

Inhalt / Contents

Manuela Wipperfurth

Welche Kompetenzstandards brauchen professionelle Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen? 6

Evelyne Pochon-Berger

“Doing” a Task in the L2 Classroom: from Task Instruction to Talk-in-interactions 27

Annina Lenz

Fremdsprachenübergreifende Vokabelarbeit im Englischunterricht als Methode zur Förderung von Sprachbewusstheit 42

Britta Viebrock

M² (multilingual x mathematical) – Some Considerations on a Content and Language Integrated Learning Approach to Mathematics 62

Wolfgang Butzkamm

The Language Acquisition Mystique: Tried and Found Wanting 83

Wilfried Brusch

Stephen Krashens Theorie des Zweitspracherwerbs und seine Bedeutung für die Gestaltung von Fremdsprachenunterricht 95

Petra Kirchhoff

Extensives Lesen in der Unterstufe des Gymnasiums 105

Britta Viebrock

From Teaching Numeracy to Developing Mathematical Literacy: Materials and Methods for a CLIL Approach to Mathematics 122

Impressum ForumSprache

Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht

Herausgeber-Gremium:

Prof. Dr. Sabine Doff

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Dietmar Rösler

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

im Hueber Verlag GmbH & Co. KG, Ismaning

Schriftleitung:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

Kontaktadresse:

forum-sprache@hueber.de

www.forum-sprache.de

Redaktion: Uwe Mäder

Gestaltung: Sarah-Vanessa Schäfer

Produktmanagement: Astrid Hansen

© Die Beiträge sind urheberrechtlich geschützt.

Alle Rechte vorbehalten.

ISSN 1868-0852

[Ausgabe 02 / 2009] ISBN 978-3-19-096100-9

1. Jahrgang, No 2, 2009

Die in den Beiträgen genannten Internet-Links waren zu den dort angegebenen Zeiten aktiv.

Verlag und Herausgeber können leider keine Garantie dafür geben, dass dies weiterhin der Fall ist.

Welche Kompetenzstandards brauchen professionelle Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen?

Manuela Wipperfürth

Abstracts

Die Fremdsprachendidaktik hat umfassende Erkenntnisse zur Professionalisierung und Kompetenzentwicklung von Fremdsprachenlehrern und -lehrerinnen hervorgebracht. Ziel des vorliegenden Artikels ist es, im Rückgriff auf dieses Wissen einen Vorschlag zur Weiterentwicklung fremdsprachendidaktischer Kompetenzstandards zu formulieren, wie sie von der deutschen Kultusministerkonferenz (KMK) veröffentlicht wurden.

Ausgangspunkt der Untersuchung ist der aktuelle Katalog von Standards für die Bildungswissenschaften, Fachwissenschaften und -didaktiken (KMK 2004, 2008), der bislang nur wenige spezifisch fremdsprachendidaktische Kompetenzformulierungen enthält. Eine Übersicht über aktuelle Forschungstendenzen der Fremdsprachendidaktik zeigt, dass für einen Ausbau dieser Standards viele relevante und anschlussfähige Forschungsergebnisse zur Verfügung stehen. Um dies zu veranschaulichen, werden drei zentrale Ziel- und Handlungsbereiche des Fremdsprachenunterrichts herausgegriffen: ‚Lehrersprache‘, ‚Mehrsprachigkeit‘ und ‚interkulturelle Kompetenz‘. Auf der Grundlage von Forschungsergebnissen aus diesen Bereichen werden die Handlungsanforderungen an Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen identifiziert. Davon ausgehend werden fremdsprachendidaktische Kompetenzen formuliert, die diese Anforderungen aufnehmen. Das Ergebnis sind 20 spezifisch fremdsprachendidaktische *can-do*-Formulierungen, die abschließend auf das Gesamtkonzept der KMK-Standards rückbezogen werden.

Recently, research in FLT (Foreign Language Teaching) has produced a strong evidence basis in the field of teacher professionalization and teacher competences. In the current catalogue of teacher competences for the German teacher education, specific FLT standards are underrepresented. The following article arguments and illustrates how more FLT standards could be included using this research basis.

Competence standards are proposed for three major areas and objectives of FLT, namely for ‘teacher language’ and for the educational objectives of ‘plurilingualism’ and ‘intercultural competence’. The methodology is to use the FLT research basis in each of the three areas in order to analyse the specific demands of foreign language teaching. As competence standards should represent such demands, the proposed standards reflect these. The resulting list of standards consists of 20 ‘*can do*’-formulations.

La investigación actual en materia de didáctica de idiomas extranjeros ha permitido establecer una amplia base de conocimientos sobre la profesionalización de los profesores así como sobre las competencias que son necesarias en el aula de idiomas extranjeros. Estos conocimientos pueden utilizarse para constituir estándares de competencia. Hoy en día, dicha estandarización se lleva a cabo en el sistema de formación de profesores en Alemania; sin embargo, el catálogo actual no incluye suficientes competencias específicamente didácticas.

