 3. Methodische Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Erteilung eines lernerorientierten Fremdsprachenunterrichts.

Wie oben schon festgestellt wurde, werden in den heutigen Kompetenzmodellen vor allem professionelle Kompetenzen beschrieben statt Eigenschaften eines idealen Lehrenden aufzulisten. Hallets (2006: 32ff.) Begriff von didaktischer Kompetenz umfasst unterrichtsbezogene Kompetenzen sowie übergreifende pädagogische und didaktische Kompetenzen. Zu den unterrichtsbezogenen Kompetenzen zählt er fachliche, fachdidaktische, diagnostische und methodische Kompetenzen sowie Beherrschung von Lehr- und Lernformen und Beurteilungs- und Evaluationskompetenz. Ohne gute und sichere Fachkennt-

nisse der Lehrperson kann der Lernprozess behindert oder ineffizient gestaltet werden. Zu übergreifenden pädagogischen und didaktischen Kompetenzen gehören in seinem Kompetenzmodell neben erzieherischen, personalen und sozialen Kompetenzen auch Planungs- und Managementkompetenz sowie Entwicklungskompetenz. In Hallets Modell nehmen die kommunikativen Kompetenzen eine zentrale Stellung ein mit der Begründung, dass alle Lehr- und Lernprozesse sprachlich vermittelt sind. Die kommunikativen Kompetenzen werden auf eine indirekte Weise im Unterricht selbst sowie in Lehr- und Lernprozessen wirksam, indem die Lehrenden den Lernenden Kommunikationsfähigkeiten beibringen und Lernsituationen moderieren können sollten (Hallet 2006: 127).

Wie aus dem oben Dargelegten hervorgeht, setzt sich die Expertise der Lehrenden im Allgemeinen aus fachwissenschaftlichen Grundlagen bzw. Substanzwissen, Fachdidaktik und pädagogischen und methodischen Fähigkeiten bzw. Fachdidaktik zusammen. Dazu kommt noch Wissen über Lernende und Lernen, über die Gestaltung und Umsetzung der Lehrpläne, Fähigkeiten zur beruflichen Weiterentwicklung sowie soziale Kompetenzen als »Teamplayer« einer Schule oder einer anderen Organisation. Alle diese Kompetenzen sind miteinander fest verbunden und die Mischung und Gewichtung der verschiedenen Kompetenzen ist individuell. Dazu kommt noch, dass die Grenzen zwischen verschiedenen Kompetenzen schwer zu ziehen sind. Das tatsächliche Werkzeug der Lehrenden ist die Person, durch die verschiedene Kompetenzen je nach Person individuell zum Ausdruck kommen.

In Abbildung 1 wird gezeigt, wie das Können, hier als »WAS-Kompetenzen« bezeichnet, und das Wissen, hier als »WIE-Kompetenzen« benannt, in einer Persönlichkeit vereint werden. Unter WAS-Kompetenzen wird damit die Beherrschung des Substanzwissens verstanden, ohne die die Durchführung von Unterricht nicht erfolgreich geschehen kann (ähnlich auch Hallet 2006: 37). Die nichtmuttersprachlichen Fremdsprachenlehrenden können wegen nicht immer perfekten linguistischen Kompetenzen mit Glaubwürdigkeitsproblemen z.B. wegen ihres Akzents konfrontiert werden (Miller 2009: 175). Im Allgemeinen beruht das Wissen bei den DaF-Lehrenden auf den vier Säulen des Fachs Deutsch als Fremdsprache, d.h. Linguistik, Literaturwissenschaften, Landeskunde und Pädagogik. Allerdings ist in den letzten Jahren vor allem in der Auslandsgermanistik die Relevanz der Literaturwissenschaft im DaF-Unterricht kritisch hinterfragt worden (siehe z.B. Colliander 2009; Dobstadt 2009). Fachdidaktische und methodische Fähigkeiten können als WIE-Kompetenzen bezeichnet werden. Vor allem geht es darum, wie das Substanzwissen vermittelt wird. Dazu gehören auch die Kompetenzen, wie Lehrende mit Medien und Unterrichtsmaterialien vorgehen und wie sie ihre eigene Arbeit reflektieren.

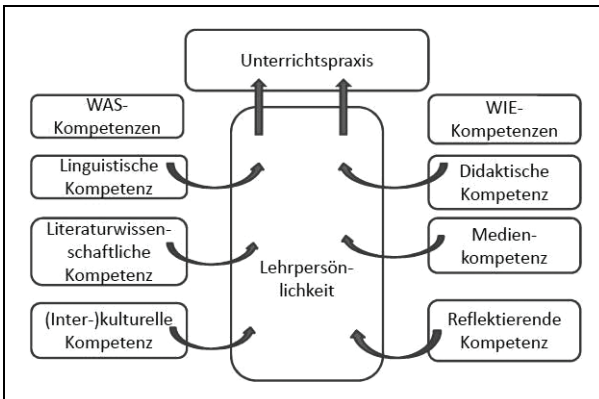


Abb. 1: WAS- und WIE-Kompetenzen gefiltert durch die Lehrpersonlichkeit

Was die professionellen Kompetenzen der Lehrenden erkennbar individualisiert, ist insbesondere die Tatsache, dass das persönliche Leben sich mit dem professionellen Leben in der Unterrichtspraxis zu einer Einheit zusammenschließt. Das Image äußert sich darin, was Lehrende sagen und wie sie in der Unterrichtspraxis vorgehen (Golombek 2009: 156). Die Lehrpersonlichkeit vereint persönliche und pädagogische Eigenschaften in sich. Wie aus Abbildung 1 hervorgeht, betrachte ich die Persönlichkeit der Lehrperson als eine Art »Filter« der Kompetenzen. Den WAS- und WIE-Kompetenzen wird jeweils eine persönliche Farbe verliehen, d.h. die Zusammensetzung und Art der Kompetenzen ist immer je nach Lehrperson unterschiedlich und individuell. Dies macht jeden Unterricht einzigartig. Dies zeigt auch, dass die fachlichen Kompetenzen alleine nicht ausreichen und die Persönlichkeit durchaus ausschlaggebend ist. Um interkulturelle Fertigkeiten, Strategien und Kreativität zu vermitteln, werden vor allem empathiefähige, »lebendige« Lehrende gebraucht – gerade im interkulturellen Lernen werden der Computer, Internet und Online-Tutoren nicht ausreichen, um die Fremdsprachenlehrenden ersetzen zu können. Die Lehrenden sind nicht nur Berater oder *Coach*, sondern auch *Manager*, die sich dafür sorgen, dass alles in der Unterrichtspraxis klappt. Die Rolle des Lehrenden besteht im Großen und Ganzen darin, dass den Lernenden Autonomie vermittelt wird, so dass sie fähig sind, lebenslang zu lernen (vgl. Rinder 2003: 10f.).

Oft nehmen die Lehrenden eine bestimmte berufliche Rolle ein, wenn sie vor eine Klasse treten, d.h. sie ziehen sich einen unsichtbaren professionellen »Mantel« an. Eine Untersuchung im universitären Fremdsprachenunterricht hat gezeigt, dass die Lernenden insbesondere authentische Lehrende ohne diesen unsichtbaren »Mantel« erwarten. Nach Erwartungen der Lernenden sollen die Lehrenden vor

allem Persönlichkeiten sein, eine Art »Bündel« von positiven Eigenschaften. Zu diesen gehörten insbesondere Interesse an der fremden Sprache und Kultur sowie am Unterrichten. Dazu kamen auch Eigenschaften wie etwa ›mitreißend‹ und ›motivierend‹ (siehe zu der Studie im Einzelnen Karlsson-Fält/Maijala 2007). Allerdings ist meines Erachtens auch wichtig, dass Lehrende ihre eigene Privatsphäre schützen. Im Sinne der Liste von Schwerdtfeger sollten Lehrende eine freundliche und interessierte Distanz allen Lernenden gegenüber zeigen. Ich möchte hier besonders die Distanz betonen: Lehrende sind gleichzeitig Persönlichkeiten, ohne von der (privaten) Person etwas vorzustellen. Lehrende müssen in der Lage sein, eine unüberwindliche und unsichtbare Grenze zwischen Privatem und Beruflichem zu setzen.

Von Fremdsprachenlehrenden wird allgemein sehr viel verlangt, oft stellen sie aber an sich selbst die höchsten Ansprüche. Die Auffassungen von Lehrenden stimmen oft nicht mit der Wirklichkeit der Praxis überein. Auch soziale und institutionelle Faktoren sowie physische Unterrichtsräume können beschränken, was man in der Unterrichtspraxis verwirklichen kann. Dies kann dazu führen, dass die eigene Unterrichtspraxis den eigenen Idealen nicht entspricht (Borg 2009: 167). Meines Erachtens ist es am allerwichtigsten, dass die Lehrenden den Lernenden gegenüber authentisch sind: Denn auch Lehrende dürfen Fehler machen, sie befinden sich – wie die Lernenden – in einem ständigen Lernprozess. Die Art und Weise, wie die Lernenden den Unterricht wahrnehmen, ist auch immer individuell. Als Lehrende hilft immer das Motto, dass man nicht allen gefallen kann.

3. Zentrale Kompetenzbereiche der DaF-Lehrenden

Im Folgenden möchte ich die professionellen Kompetenzbereiche im Hinblick auf den DaF-Unterricht thematisieren. Dabei wird darauf eingegangen, wie die WAS-Kompetenzen (linguistische, literaturwissenschaftliche und (inter-)kulturelle Kompetenzen) und WIE-Kompetenzen (didaktische, medienbezogene und reflektierende Kompetenzen) sich im DaF-Unterricht zeigen.

3.1. Linguistische Kompetenz

Im Lehrerberuf geht es – mehr als in vielen anderen Berufen – um lebenslanges Lernen. Die Lehrenden können es sich nicht leisten, irgendwo stehen zu bleiben und zu sagen, jetzt bin ich »fertig«. Die ständige Aktualisierung von Sprach- und Kulturkenntnissen kann ermüden: Den Urlaub immer im Zielsprachengebiet zu verbringen, kann auf Dauer als Zwang empfunden werden, vor allem dann, wenn man keine Gelegenheit dazu hat und deswegen das Gefühl hat, einer beruflichen

Verpflichtung nicht nachgekommen zu sein. Die Lehrenden sollten mit der Zielsprachenkultur vertraut sein, die Kontakte zu dem Zielsprachengebiet sollten vielseitig und häufig sein.

Die Lehrenden sollten aber nicht zu streng weder gegenüber ihren eigenen Sprachkenntnissen noch denen der Lernenden sein. Die enge Orientierung an der Sprachbeherrschung der Muttersprache ist heute nicht mehr geboten. Krumm (2006: 463f.) spricht zutreffend vom Abschied des »sprachlichen Reinheitsgebotes«. Seines Erachtens ist es in einer mehrsprachigen Welt durchaus ausreichend, je nach Situation und Kombination in einer Fremdsprache »Teilkompetenzen zu erwerben und auf absolute Korrektheit und umfassende Beherrschung zu verzichten« (ebd.). Vor allem in den deutschsprachigen Gebieten, wo es sehr viele regionale Varietäten und viele Sprecher mit einem »nicht-(hoch)deutschen« oder ausländischen Akzent gibt, ist es meines Erachtens nicht mehr sinnvoll, von den Lernenden eine einzige »richtige Aussprache« zu verlangen. Die Lernenden können vor allem die Aussprache, die Grammatik und den Wortschatz der Lehrenden sehen und hören, und sie schätzen vor allem eine gute Aussprache der Lehrperson (siehe Karlsson-Fält/Maijala 2007).

Die Sprachkompetenzen einer Fremdsprachenlehrerin bzw. eines Fremdsprachenlehrers können eigentlich niemals gut genug sein, wenn sie auch in der Diskussion häufig hinter den eher psychologischen Aspekten der Lehrpersönlichkeit zurücktreten. Dies ist jedoch nicht gleichbedeutend damit, Deutsch als Muttersprache schon als ideale Basis für ein gelungenes Unterrichten von Deutsch als Fremdsprache zu sehen. Maßgebend ist vielmehr, ob Lehrende diese Sprache selbstbewusst und kompetent können und vor allem kennen. Dies ist keine Frage von muttersprachlichem und nichtmuttersprachlichem Sprechen der Zielsprache, sondern davon, wie weit die Sprachkenntnisse entwickelt sind (Rösler 1994: 37). Nichtmuttersprachliche Lehrende können manchmal sehr deutlich die Strukturen der fremden Sprache und Kultur »mit anderen Augen« sehen. Aus eigener Lern- und Lehrerfahrung kennen sie oft, welchen Stolpersteinen und Lichtblicken die Lernenden auf dem Lernweg begegnen können. In der Ausbildung der zukünftigen DaF-Lehrenden sollten daher vor allem die Regelmäßigkeiten der grammatikalischen Strukturen sowie kontrastive Vergleiche zwischen der Ausgangssprache und Zielsprache eine wichtige Rolle spielen. Aus eigenen Erfahrungen lässt sich sagen, dass der konsequente Gebrauch des Deutschen als Unterrichtssprache auch die Lernenden motiviert. Der Gebrauch der Zielsprache ist ein wichtiger Faktor, wenn danach gestrebt wird, die Zielsprachenkultur in das Klassenzimmer hereinzuholen.