Para ilustrar el potencial que tiene la didáctica de idiomas extranjeros en este campo, el artículo investiga tres elementos que están presentes en el aula: el ‘lenguaje del profesor’, los objetivos educativos del ‘plurilingüismo’ y la ‘competencia intercultural’. A partir de un análisis de las exigencias concretas de estos tres aspectos, se

proponen veinte fórmulas '*can-do*' como competencias específicamente didácticas en la enseñanza de idiomas extranjeros.

Manuela Wipperfurth

Am Bareisl 39

82327 Tutzing

E-Mail: Manuela.Wipperfueth@anglistik.uni-muenchen.de

Einführung

Die Festlegung von Standards ist zu einer verbreiteten Maßnahme für die Verbesserung schulischer Bildung geworden, zumindest was die Schülerseite betrifft. So wurden inzwischen für viele Fächer Bildungsstandards auf nationaler wie internationaler Ebene festgelegt (vgl. u.a. KMK (Kultusministerkonferenz) 2003; Council of Europe 2001). Auch im Bereich der Lehrerbildung werden verstärkt Standards formuliert und erprobt. Hier gaben zum Beispiel Oser & Oelkers mit ihrer Untersuchung zur Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme der Schweiz (Oser & Oelkers 2001) einen entscheidenden Anstoß auch für die Entwicklungen in Deutschland.

Innerhalb der deutschen Lehrerbildung wurden durch die *Standards für die Bildungswissenschaften* (KMK 2004) und die *ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und -didaktiken* (KMK 2008) die erste Phase der Lehrerbildung, das Studium, in Form von inhaltlichen und kompetenzbezogenen Standards erfasst. Damit ist ein umfassendes Projekt zur Evaluation und Verbesserung der deutschen Lehrerbildung auf den Weg gebracht worden. Die von der KMK in Auftrag gegebene Expertise von Terhart (2002) bildet dafür die Grundlage. In ihr wurden die Ziele sowie die Anforderungen an Standards festgelegt.

Der folgende Beitrag untersucht zuerst die Stellung fremdsprachendidaktischer¹ Kompetenzstandards im aktuellen Standardkatalog der KMK. Es werden dann für drei zentrale Ziel- und Handlungsbereiche des Fremdsprachenunterrichts – Lehrersprache, Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen – Vorschläge für eine Weiterentwicklung der fremdsprachendidaktischen Standards entworfen. Dabei werden auf der Grundlage fremdsprachendidaktischer Forschungsergebnisse zunächst die Handlungsanforderungen an Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen identifiziert, um daraus Kompetenzformulierungen abzuleiten.

Entstehung und Ziele der KMK-Kompetenzstandards

Die aktuellen Kompetenzstandards (KMK 2004, 2008) lassen sich am besten vor dem Hintergrund ihrer Entstehung und der mit ihnen verfolgten Ziele verstehen. Das Vorhaben, die Lehrerbildung zu standardisieren bzw. Standards für sie zu formulieren, hat in Deutschland seinen Ursprung in den 1970er Jahren. Man erkannte, dass für den Erfolg der damals anvisierten Bildungsreformen die Lehrerbildung an zentraler Stelle stehen müsse (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970: 215). Eine Maßnahme des damaligen Strukturplans war die Formulierung eines Berufsbildes für Lehrer und Lehrerinnen. Die Suche nach funktionierenden Beschreibungen für den Lehrerberuf in Form von Berufs- oder Leitbildern ist bis heute nicht abgeschlossen, wie die aktuell erarbeiteten Kompetenzstandards zeigen. Ein kurzer Blick in die Entwicklungen der letzten 30 Jahre zeigt, woher die aktuellen Formulierungen stammen.

Der Deutsche Bildungsrat formulierte zunächst ein Berufsbild (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970: 217) für Lehrer und Lehrerinnen. Darin wurden die Aufgaben des Lehrers unter den folgenden fünf Bereichen gefasst: Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten, Innovieren (vgl. *ibid.*). Auf dieser Grundlage wurde ein Leitbild für Lehrer und Lehrerinnen formuliert, das in der Form von Rollenzuschreibungen gefasst ist (vgl. KMK 2000). Diese Grobgliederung in fünf Bereiche von 1970 wurde in die Standards für die Bildungswissenschaften (KMK 2004) übernommen. Dort bildet sie zusammen mit den Rollenzuschreibungen von 2000 die Überschriften für die fünf bildungswissenschaftlichen Kompetenzbereiche.