3.2. Literaturwissenschaftliche Kompetenz

Die Ausbildung der DaF-Lehrkräfte ist in vielen Ländern immer noch stark philologisch orientiert. Während im Studium Sprach- und Literaturwissenschaft

die wichtigsten Inhalte bilden, braucht man in der Unterrichtspraxis vor allem Kenntnisse des zielsprachlichen Alltages, der sogenannten Alltagskultur. Dabei spielt natürlich die Zielgruppe die entscheidende Rolle. Hier ist zu fragen, in welchem Umfang die sprach- und literaturgeschichtlichen Feinheiten für die Unterrichtspraxis relevant sind. Anregungen zum Umdenken haben auch beispielsweise die Beiträge von Dobstadt (2009) und Colliander (2009) gegeben. Als Basis für die Neuprofilierung der Literatur im DaF-Unterricht schlägt Dobstadt (2009: 23) folgende Thesen vor:

- »1. Literatur in Deutsch als Fremdsprache ist eine für Sprach- und Kulturlernzwecke funktionalisierte Literatur« sowie »2. Ausgangs- und Bezugspunkt der Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten ist die Reflexion auf ihre Literarizität.« (Dobstadt 2009: 23)

Colliander (2009: 50f.) ist zuzustimmen, wenn er sagt, dass die Auslandsgermanistik mit Aspekten wie z.B. Literaturgeschichte anders umgehen müsse. In der Auslandsgermanistik ist die einzige realistische Möglichkeit »ein partieller Umstieg von Paratwissen auf Metawissen, d.h. auf die Befähigung dazu, Wissen systematisch zu suchen und zu finden«.

Nach wie vor ist die Dominanz der literaturwissenschaftlichen Inhalte in der Ausbildung der zukünftigen Deutschlehrenden deutlich zu sehen. Oft wird von den Absolventen und Absolventinnen der Germanistik erwartet, dass sie in der Lage sind, Goethe und Schiller, vielleicht auch Grass und Walser, zu verstehen. Die Anforderungen sind natürlich in verschiedenen Ländern unterschiedlich. Was für den praktischen Zweck sinnvoll wäre, steht oft mit diesen Anforderungen im Widerspruch (vgl. Ehlich 2007: 41f.). Aus eigener Erfahrung lässt sich sagen, dass die während des Studiums erworbenen literaturwissenschaftlichen Kompetenzen in der Unterrichtspraxis in einem eher geringen Maße einsetzbar sind. In den germanistischen Studiengängen sollte daher überdacht werden, ob und in welchem Umfang die Kenntnisse der Literaturwissenschaft und Literaturgeschichte zu den relevanten Inhalten der Ausbildung von DaF-Lehrenden gehören.

3.3. (Inter-)Kulturelle Kompetenz

Fremdsprachenlehrende sollten nicht nur als sprachliche, sondern auch als »kulturelle Vermittlungspersonen« (vgl. Krumm 2003b: 416) ausgebildet werden, die neben fachwissenschaftlichen auch über interkulturelle Kompetenzen verfügen. Sie sollten sich bewusst sein, welche Wirkungen das von ihnen vermittelte Bild der Zielsprachenkultur hat. Mit kulturellen Inhalten können die Lehrenden den Unterricht interessanter machen, um die Lernenden zu motivieren. Aus diesem Grunde sind die kulturellen Inhalte als Kerninhalte des DaF-Unterrichts und somit auch als ein wichtiger Teil der Lehrerausbildung zu sehen.

Ehnert (1999: 52) hatte in seiner Untersuchung landeskundliche Inhalte in den DaF-Studiengängen in Deutschland verglichen. Die Fachdiskussion und seine Untersuchung zeigten, dass der »Kern« der DaF-Ausbildung nach wie vor lehr-/lernwissenschaftlich-linguistisch ist. Das liegt darin begründet, dass es sich in der DaF-Ausbildung in erster Linie um das Wissen über Struktur und Gebrauch der zu lehrenden Sprache und die effektivsten Lehr- und Lernverfahren handelt. Der Untersuchung zufolge wird die Landeskunde, abgesehen von einigen Ausnahmen, heute in den deutschen DaF-Studiengängen nicht vernachlässigt, sondern als gleichberechtigtes »Standbein« neben den anderen Teildisziplinen behandelt. Dabei könnte es sogar sein, dass die Landeskunde einen »Bedeutungszuwachs« erfahren hat (Ehnert 1999: 52).

In diese Richtung deuten auch die Professuren für Deutsch als Fremdsprache mit Schwerpunkt »Kulturstudien und ihre Didaktik« an einigen deutschen Universitäten (dazu ausführlich Koreik 2009: 4f.). Ob dies auch die Situation in der Auslandsgermanistik betrifft, ist eine andere Frage. Die germanistischen Studiengänge im nichtdeutschsprachigen Ausland sind größtenteils auf die Ausbildung von Deutschlehrenden im schulischen Deutschunterricht und den akademischen Nachwuchs der Germanistik mit dem Schwerpunkt auf Literatur-/Kultur- und Sprachwissenschaft ausgerichtet. In der heutigen, eher kritischen Lage der Germanistik entspricht eine einseitige Ausrichtung weder dem objektiven Bedarf an Deutschlehrenden und germanistischem Nachwuchs im Ausland noch den Interessen der Studierenden. Traditionell orientierten sich in einigen nichtdeutschsprachigen Ländern, in denen Deutsch als Fremdsprache einen hohen Stellenwert hat und die Studierenden sehr gute sprachliche Vorkenntnisse und Fertigkeiten in das Studium mitbringen, die germanistischen Studien und Forschungsschwerpunkte inhaltlich an denen der Inlandsgermanistik (vgl. Fabricius-Hansen 2006: 67ff.). Dabei bildet Landeskunde oft keinen Schwerpunkt in der Lehrerbildung und als Forschungsgegenstand der Auslandsgermanistik.

Es sind aber gerade außerhalb des deutschsprachigen Raums Lehrende eine wichtige Quelle für Landeskunde (vgl. Rösler 1994: 66). Nach den Untersuchungen von Sercu et al. (2005) lässt sich sagen, dass je vertrauter die Lehrperson mit der jeweiligen Zielkultur ist, desto öfter kulturelle Themen im Unterricht behandelt werden und mehr Zeit kulturellen Inhalten und Aktivitäten gewidmet wird. Auch stellte sich heraus, dass die Lehrenden aus allen untersuchten Ländern relativ vertraut mit der Zielsprachenkultur waren, wozu vor allem die neuen Medien beigetragen haben. Die Fremdsprachenlehrenden kompensierten fehlende Reisen auch oft durch Kontakte zu dem Zielsprachengebiet in ihrem eigenen Land, dies ist u.a. möglich durch kulturelle Einrichtungen wie das Goethe-Institut. Auch wenn die Lehrenden das Zielsprachengebiet gut kennen, zeigte sich, dass sie die linguistischen gegenüber den kulturellen Inhalten bevorzugen. Darüber hinaus erwies sich die Vermittlung von

kulturellen Inhalten oft als faktenbezogen. Dies deutet darauf hin, dass die schulische Tradition, die die Lehrenden selbst als Lernende erlebt haben, sich in der Unterrichtspraxis widerspiegelt. Neben der fremden Kultur sollten die Lehrenden auch ihre eigene Kultur gut kennen sowie über allgemeines Wissen von Kulturen verfügen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Kulturen erklären zu können. Auch ist wichtig, dass die Lehrenden darüber Bescheid wissen, welche Stereotypen die Lernenden der fremden Kultur gegenüber haben (Sercu 2005a: 12, Sercu 2005b: 145–155). Die Lehrenden sollten sich darüber im Klaren sein, dass sie mit ihrer Themenauswahl, ihren Kommentaren und Verhaltensweisen die Einstellungen oder Einstellungsänderungen von Lernenden bewusst oder unbewusst beeinflussen können (Koreik 2009: 16f.). Dabei haben auch die Themenauswahl und Einstellungen der benutzten Unterrichtsmaterialien Einfluss auf die Entstehung und den Abbau von typisierten Wahrnehmungen eigener und fremder Kulturen und Nationen (siehe im Einzelnen Maijala 2006a).

Kenntnisse der zielsprachlichen Alltagskultur und Alltagserfahrungen der Lehrenden und Lernenden sind das Salz in der Suppe des fremdsprachlichen Unterrichts. Im Rahmen einer Untersuchung zu kulturellen Inhalten im universitären DaF-Unterricht wurden die Erwartungen von finnischen Studierenden an die Inhalte im Fremdsprachenunterricht erforscht (Maijala 2006b). Es stellte sich heraus, dass das Alltagsleben nach Meinung der Lernenden das meistgefragte Thema ist und dass das Interesse an Land und Leuten ein wichtiger Motivationsfaktor ist, Deutsch zu lernen. Ebenso hat sich gezeigt, dass die Lernenden vor allem sprachliche Sicherheit und landeskundliche allgemeinbildende Informationen für den Alltag erwarten. Mit dem Erwerb interkultureller Kenntnisse gehen sie davon aus, dass sie sich in der fremden Kultur sicher zurechtfinden können, ohne sich zu diskreditieren und ohne Tabus zu verletzen (siehe im Einzelnen Maijala 2006b).

Eine der Herausforderungen des Fremdsprachenunterrichts ist der Plurizentrismus, d.h. die Berücksichtigung unterschiedlicher Regionen im Zielsprachengebiet. Im Unterricht Deutsch als Fremdsprache heißt das, dass nicht mehr nur Deutschland, sondern auch die regionale Vielfalt des deutschsprachigen Raumes mit Deutschland, Österreich und der Schweiz, einschließlich Liechtensteins, Gegenstand der Landeskunde in der Unterrichtspraxis und in Lehrwerken sein sollte (Koreik 2009: 19; Meijer & Jenkins 1998: 20; siehe dazu im Einzelnen Maijala 2009). In der Unterrichtspraxis Deutsch als Fremdsprache ist meines Erachtens vor allem wichtig, den Kontext zwischen der eigenen Kultur und der Zielsprachenkultur herzustellen. Dies kann u.a. dadurch gelingen, dass der zielsprachenkulturelle Kontext in den Klassenraum z.B. mit Hilfe der neuen Medien und/oder der Erfahrungsberichte von Lehrenden und Besuchern aus dem Zielsprachengebiet hereingeholt wird.

3.4. Didaktische Kompetenz

Von Fremdsprachenlehrenden werden nicht nur sprachliche und kulturelle Kompetenzen erwartet, sondern auch die Sprache und Kultur betreffenden Vermittlungskompetenzen. Neben umfangreichen Sprachkenntnissen müssen die Lehrenden auch ein Verständnis der Sprachstruktur und der inneren Regularitäten der Sprache haben. Das bedeutet, dass die Lehrenden die zu unterrichtende Fremdsprache nicht nur beherrschen, sondern auch beschreiben können sollten (so auch Roggensch 1997: 288). Die eigenen Sprachkenntnisse reichen also nicht aus, sondern dazu kommen noch die Kenntnisse über die Zielsprache und deren Gebrauch. Das Bild der Fremdsprachenlehrenden hat sich vom allwissenden wandelnden Lexikon hin zum Moderator des Unterrichts gewandelt. Um der Aufgabe der Moderation gerecht zu werden, müssen die Lehrenden neben »methodisch-didaktischen Fähigkeiten und einem pädagogisch motivierten und geschulten Einfühlungsvermögen auch über entsprechende fachliche Grundkenntnisse« verfügen (Koreik 2009: 19; siehe dazu auch Hackl 1997: 241).

Wenn Deutsch als zweite, dritte oder weitere Fremdsprache gelernt wird, wird von Lehrenden jeweils unterschiedliches didaktisches Wissen verlangt. In der Fachliteratur ist im Zusammenhang mit der Gestaltung der dritten Fremdsprache oft von »Tertiärsprachendidaktik« die Rede. Die Lernenden, die eine zweite oder weitere Fremdsprache lernen, haben sich bereits eine erste Fremdsprache angeeignet bzw. sind noch dabei, d.h. sie haben Erfahrungen im Fremdsprachenlernen gesammelt. Sie sind automatisch auch älter als zum Zeitpunkt des Lernens der ersten Fremdsprache. Möglicherweise haben sie schon Lernstrategien entwickelt und gehen daher oft souveräner mit den verschiedenen Sprachen um, produzieren aber möglicherweise auch mehr Interferenzen. Dazu kommt noch ein fortgeschrittenes »Weltwissen«, das sich vor allem auf der Inhaltsebene zeigt (vgl. Gibson/Hufeisen 2007: 28; Bausch 2003: 29f.). Nach den Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik sollten die Lehrenden bei der Unterrichtsgestaltung darauf Rücksicht nehmen und den Umstand, dass Lernende der dritten Fremdsprache anderen Lernbedingungen als Lernende der zweiten Fremdsprache unterliegen, vor allem als Potential nutzen. Für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache hat dies zur Folge, dass die vorher gelernten Fremdsprachen sowie die Muttersprache im Unterricht mit berücksichtigt werden sollten. Heute mündet dies sowohl für die Unterrichtspraxis als auch für die Lehrwerkproduktion oft in das sogenannte »DaFnE«-Konzept (Deutsch als Fremdsprache nach Englisch). Um den Deutschunterricht zu erleichtern und zu »beschleunigen«, können z.B. Vergleiche von internationalem oder englischem Wortschatz, bekannte grammatikalische und lexikalische Strukturen, morphologische Gemeinsamkeiten oder kulturelle Erfahrungen Hilfe leisten (Marx 2008: 21).