Auch wenn sich der Wortlaut bis heute hält, haben sich Umfang und Inhalte der dahinter stehenden Bemühungen stark verändert. Im Oktober 1999 nämlich veröffentlichte die von der KMK eingesetzte ‚Gemischte Kommission Lehrerbildung‘, die aufgefordert war, „Optionen für die Gestaltung einer zukunftsorientierten Lehrerausbildung zu entwerfen und zu bewerten“ (KMK 1999), ihren Abschlussbericht. Darin wurde explizit das Fehlen einer empirischen Untersuchung der Lehrerbildung kritisiert,

¹ Der Begriff bezieht sich im Folgenden nur auf die Didaktiken der modernen Fremdsprachen, nicht auf die der klassischen Sprachen.

was der Wissenschaftsrat in seinen Empfehlungen von 2001 nochmals unterstrich (vgl. Wissenschaftsrat 2001: 39ff.). Wie diese empirische Grundlage geschaffen werden kann, wurde in der Folge von Terhart (2002) im Auftrag der KMK erarbeitet. In der abschließenden Expertise entwirft Terhart ein umfassendes Modell für eine an Standards orientierten Evaluation der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung und damit für die Einführung von Kompetenzstandards in das deutsche Lehrerbildungssystem (vgl. Terhart 2002: 1). Kompetenzen sollen dabei nach Weinert (2001) die beruflichen Anforderungssituationen von Lehrern und Lehrerinnen widerspiegeln: Sie müssen das Wissen sowie die Fertigkeiten, Fähigkeiten und Einstellungen, welche für die Bewältigung der Handlungsanforderungen notwendig sind, beschreiben (vgl. Weinert 2001). Durch sie werden also die ‚Aufgaben‘ von Lehrern und Lehrerinnen beschrieben. Diesen Kompetenzen wurden Standards zugeordnet, welche das Maß festlegen, in dem die jeweiligen Kompetenzen vorhanden sein sollen (vgl. Terhart 2002: 9).

Mit der Festlegung von Kompetenzstandards sollen vor allem die folgenden drei Ziele verfolgt werden: Zunächst ist das Ziel, die Lehramtsstudien in Deutschland vergleichbar zu machen und damit die Mobilität von Lehrern und Lehrerinnen zu erhöhen. So dienen die bislang festgelegten Standards (KMK 2004, 2008) seit dem Wintersemester 2005/06 als Orientierung für die (Um-)Gestaltung der Lehrerausbildung in Deutschland (vgl. KMK 2004: 2). Zweitens bilden sie die Grundlage für die zukünftige Überprüfung der Wirksamkeit von Lehrerbildung und sind in diesem Sinne zunächst vorläufige Festlegungen. Das umfassendere Ziel der Einführung von Standards ist drittens die Professionalisierung der Lehrkräfte (vgl. KMK 2004: 4; Terhart 2005). Dieses Ziel basiert auf der fast schon banalen, aber dennoch so folgenreichen Einsicht, dass die Verbesserung der Bildungsqualität im deutschen Schulsystem in erster Linie von Lehrern und Lehrerinnen umgesetzt werden muss (vgl. Terhart 2005: 85; Plöger 2006: 264ff.). Wenn die Festlegung von Kompetenzstandards bei diesem Prozess helfen soll, müssen diese zu einem sinnvollen und zielführenden Bestandteil der professionellen Entwicklung der Lehrer und Lehrerinnen werden können. Dieser dritte Zielgedanke ist maßgebend für die anschließenden Überlegungen zu fremdsprachendidaktischen Kompetenzen. Deshalb wird einleitend das hier verwendete Verständnis von Professionalisierung noch etwas näher erklärt.

Professionalisierung soll mit Terhart als ein berufsbiographischer Entwicklungsprozess verstanden werden, der Lehrerausbildung und Lehrerberuf umfasst. „Professionelle Kompetenz im Lehrerberuf entwickelt sich über verschiedene Stadien und entfaltet sich vollständig erst innerhalb des beruflichen Erfahrungsfeldes selbst.“ (Terhart 2005: 275) Professionalisierung ist folglich nicht als „biografisch-selbstreflexive Daueranstrengung“ (Terhart 2005: 275) zu begreifen. Vielmehr kann man davon ausgehen, dass die dafür notwendigen Kompetenzen im Laufe der beruflichen Aus- und Fortbildung erlernbar sind. Eine solche Konzeption von Professionalisierung hebt sich gerade ab von der Annahme, dass der Lehrerberuf nur als „personengebundenes, nicht-organisierbares Geheimnis“ (Terhart 2005: 275) verstanden werden kann. Man rückt damit erneut bewusst von der noch immer wirksamen Vorstellung eines von seiner Natur aus talentierten Lehrers, vom Lehrerberuf als Anlernberuf und plumpen Einteilungen in ‚gute‘ und ‚schlechte‘ Lehrer ab.

Da der Aufbau eines professionellen Selbst das Ziel sein soll, wurde in den Vorschlägen versucht, ein stimmiges Konzept der Kompetenzen innerhalb von drei wichtigen Handlungsbereichen von Fremdsprachenlehrern und -lehrerinnen zu entwerfen. Dabei wird angenommen, dass die Orientierung an den Zielen des Fremdsprachenunterrichts die notwendige Integration aller Handlungsanforderungen erleichtert. Die Bildungsziele des Fremdsprachenunterrichts, die als Zielvorgaben für das Lehrerhandeln dienen, sind über die Lehrpläne bekannt. Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen können durch Kompetenzstandards, die an diesen Bildungszielen orientiert sind, leichter die relevanten Handlungsbereiche aufeinander beziehen und ihr je eigenes Erreichen dieser Standards überprüfen.