In der Unterrichtsgestaltung ist der Bezug auf die Zielgruppe von großer Bedeutung, u.a. bei der Auswahl der Medien oder Unterrichtsmethoden. Alter, Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit, unterschiedliche Lernstile und frühere Sprachlernerfahrungen sind Faktoren, die bei der Unterrichtsgestaltung berücksichtigt werden sollten. Eine didaktische Kompetenz der Lehrperson ist auch durch den Umgang mit Lehrmaterialien und technischen Hilfen gekennzeichnet. Obwohl in der Fachliteratur oft vom Ende des Lehrwerks die Rede ist, zeigen die heutigen Trends, dass das Lehrwerk noch lange nicht dem Sprachlabor in die »didaktische Rumpelkammer« folgen wird. Das Lehrwerk leitet vielmehr zusammen mit den Lehrenden nach wie vor den Unterricht. Es bietet auch immer noch eine Möglichkeit für die Lehrenden, sich mit neuen didaktischen Ansätzen vertraut zu machen. Hier spielt das Lehrwerk und dessen Einsatz im Unterricht auch eine wichtige Rolle innerhalb der Lehreraus- und -fortbildung (vgl. Funk 2000: 23).

3.5. Medienkompetenz

Die Entwicklung des DaF-Lernens mit digitalen Medien wird unter sechs Gesichtspunkten ausführlich von Rösler (2008: 373f.) diskutiert. Seines Erachtens trägt die Einbeziehung von digitalen Medien dazu bei, dass die Lernenden bei der Auswahl der Inhalte selbständiger als früher sind und dabei der ganze Unterricht authentischer wird. Er spricht von neuen Möglichkeiten der Erstellung eines Lehrwerks *on demand*. Digitale Dateien könnten dabei die Printausgabe ergänzen und dadurch die Qualität der Glossare und Lehrerhandbücher verbessern. Die Printausgabe kann durch von Lehrenden und Lernenden selbst ausgesuchte digitale Dateien ergänzt werden. Dies könnte auch die Qualität der Glossare und Lehrerhandbücher verbessern, das Lehrwerk könnte für eine Zielgruppe genauer zugeschnitten werden. Neben der ergänzenden Funktion bieten die digitalen Medien die Möglichkeit zur Visualisierung von Grammatik in Form von sogenannten animierten Grammatikdarstellungen, z.B. beim Erlernen von Wechselprepositionen, wenn etwa eine Figur etwas auf den Tisch stellt. Die Benutzung der digitalen Medien ermöglicht auch kooperatives Lernen in Form von programmiertem Feedback und Online-Tutorierung. Letzteres bedeutet, dass der Lehrer durch einen Online-Tutor ersetzt werden kann, allerdings mit Verlust der nonverbalen Kommunikation (Rösler 2008: 374ff.). Im universitären DaF-Unterricht benutze ich die Lernplattform Moodle, die eine ganze Palette von schriftlichen und mündlichen Kommunikationsmöglichkeiten anbietet, in Wikis, Chats, Foren oder per Skype (vgl. Rösler 2008: 382f.). Neben Kommunikationsmöglichkeiten ist die Lernplattform auch als eine Art Schwarzes Brett für den Kurs gut geeignet, wo wichtige Informationen zum

Kursablauf, ergänzende Materialien und wichtige Links auch außerhalb des Unterrichts im Internet aufgerufen werden können.

Lediglich eine Frage der Zeit ist auch die Entwicklung des »Hyperlehrwerks«: Mit visuell und auditiv ergänzten Texten, d.h. Hypertexten, könnten die Lernenden selbst interaktiv die Funktionen des Lehrwerks ergänzen, z.B. durch Klicken oder die Navigation per Scroll. Das Lehrwerk könnte durch Fotos, Töne, Animationen oder Videoclips ergänzt werden (vgl. Neidlinger/Pasewalck 2011: 48). Den wichtigen persönlichen Kontakt zur Lehrperson können die digitalen Medien allerdings nicht ersetzen; die digitalen Medien sind aber eine wichtige Hilfe für die Lehrenden, den Unterricht vielseitig zu gestalten und mit visuellen und akustischen Elementen dem Unterricht Farbe zu verleihen.

3.6. Reflektierende Kompetenz

Auch die Reflexion und die Erforschung der eigenen Lehrtätigkeit zählen zu den pädagogischen und fachdidaktischen Kernkompetenzen von Fremdsprachenlehrenden. Ein Beispiel eines Werkzeugs zur Selbstreflexion für angehende Fremdsprachenlehrende ist das im Auftrag des Europarates entwickelte EPOSTL (*The European Portfolio for Student Teachers of Languages, A Reflection tool for language teacher education*) (siehe Newby et al. 2007). Mit Hilfe von EPOSTL können die angehenden Lehrenden ihr didaktisches Wissen und Können reflektieren und auswerten. Dazu gibt es einen Selbstevaluierungsteil mit Kann-Beschreibungen im Stil des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens.

In der heutigen Fremdsprachendidaktik geht man davon aus, dass die Lehrenden ihre Arbeit und ihr Handeln ständig reflektieren und beobachten. Meistens kann die von den Lehrenden praktizierte Forschung als Aktionsforschung klassifiziert werden. Dabei werden die Fragestellungen aus der eigenen Unterrichtspraxis heraus formuliert; diese sind insbesondere für das berufliche Selbstverständnis von großem Belang. Heute wird in diesem Zusammenhang oft der Terminus *research engagement* gebraucht. Der Begriff umfasst sowohl Forschungsbeschäftigung, d.h. Forschung betreiben, als auch Beschäftigung mit der Forschung, d.h. Untersuchungen lesen und sie in der Unterrichtspraxis einsetzen. Allerdings muss festgestellt werden, dass die Anzahl an Forschungen von in der Praxis tätigen Lehrenden eher gering bleibt (Borg 2010: 391). Dies ist höchstwahrscheinlich sowohl auf Zeitmangel im auch sonst sehr belastenden Unterrichtsalltag als auch auf eine eher »unsichtbare« Beschäftigung mit Forschung zurückzuführen, wie etwa Forschungsliteratur lesen und sie bewusst oder unbewusst in die Unterrichtspraxis einfügen.

4. Die Bedeutung der Kompetenzen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache

4.1. DaF-Lehrende als Motivationsfaktor

Durch umfangreiches Fachwissen kann der Unterricht leichter in die Alltagskonzepte einfließen. Fachwissen und Fachkompetenz sind Voraussetzung für Klarheit der Argumentation und Vertrauen in die Lehrperson (Hallet 2006: 38). Damit können die Lehrenden zusammen mit ihren Lernenden sich besser in die fremde Sprache und Kultur einleben. Die authentischen Erfahrungsberichte der Lehrenden im Zielsprachengebiet sind ein Sahnehäubchen des Unterrichts und motivieren die Lernenden, die Sprache und Kultur selbst zu entdecken. Földes (1995: 31f.) sieht als vorrangige Aufgabe von Lehrenden und anderen DaF-Experten wie Lehrwerkautoren und Didaktiker, im Ausland Interesse und Sympathie für die deutsche Sprache und damit auch für die deutschsprachigen Staaten zu wecken und zu vertiefen. Er nennt zutreffend die DaF-Experten »Image- und Sympathiewerber«, eine Art Botschafter der deutschen Sprache und Kultur, die durch sachliche Informationen und Wahrhaftigkeit die Interessen der Zielkultur vertreten.

Der heutige Fremdsprachenlehrer hat eine große Verantwortung als eine Art »Image-Träger« der Zielsprachenkultur und steht dabei vor einer oft unüberwindbaren Herausforderung. Aus dem studentischen Feedback im universitären Fremdsprachenunterricht habe ich selbst die Erfahrung gemacht, dass die Einstellung der Lehrperson zur Zielsprache und -kultur sowie zum Unterricht einen motivierenden Einfluss auf den Lernprozess der Lernenden hat (so auch Karlsson-Fält/Maijala 2007). Lehrende können sogar selbst als Motivationsfaktor im Fremdsprachenunterricht wirken (Apeltauer 2003; Karlsson-Fält/Maijala 2007). Kallenbach (1996, zitiert nach Krumm 2003a: 355) hat in ihren Schülerinterviews herausgefunden, dass die Lernenden vor allem dann motiviert sind, wenn die Lehrenden sie für eine Fremdsprache begeistern. Im gegensätzlichen Fall verlieren die Lernenden ihre Motivation und dabei erreichen sie nicht so gute Leistungen. Apeltauer (2003) hat Sprachlernmotivation bei Mehrsprachigen untersucht. Dazu hat er schriftliche und mündliche Befragungen und Interviews durchgeführt und dadurch Sprachlerngeschichten erfasst. Im Schulkontext haben bei Zweit- und Drittsprachen sowohl Lehrkräfte als auch Unterrichtsmaterialien, Eltern, Mitschüler und insbesondere authentische Sprachkontakte sowie weitgehende Perspektiven (z.B. Exkursionen, Schüleraustausch, Reisen in die Zielsprachenländer, Berufsaussichten...) für die Entwicklung der Sprachlernmotivation eine große Bedeutung. Deutlich häufiger als bei der ersten Fremdsprache werden im Zusammenhang mit Zweit- und Drittfremdsprachen Lehrkräfte als Motivationsfaktor genannt, sowohl in einem positiven als auch in einem negativen Sinne. Die Untersuchung hat gezeigt, dass einige Lernende einen Zusammenhang

zwischen geringer eigener Motivation und »nicht sonderlich motivierter Lehrkraft« oder zwischen interessantem Lehrer und eigener hoher Motivation sehen. Als Faktoren, die demotivierend wirken, wurden am häufigsten Lehrkräfte genannt. Die Ergebnisse weisen auch darauf hin, dass Motivation und Lernbereitschaft zurückgehen, wenn Lehrkräfte entweder nicht selbst motiviert sind oder kein Interesse am Unterrichten haben (Apeltauer 2003: 298ff.).

Insgesamt gesehen sind die motivierenden Lehrenden des Deutschen als Fremdsprache fachliche und pädagogische Experten, Experten für Geschichte und Politik des Zielsprachengebietes, je nach Zielgruppe Kenner unterschiedlicher Fachgebiete (Wirtschaft, Ingenieurwissenschaften, Pädagogik usw.) und sehr oft auch Ratgeber in Fragen der Lebensführung (egal ob Ziel- oder Ausgangssprachenkultur) sowie Sprachführer (leider manchmal auch wandelnde Lexika) und Reiseführer (gelegentlich auch ein Reisebüro). Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, ist Lehrerfortbildung unentbehrlich. Der Bedarf an Lehrerfortbildung scheitert leider jedoch nach wie vor sehr oft an Geld und Zeit (vgl. z.B. Jung 2011).

4.2. Bedeutung des DaF-Unterrichts für die Attraktivität der deutschen Sprache

Die Zahl der Deutschlernenden und -lehrenden ist in den letzten Jahren in vielen Ländern stark gesunken. Bereits dies wirkt sich aus auf die Motivation, Deutsch zu lernen und zu lehren. Die zukünftigen Deutschlehrenden sollten auch eine berufliche Zukunft mit der deutschen Sprache haben (siehe im Einzelnen Hess-Lüttich/Colliander/Reuter 2009). Dennoch hat im nichtdeutschsprachigen Ausland die deutsche Sprache oft weniger Image-Probleme, als die Deutschen selbst denken (ähnlich auch Földes 2003: 82). Oft geht man in Deutschland davon aus, die deutsche Sprache sei schwer zu lernen. Ist Deutsch »eine leichte und sympathische Sprache?« fragt Földes (2003: 75, 82) in seinem Beitrag zum Thema »Image der deutschen Sprache im nichtdeutschsprachigen Ausland«. Deutsch hat – zumindest in Deutschland – ein Image einer sehr schweren und historisch belasteten Sprache. Aus einer Perspektive von außen sieht es so aus, dass viele Deutsche ihrem Land gegenüber (zu?) kritisch sind.

Wie kann man die deutsche Sprache im nichtdeutschsprachigen Ausland durch DaF-Unterricht interessanter machen? Die Alltagskultur und ihre Einbeziehung in die Unterrichtspraxis bildet im Vergleich zu linguistischen und literaturwissenschaftlichen Inhalten oft keinen Schwerpunkt in der Ausbildung von zukünftigen Deutschlehrenden. Aber gerade diese Kenntnisse sind diejenigen, mit denen die Lehrenden ihre Lernenden in der Unterrichtspraxis motivieren und begeistern können. Die Lehrenden müssen selbst nicht über alles informiert sein. Zumindest theoretisch geben die digitalen Medien die Möglichkeit, dass die Lernenden auch selbständig brandaktuelle kulturelle Inhalte durch Recherche beschaffen können. Die Lehrenden sollten dabei den Lernprozess im

Hintergrund betreuen, weil ohne Hilfe die Lernenden oft die gerade aktuellen Themen nicht finden können. Um Anstöße in der Unterrichtspraxis geben zu können, halte ich eine Darstellung von aktuellen und medial präsenten Ereignissen für sehr hilfreich, wie etwa die Fußball-WM 2006 und die Fußball-WM 2010. Vor allem die Botschaft der WM-Bilder des »positiven Patriotismus« trägt Deutschland und damit auch die deutsche Sprache ins Ausland. Auch wenn diese Phänomene oft etwas weniger »intellektuell« eingestuft werden, haben sie durchaus einen Einfluss auf die Attraktivität der deutschen Sprache und sind deswegen nicht zu unterschätzen. So löste vor einigen Jahren die Magdeburger Popgruppe Tokio Hotel einen Boom der Deutschkurse in Frankreich aus. Diese Thematik wurde in Frankreich auch in die Lehrerausbildung aufgenommen, um aktuelle und interessante Stoffe in den Unterricht zu bringen (siehe *Spiegel* 43/2007, S. 185).