Zunächst aber soll die aktuelle Stellung fremdsprachendidaktischer Kompetenzen in der Verteilung im KMK-Katalog (KMK 2004, 2008) diskutiert werden, was als Ausgangspunkt für die folgenden Überlegungen dienen wird. Mittlerweile sind Standards für die Bildungswissenschaften (KMK 2004) sowie für die Fachwissenschaften und -didaktiken (KMK 2008) festgelegt worden. Der folgende Abschnitt vergleicht diese in einem ersten Schritt und bezieht sie dann auf die in der Expertise (Terhart 2002) geforderte Verteilung der Standards.

Die KMK-Standards aus der Perspektive der Fremdsprachendidaktik

Vergleich der Standards von 2004 und 2008

Während die Standards für die Bildungswissenschaften (KMK 2004) in die erste und zweite Phase der Lehrerbildung untergliedert wurden, beziehen sich die Standards der Fachwissenschaften und -didaktiken zunächst nur auf die erste Phase. Sie beschreiben also Kompetenzen, die vornehmlich im Studium (vgl. KMK 2008: 3) entwickelt werden sollen. Es gibt darüber hinaus zwar einige Hinweise zu den Ausbildungszielen der anderen Abschnitte, ein gemeinsamer Vergleich der KMK-Standards ist aber vorerst nur für die erste Phase möglich.

Es handelt sich bei den inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und deren Didaktik (KMK 2008: 2) nur teilweise um Kompetenzstandards in der Form von ausformulierten *can-do*-Beschreibungen. Während das fachspezifische Kompetenzprofil (vgl. KMK 2008: 26) im Fall der neuen Fremdsprachen zehn solcher Formulierungen bietet, handelt es sich bei den Inhalten um Aufzählungen. Anders verhält es sich bei den Standards für die Bildungswissenschaften (KMK 2004), wo ausschließlich die erste Form gewählt wurde. Nicht zuletzt hätten *can-do*-Beschreibungen den Vorteil gehabt, dass sie den in der Einleitung formulierten Zielen besser gerecht geworden wäre:

Die inhaltlichen Anforderungen an das fachwissenschaftliche und fachdidaktische Studium für ein Lehramt leiten sich aus den Anforderungen im Berufsfeld von Lehrkräften ab; sie beziehen sich auf die Kompetenzen und somit auf Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung ihrer Aufgaben im Hinblick auf das jeweilige Lehramt verfügen muss. (KMK 2008: 2)

Die Studieninhalte zählen demgegenüber viele Wissensbestände auf, gehen weniger stark auf Fertigkeiten und Fähigkeiten ein und enthalten keine Aussagen zu erforderlichen Einstellungen. Diese Entscheidung ist sicherlich dem Anliegen geschuldet, die Lehramtsstudiengänge in Deutschland durch eine einheitliche Festlegung von Inhalten vergleichbar zu machen (vgl. KMK 2008: 2). Nichtsdestotrotz nahm man damit Abstand von dem Ziel, Kompetenzstandards und nicht Wissensstandards festzulegen (vgl. KMK 2004). Spätestens bei der Formulierung von Standards für die zweite Phase der Lehrerbildung sollte diese Schwerpunktsetzung ausgeglichen werden.

Die Stellung der Fachdidaktiken

Vergleicht man die Forderung von Terhart (2002), den Fachdidaktiken ein Drittel der Kompetenzstandards zuzuteilen, mit der Verteilung im aktuellen Katalog, stößt man allerdings auf eine schwerer wiegende Diskrepanz. Grundsätzlich fordert Terhart eine Gleichgewichtung der drei Bereiche Bildungswissenschaften, Fachwissenschaften und Fachdidaktiken: „Es werden für die Personenevaluation *jeweils zehn Standards* für die fachwissenschaftlichen, die fachdidaktischen und die erziehungswissenschaftlichen Studien sowie fünf Standards für die schulpraktischen Studienelemente formuliert [...] – dies getrennt für die Absolventen der ersten und der zweiten Phase.“ (Terhart 2002: 6)

Zum einen könnte man argumentieren, dass davon letztlich nur ein Drittel übrig geblieben ist: nämlich keine *zwei* weiteren Bereiche von Fachwissenschaft und Fachdidaktik, sondern ein Bündel aus beiden. Für die Bildungswissenschaften sind allein für die erste Phase insgesamt 39 Einzelkompetenzen formuliert worden. Für die Fachwissenschaften und -didaktiken sind nur zehn solcher Standards formuliert worden. Für die

Teilbereiche der Fachwissenschaften, *darunter* die Fachdidaktik, sind zudem jeweils zwischen vier und acht bzw. elf für die Sekundarstufe II inhaltliche Anforderungen festgelegt, die aber (noch) nicht als Kompetenzen formuliert wurden.

Zum zweiten aber liegt die größere Diskrepanz im Vergleich von Fachwissenschaften und Fachdidaktiken. Auf die Fachdidaktiken fallen nur sechs von 28 (Sekundarstufe I) bzw. 37 (Gymnasien/Sekundarstufe II) Punkten innerhalb der Studieninhalte (vgl. KMK 2008: 27), also nur etwas mehr als ein Fünftel bzw. Sechstel. Terhart (2002) betonte in der Expertise explizit die Bedeutung fachdidaktischer Kompetenzen für ein stimmiges Gesamtkonzept, da diese „die Möglichkeit einer Verschränkung von inhalts- und prozessbezogener Perspektive [bietet]“, was „ein zentrales Element innerhalb der Lehrerkompetenz [ist].“ (Terhart 2002: 31)

Selbst wenn man annimmt, dass die Fachdidaktiken in der zweiten Phase der Lehrerbildung deutlich mehr in den Vordergrund rücken, ist dieses Ergebnis enttäuschend. Wie in der Expertise ausgeführt, können diese Kompetenzen „am Ende der ersten Phase noch nicht vollständig unterrichtspraktisch durchdekliniert sein; gleichwohl wird jede zukünftige Lehrerbildung diesen fachdidaktischen Standard ernster nehmen müssen als bislang.“ (Terhart 2002: 31)

Der Blick auf die aktuelle Stellung der Fachdidaktiken zeigt, dass die Erhöhung des fachdidaktischen Anteils im Lehramtsstudium vor allem über das Kompetenzprofil zwar angelegt ist, aber noch weitergeführt werden muss, um dem Ziel einer in der Praxis gelingenden Professionalisierung von Lehrkräften zu genügen. Genau deshalb soll hier vorrangig auf die Formulierung fremdsprachendidaktischer Standards eingegangen werden. Das Ziel liegt darin zu zeigen, in welche Richtungen der Anteil fremdsprachendidaktischer Kompetenzstandards gestärkt werden kann und muss. Zunächst soll zu diesem Zweck die relevante fremdsprachendidaktische Forschung umrissen werden. Es zeigt sich, dass dort eine breite Basis für die Formulierung von praxistauglichen Kompetenzstandards vorhanden ist. Daran anschließend werden drei Ziel- und Handlungsbereiche des Fremdsprachenunterrichts so beschrieben, dass die aus ihnen erwachsenden Handlungsanforderungen an Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen deutlich werden. Ausgehend von dieser Analyse werden Vorschläge für fremdsprachendidaktische Kompetenzstandards formuliert.

Fremdsprachendidaktische Forschung zu Professionalisierung und Kompetenzen

Dass die fremdsprachendidaktische Forschung über einen großen Bestand an anschlussfähigen Theorien und Erkenntnissen im Kontext von Lehrerprofessionalisierung und Kompetenzstandards verfügt, kann vor allem an zwei Forschungsrichtungen gezeigt werden, nämlich der Forschung:

1. zu ‚gutem‘ Fremdsprachenunterricht, insbesondere der Erforschung der spezifischen Lehr-/Lernprozesse.
2. zur Professionalisierung von Fremdsprachenlehrern und -lehrerinnen. Darunter können gefasst werden:
 - ▶ die verstärkte Zuwendung zur individuellen Lehrperson und den individuellen Ausgangsbedingungen im Fremdsprachenunterricht,
 - ▶ die explizite Erforschung der Professionalität und Kompetenzentwicklung von Fremdsprachenlehrern und -lehrerinnen.

Zuallererst hält die Fremdsprachendidaktik aus ihrer fachlichen Begründung heraus viele Erkenntnisse über die ‚gute‘ Gestaltung von Fremdsprachenunterricht bereit. Die Fremdsprachendidaktik beschäftigt sich aus ihrer Begründung heraus mit der Erforschung von gutem Fremdsprachenunterricht und effektivem Lehrerhandeln. So führt Klippel aus, dass „[d]er intensive Dialog zwischen Praxis und Theorie, zwischen tatsächlichen Lehr-/Lernprozessen und deren Erforschung, zwischen praktischer Gestaltung

von Unterricht und Unterrichtsmaterialien und deren wissenschaftlicher Fundierung [...] für die Fremdsprachendidaktik konstitutiv [ist]“ (Klippel 2006: 276).²