5. Fazit und Ausblick: Kann/Soll Deutschunterricht auch »cool« und bunt sein?

Die Lehrenden tragen Verantwortung für das Erreichen der sprachlichen und interkulturellen Lernziele und vor allem für die Attraktivität der deutschen Sprache und Kultur. Dabei stellt sich vor allem die Frage, *wie* DaF-Lehrende ihren Unterricht gestalten können, um das Interesse an der deutschen Sprache und Kultur zu wecken und beizubehalten. Um die Sprache und die Alltagskultur im nichtdeutschsprachigen Ausland zu vermitteln, können attraktive Zusatzangebote Hilfe leisten, z.B. der Einbezug von Erfahrungsberichten von Lehrenden, Muttersprachlern und Peers. Kontakte zu Peers im Zielsprachengebiet können z.B. mit Hilfe des Internets, Exkursionen, Tandem-Lernen sowie Projektarbeit hergestellt werden. Meines Erachtens spielt hier die Vermittlung von Alltagskultur – in diesem Fall des Alltages in den deutschsprachigen Ländern – als eine der wichtigsten Herausforderungen der Unterrichtspraxis eine sehr große Rolle. Dies zeigen auch die Erfahrungen aus der eigenen Unterrichtspraxis im universitären Erwachsenenunterricht: Das Alltagsleben ist nach Meinung der Lernenden das meistgefragte Thema; Berlin sollte nicht vergessen werden – schließlich scheint Berlin unter den heutigen Deutschlernenden wirklich »die coolste Stadt Europas« zu sein. Auch der Deutschunterricht soll und muss mit der Zeit gehen. Wichtig ist vor allem, dass der Unterricht den Lernenden authentisch vorkommt. Ich selbst versuche, dem Deutschunterricht mit z.B. bunten Bildern aus Berlin Farbe zu verleihen und die grauen »Images« loszuwerden. Dieser Praxisbezug sollte im Germanistikstudium sowie in der heutigen Lehreraus- und -fortbildung Deutsch als Fremdsprache mehr als bisher berücksichtigt werden. Eine rein (sprach- und literatur)wissenschaftliche Orientierung des Studiums genügt nicht mehr; viel-

mehr wird eine überdisziplinäre, praxisnahe Orientierung des Studiums mit einer deutlichen Blickrichtung auf die möglichen Berufsfelder benötigt. Man lernt und studiert Deutsch, um etwas damit anfangen zu können. Deutschlernen – auch für den Beruf – soll sich auch in Zukunft – und auch im wörtlichen Sinn des Wortes – in irgendeiner Weise auszahlen.

Literatur

- Apeltauer, Ernst: »Sprachlernmotivation bei Mehrsprachigen«. In: Schneider, Günther; Clalüna, Monika (Hrsg.): *Mehr Sprache – mehrsprachig – mit Deutsch: Didaktische und politische Perspektiven*. München: iudicium, 2003, 295–308.
- Barkowski, Hans: »30 Jahre Deutsch als Zweitsprache – Rückblick und Ausblick«, *Info DaF* 30, 6 (2003), 521–540.
- Bausch, Karl Richard: »Deutsch nach Englisch? Besser: Deutsch mit Englisch! Zu den Spezifika des Lehrens und Lernens von Deutsch als zweiter bzw. weiterer Fremdsprache«. In: Clalüna, Monika (Hrsg.): *Mehr Sprache – mehrsprachig – mit Deutsch. Didaktische und politische Perspektiven*. München: iudicium, 2003, 28–38.
- Borg, Simon: »Language Teacher Cognition«. In: Burns, Anne; Richards, Jack C. (Hrsg.): *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge: CUP, 2009, 163–171.
- Borg, Simon: »Language Teacher Research Engagement«, *Language Teaching* 43, 4 (2010), 391–429.
- Caspari, Daniela: *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer: Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr, 2003.
- Colliander, Peter: »Zu den Rahmenbedingungen der Germanistik«. In: Hess-Lüttich, Ernest W. B.; Colliander, Peter; Reuter, Ewald (Hrsg.): *Wie kann man vom ›Deutschem‹ leben? Zur Praxisrelevanz der interkulturellen Germanistik*. Frankfurt a. M.: Lang, 2009, 47–57.
- Dobstadt, Michael: »›Literarizität‹ als Basiskategorie für die Arbeit mit Literatur in DaF-Kontexten, zugleich ein Vorschlag zur Neuprofilierung des Arbeitsbereichs Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache«, *Deutsch als Fremdsprache* 46, 1 (2009), 21–30.
- Ehlich, Konrad: *Transnationale Germanistik*. München: iudicium, 2007.
- Ehnert, Rolf: »Die Landeskunde in der Ausbildung von LehrerInnen für Deutsch als Fremdsprache«, *Info DaF* 26, 1 (1999), 37–55.
- Fabricius-Hansen, Cathrine: »Auslandsgermanistik – Germanistik im Ausland?«, *Deutsch als Fremdsprache* 2 (2006), 67–70.
- Földes, Csaba: »Zum Deutschlandbild der DaF-Lehrwerke: von der Schönfärberei zum Frustexport? Ein Diskussionsbeitrag«, *Deutsch als Fremdsprache* 32, 1 (1995), 30–32.
- Földes, Csaba: »Deutsch als leichte und sympathische Sprache«. In: Stickel, Gerhard (Hrsg.): *Deutsch von außen*. Berlin: de Gruyter, 2003, 74–98.
- Funk, Hermann: »Schnittstellen: Deutsch als Fremdsprache: Fremdsprachenunterricht zwischen ›alten‹ und ›neuen‹ Medien«. In: Tschirner, Erwin; Funk, Hermann; Koenig, Michael (Hrsg.): *Schnittstellen: Lehrwerke zwischen alten und neuen Medien*. Berlin: Cornelsen, 2000, 13–28.
- Gibson, Martha; Hufeisen, Britta: »Deutsch als eine dritte Sprache lernen: Überlegungen zur Tertiärsprachendidaktik aus Sicht der Psycholinguistik und der Fehleranalyse«, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 18, 1 (2007), 27–41.