Zum zweiten lässt sich zeigen, dass neuere Forschungsrichtungen in der Fremdsprachendidaktik stärker die Lehrperson explizit in den Blick nehmen und dabei zunehmend auch auf Professionalisierung und Kompetenzentwicklung eingehen. Eine prominente Forschungsrichtung – die Untersuchung der Unterrichtsmethoden – nimmt seit Längerem eine deutlich andere Richtung. Dort wird zunehmend die „expertise of the individual teacher“ (Richards & Rodgers 2001: 245) in den Mittelpunkt gestellt. Sie ist notwendig, um die eigentlichen Methoden überhaupt sinnvoll im eigenen Unterricht umzusetzen und an die individuellen Ausgangsbedingungen anzupassen. Ähnlich argumentiert auch Kumaravadivelu (2001), der eine Fremdsprachenmethodik fordert, welche jeweils und gleichzeitig den Anforderungen der Ausgangsbedingungen, der Durchführbarkeit und dem Ziel der Chancensteigerung für Schüler und Schülerinnen dient. Es zeigt sich auch hier die Abwendung von sog. Rezeptvorschlägen aus der Methodenbox hin zu der Anpassung von Methoden an den jeweils gegebenen Voraussetzungen für Fremdsprachenunterricht. Auch in anderen fremdsprachendidaktischen Bereichen lässt sich diese Orientierung hin zur einzelnen Lehrperson und ihren Ausgangsbedingungen feststellen. So betonen etwa Ehrenreich (2004) sowie Sercu & et.al. (2005) in ihren Darstellungen zur interkulturellen Kompetenz die Bedeutung der individuellen Kompetenzen von Lehrern und Lehrerinnen.

Weiter oben wurde Professionalisierung als individueller Prozess definiert, in dem einzelne Kompetenzen sinnvoll aufeinander und auf die beruflichen Anforderungen bezogen werden müssen. Wenn nun verstärkt individuelle Merkmale von Fremdsprachenlehrern und -lehrerinnen, die Bedeutung ihrer (berufs-)biografischen Erfahrungen und ihre berufliche Entwicklung erforscht werden, so geht dies konform mit diesem Verständnis. Die Fremdsprachendidaktik schafft also in diesem Bereich eine eigene, fachspezifische Perspektive auf den Prozess der Lehrerprofessionalisierung. Neben dieser Tendenz zur Individualisierung der Perspektive in fremdsprachendidaktischen Grundfragen wächst die Zahl von Forschungsvorhaben, die sich explizit mit den Kompetenzen bzw. der Professionalität von Fremdsprachenlehrern und -lehrerinnen beschäftigt. So untersuchte Tsui (2003) in *Understanding Expertise in Teaching* die Qualität der beruflichen Entwicklung von Fremdsprachenlehrern und -lehrerinnen und legte dabei Erkenntnisse aus der Expertenforschung zu Grunde. Ähnlich betrachten die bei Johnson (2005) in *Expertise in Second Language Learning and Teaching* versammelten Autoren und Autorinnen relevante Aspekte im Handeln derjenigen Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen, die als Experten bezeichnet werden können. Auch Senior (2006) diskutiert in *The Experience of Language Teaching* die Bedeutung von Erfahrung für die Qualität beruflichen Handelns. Fasst man auch ein hohes Maß an Qualität im beruflichen Handeln als eine mögliche Definition von Professionalisierung, so kann man hier von einem wachsenden Interesse am Professionalisierungsprozess von Fremdsprachenlehrern und -lehrerinnen sprechen. So erforschen Jiménez Raya & Sercu (2007) in *Challenges in Teacher Development: Learner Autonomy and Intercultural Competence* Möglichkeiten, wie Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen ihre Handlungsoptionen in diesen beiden Zielbereichen auf- und ausbauen können.

Die deutsche Fremdsprachendidaktik beschäftigt sich ebenfalls vermehrt mit den Bedingungen erfolgreicher Fremdsprachenlehrer- und -lehrerinnenbildung. Appel (2000) erörtert die Bedeutung von Erfahrungswissen für die erfolgreiche Gestaltung von Fremdsprachenunterricht und erschloss damit das Konzept des Erfahrungswissens für die Fremdsprachendidaktik. Schocker-von Ditfurth (2001) betrachtet das forschende Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. Sie zeigt am Beispiel des Fachpraktikums, wie ein spezifisches ‚Lehrerwissen‘ entsteht und wie es beschrieben werden kann. Caspari (2003) untersucht in *Fremdsprachenlehrer und Fremdsprachenlehrerinnen*

2 In diesem Beitrag kann keine Inventarisierung dieser Ergebnisse geleistet werden: Eine Auflistung von wissenschaftlichen sowie praktischen Handbüchern zum Fremdsprachenunterricht alleine würde Seiten füllen. Beispielhaft werden deshalb diese Erkenntnisse in den drei später ausgeführten Bereichen ausführlicher beschrieben, wo sie als Grundlage für die Standardvorschläge dienen.

das Selbstverständnis und die berufliche Entwicklung dieser Berufsgruppe. In der dort vorangestellten historischen Übersicht argumentiert die Autorin, dass sich die Hinwendung zur Lehrperson in der Forschung seit den 90er Jahren vollzieht. Die Rolle der Lehrperson verschiebe sich außerdem hin zu der eines Mitentwicklers (vgl. Caspari 2003: 46), dessen Praxiswissen und -erfahrung wichtige Ressourcen darstellen. Es werden eben solche Aspekte in der nun folgenden Diskussion aufgegriffen.

Lehrersprache, Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kompetenz

Die drei Bereiche Lehrersprache, Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kompetenz wurden ausgewählt, da sie zentrale Handlungs- bzw. Zielbereiche des Fremdsprachenunterrichts darstellen. Das Unterrichten in einer Fremdsprache bereitet das grundlegende Problem, dass das Ziel gleichzeitig den Weg dorthin darstellt: Eine (Fremd-)Sprache muss durch die (Fremd-)Sprache gelernt werden. Für die Lehrkraft als (meist) einziger kompetenter Sprecher stellt gerade dieser Bereich einen großen und wichtigen Gestaltungsraum dar, weshalb hier zunächst der Aspekt ‚Lehrersprache‘ betrachtet wird. Im Falle von ‚Mehrsprachigkeit‘ und ‚interkultureller Kompetenz‘ handelt es sich um EU-weite Zielbereiche (vgl. u.a. Council of Europe 2001, KMK 2003), die den Fremdsprachenunterricht von nicht-sprachlichen Schulfächern unterscheiden. Es soll gezeigt werden, dass es möglich ist, auch für Bereiche Kompetenzstandards zu formulieren, die auf Grund ihrer Komplexität weiterhin viele Fragen in der fremdsprachendidaktischen Forschung aufwerfen und dadurch schwer fassbar scheinen. Im letzten Abschnitt werden noch weitere wichtige Bereiche genannt, in denen Kompetenzstandards formuliert werden müssten.

Zunächst werden die gewählten Bereiche in den drei folgenden Abschnitten ausführlicher als Spezifika des Fremdsprachenunterrichts identifiziert und inhaltlich konkretisiert. Kompetenzstandards lassen sich letztlich nämlich als Pendant zu den *Handlungsanforderungen* des zur Diskussion stehenden Bereiches fassen (vgl. Weinert 2001). Erst auf der Grundlage einer Analyse dieser Handlungsanforderung also werden Standards vorgeschlagen. Im Anschluss werden das Wissen, die Fertigkeiten, Fähigkeiten und Einstellungen, die Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen zur erfolgreichen Umsetzung dieser Ziele benötigen, genauer dargestellt. Die Analyse der Anforderungssituationen des Fremdsprachenunterrichts erfolgt auf der Basis der relevanten fachdidaktischen Forschungsergebnisse. Dabei ist es momentan noch nur vereinzelt möglich, auch Erkenntnisse über den Erwerb dieser Kompetenzen mit einzubeziehen. Von den so beschriebenen Handlungsanforderungen ausgehend werden dann für diese Bereiche Kompetenzstandards abgeleitet, die jeweils am Ende des Abschnitts in Form einer Liste zusammengefasst sind. Diese werden abschließend in Bezug zu den bereits veröffentlichten KMK-Standards gesetzt.

Durch Sprache Sprache lernen – Anforderungen an die Lehrersprache

Das Besondere am Fremdsprachenunterricht ist, dass die „Kommunikation als Weg und Ziel“ (Butzkamm 1993: 153; vgl. auch Zydatiß 1997: 9) dient. Der Lehrkraft und ihrer Verwendung von (Fremd-)Sprache kommt dort eine besondere Funktion zu, wie sie sonst in keinem anderen Fach zu finden ist. Wo sich sonst Lehrer und Schüler der Verwendung ihrer Sprache kaum bewusst sind und die Aufmerksamkeit den Inhalten und deren Darstellung gilt, ist diese Selbstverständlichkeit im Fremdsprachenunterricht nicht gegeben.³ Lehrersprache⁴ meint hier die *Verwendungen* von Sprache, die für die Gestaltung und Organisation der Lehr-/Lernprozesse notwendig sind (vgl.

3 Es wird im Folgenden der ‚reguläre‘ Fremdsprachenunterricht und nicht der bilinguale besprochen. Letzter wurde von Butzkamm in diesem Zusammenhang als „Idealfall“ (Butzkamm 2003: 150f.) bezeichnet.

4 Im Folgenden wird der Begriff ‚Lehrersprache‘ in Abgrenzung zu ‚Unterrichtssprache‘ verwendet, da die folgenden Betrachtungen nicht primär auf die Kommunikation im Unterricht allgemein, sondern auf die Verwendung der (Fremd-)Sprache durch den Lehrer bzw. die Lehrerin zur Gestaltung und Steuerung des Unterrichts zielen. Diese Unterscheidung versucht, die im Englischen gemachte Unterscheidung zwischen *teacher talk* bzw. *teacher language* und *classroom discourse* abzubilden.

Appel 2004: 1), sowie Lehrersprache als *comprehensible input*.⁵ In diesem Bereich sind bislang vor allem die Verteilung von Sprechzeiten, Fragen und Wartezeit sowie Modifikationen betrachtet worden, wobei: „no clear guidelines exist for what constitutes appropriate or effective teacher talk.“ (Meerholz-Härle & Tschirner 2004: 609) Damit beziehen sich die Autoren auf eine Art abschließenden Gesamtkatalog, wobei es durchaus zahlreiche, teilweise eindeutige Einzelerkenntnisse gibt, die im Folgenden zusammengetragen werden.