- Golombek, Paula: »Personal Practical Knowledge in L2 Teacher Education«. In: Burns, Anne; Richards, Jack C. (Hrsg.): *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge: CUP, 2009, 155–162.
- Hackl, Wolfgang: »Die Rolle der Landeskunde in der Deutschlehrausbildung: Grundlagen und Beispiele einer differenzierten Landeskunde der deutschsprachigen Länder«. In: Wolff, Armin; Tütken, Gisela; Liedtke, Horst (Hrsg.): *Gedächtnis und Sprachlernen: Prozeßorientiertes Fremdsprachenlernen. Deutschlehrausbildung in West- und Osteuropa. Eine deutsche Literatur: AutorInnen nichtdeutscher Muttersprache*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 1997, 233–244 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 46).
- Hallet, Wolfgang: *Didaktische Kompetenzen: Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten*. Stuttgart: Klett, 2006.
- Hallet, Wolfgang: »Didaktische Kompetenzen von Fremdsprachenlehrern«. In: Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Klett/Kallmeyer, 2010, 350–353.
- Hess-Lüttich, Ernest W. B.; Colliander, Peter; Reuter, Ewald (Hrsg.): *Wie kann man vom ›Deutschen‹ leben? Zur Praxisrelevanz der interkulturellen Germanistik*. Frankfurt a. M.: Lang, 2009.
- Johnson, Karen E.: »Trends in Second Language Teacher Education«. In: Burns, Anne; Richards, Jack C. (Hrsg.): *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge: CUP, 2009, 20–29.
- Jung, Merle: »Lehrerfortbildung im Wandel: eine Analyse am Beispiel der estnischen Deutschlehrenden«, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16, 1 (2011), 35–50. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-16-1/beitrag/jung.pdf>
- Karlsson-Fält, Carola; Maijala, Minna: »Kieltenopettaja ja kielen oppiminen – mitä opiskelijat arvostavat opettajassa?« In: Salo, Olli-Pekka; Nikula, Tarja; Kalaja, Paula (Hrsg.): *Kieli oppimisessa – Language in Learning. AFinLAN vuosikirja*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 65. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 2011, 331–350 [in Finnisch].
- Koreik, Uwe: »Und dann plötzlich (...) war Kulturkunde Trumpf: Zur zukünftigen Rolle der Landeskunde bzw. Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremdsprache in einer veränderten Hochschullandschaft«, *Info DaF* 36, 1 (2009), 3–34.
- Krumm, Hans-Jürgen: »Fremdsprachenlehrer«. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Aufl. Tübingen: Francke, 2003a, 352–358.
- Krumm, Hans-Jürgen: »Interkulturelle Fremdsprachendidaktik«. In: Wierlacher, Alois; Bogner, Andrea (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart: Metzler 2003b, 413–417.
- Krumm, Hans-Jürgen: »Normen, Varietäten und Fehler – welches Deutsch soll der Deutsch als Fremdsprache-Unterricht lehren?« In: Neuland, Eva (Hrsg.): *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt a. M.: Lang, 2006, 459–468.
- Maijala, Minna: »Klischees im Spiegel landeskundlicher Inhalte von Sprachlehrwerken: Über stereotype Darstellungen fremder Kultur(en)«, *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 32 (2006a), 126–139.
- Maijala, Minna: »Kulttuuri on kaikkea«. Kohtaavtko kielenoppijoiden kulttuurikäsitteet ja vieraan kielen oppikirjojen maantuntemukselliset sisällöt?. In: Pietilä, Päivi; Lintunen, Pekka; Järvinen, Heini-Marja (Hrsg.): *AFinLA:n vuosikirja 2006. Kielenoppija tänään – Language Learners of Today*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja no. 64, 2006b, 179–197 [in Finnisch].

- Maijala, Minna: »Wie kann sprachliche und kulturelle Variation vermittelt werden? Didaktische Überlegungen anhand praktischer Erfahrungen im DaF-Unterricht«, *Info DaF* 36, 5 (2009), 447–461.
- Marx, Nicole: »Wozu die Modelle? Sprachlernmodelle in neueren Deutsch-Lehrwerken am Beispiel der Tertiärsprachendidaktik«, *Fremdsprache Deutsch* 38 (2008), 19–25.
- Meijer, Dick; Jenkins, Eva-Maria: »Landeskundliche Inhalte – die Qual der Wahl? Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken«, *Fremdsprache Deutsch* 18 (1998), 18–25.
- Miller, Jennifer: »Teacher Identity«. In: Burns, Anne; Richards, Jack C. (Hrsg.): *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge: CUP, 2009, 172–181.
- Neidlinger, Dieter; Pasewalck, Silke: »Literatur im Netz: Didaktisierungsbeispiele für den Deutschunterricht«, *Fremdsprache Deutsch* 44 (2011), 47–52.
- Newby, David; Allan, Rebecca; Fenner, Anne-Brit; Jones, Barry; Komorowska, Hanna; Soghikyan, Kristine: *European Portfolio for Student Teachers of Languages. A reflection tool for language teacher Education*. Graz: European Centre for Modern Languages of the Council of Europe, 2007.
- Rinder, Ann: »Das konstruktivistische Lernparadigma und die neuen Medien«, *Info DaF* 30, 1 (2003), 3–22.
- Risager, Karen: *Language and Culture Pedagogy: From a National to a Transnational Paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.
- Roggasch, Werner: »Deutschlehrerausbildung: Thesen zur Curriculumplanung«. In: Wolff, Armin; Tütken, Gisela; Liedtke, Horst (Hrsg.): *Gedächtnis und Sprachlernen. Prozeßorientiertes Fremdsprachenlernen. Deutschlehrerausbildung in West- und Osteuropa. Eine deutsche Literatur: AutorInnen nichtdeutscher Muttersprache*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 1997, 278–290 (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 46).
- Rösler, Dietmar: *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Metzler, 1994.
- Rösler, Dietmar: »Deutsch als Fremdsprache mit digitalen Medien: Versuch einer Zwischenbilanz im Jahr 2008«, *Info DaF* 35, 4 (2008), 373–389.
- Sercu, Lies; Bandura, Ewa et al.: *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence: An International Investigation*. Clevedon: Multilingual Matters, 2005.
- Sercu, Lies: »Teaching Foreign Languages in an Intercultural World«. In: Sercu, Lies; Bandura, Ewa et al.: *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation*. Clevedon: Multilingual Matters, 2005a, 1–18.
- Sercu, Lies: »The Foreign Language and Intercultural Competence Teacher«. In: Sercu, Lies; Bandura, Ewa et al.: *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation*. Clevedon: Multilingual Matters, 2005b, 130–159.

► *Minna Maijala*

Geb. 1971; Dr. phil.; Studium der Germanistik, Skandinavistik, Geschichte, Pädagogik, Politologie und Marketing an der Universität Jyväskylä, Finnland; Promotion 2003 in Germanistik an der Universität Jyväskylä; seit 2004 Lektorin für Deutsch als Fremdsprache am Sprachenzentrum der Universität Turku, Finnland. Forschungsschwerpunkte: Lehrwerkforschung; Didaktik Deutsch als Fremdsprache, Landeskunde im Fremdsprachenunterricht.