Der Fremdsprachenunterricht zeichnet sich dadurch aus, dass häufig nur der Lehrer bzw. die Lehrerin die einzig kompetenten (*native-like*) oder gar muttersprachlichen (*native*) Sprecher sind bzw. neben ihnen in der Regel nur wenige muttersprachliche Schüler und Schülerinnen zur Verfügung stehen. Somit ist die Lehrersprache das zentrale Steuerungsinstrument des sprachlichen Inputs im Fremdsprachenunterricht – ergänzt durch den Einsatz von Hörtexten, Video oder dem Kontakt mit Muttersprachlern über Internet oder Gastbesuche. Im Sinne des Konzepts des *comprehensible input* von Krashen müssen Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen demnach ihre Äußerungen an den Lernstand der Schüler und Schülerinnen so anpassen, dass diese weder unter- noch überfordert werden. Als typische Modifikationen der Lehrersprache zählt Wulf (2001) Folgendes auf: verlangsamtes Sprechtempo, Pausen, überdeutliche Aussprache, Gestik und Mimik, Bereitstellung von Zusatzinformationen, Nach- und Kontrollfragen, Vereinfachung von Vokabular und Satzstrukturen sowie die unter *simplifications* und *elaborations* fallenden Vereinfachungen, Wiederholungen und Umschreibungen. Die Schwierigkeit in diesem Bereich liegt darin, diese Mittel *zielgerichtet* und *angemessen* im Unterricht einzusetzen, wofür wiederum nur vereinzelt Erkenntnisse zur Verfügung stehen. Die umfassendsten Darstellungen zu den einzelnen Modifikationen von Lehrersprache finden sich meines Erachtens noch immer bei Voss (1986) und Wulf (2001). Beide Autoren gehen auf die hinter den Einzelaspekten der Lehrersprache liegenden fachdidaktischen Konzepte zum Sprachenlernen ein. Während im Sammelband von Voss einzelne Artikel explizit theoretische Konstrukte wie die Input-Hypothese von Krashen reflektieren, bietet Wulf (2001) eine Reihe von konkreten Vorschlägen und Anregungen zur Reflexion. Die Modifikationen der Lehrersprache, die auf Grund der sich allmählich entwickelnden Sprachfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler notwendig sind, müssen folglich auf der Grundlage einer guten Kenntnis dieser Fähigkeiten regelmäßig reflektiert und ggf. verändert werden.

Das oben genannte asymmetrische Verhältnis der Verteilung von Sprachkompetenz im schulischen Fremdsprachenunterricht wird nochmals verschärft, da auf eine Lehrkraft eine große Gruppe von Schülern und Schülerinnen kommen und diese von den Ausgangsbedingungen her eigentlich nur selten bzw. wenigen ein ‚echter‘ Gesprächspartner bzw. -partnerin sein kann, wie es beim natürlichen Spracherwerb der Fall wäre (vgl. Lightbown & Spada 2006: 109). Mit dem Begriff ‚echt‘ ist gleichsam eines der vielleicht schwierigsten Problemfelder der Unterrichtskommunikation angesprochen: Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist die Befähigung der Schülerinnen und Schüler zur Verwendung der Fremdsprache in einer Vielzahl von Situationen, die sie je nach Kommunikationsbedürfnis erfolgreich gestalten können sollen. Wie kann Unterricht darauf vorbereiten? Was teilweise unter dem Begriff der ‚Authentizität‘ der Unterrichtskommunikation behandelt wird – wie Decke-Cornill 2004 erneut deutlich macht – wird knapp für die Bereiche Fragen und Feedback besprochen. Fragen als zentraler Bereich des *eliciting* sind – neben Aufgaben – die wichtigste Möglichkeit der Lehrkraft,

5 Die je eigene Kompetenz – ein „vertieftes Sprachwissen und ‚nativnahes‘ Sprachkönnen“ (vgl. KMK 2008: 26) – in der Fremdsprache soll dem Bereich der Sprachpraxis, bzw. Sprachwissenschaft, zugeordnet bleiben und wird mit Weidemeyer als die „*conditio sine qua non*“ (1986: 99) des Fremdsprachenunterrichts angenommen. Es ist aber durchaus überdenkenswert, ob – in Anbetracht der Bedeutung dieses Kompetenzbereiches von Fremdsprachenlehrkräften sowie den hohen Anforderungen an diese – eine engere Verflechtung zwischen Sprachpraxis und -didaktik innerhalb der Hochschulausbildung nicht äußerst sinnvoll wäre, wie sie etwa bereits Voss (1986) forderte. Differenzierter ist dieser Aspekt übrigens bereits von der DGFF (2003) formuliert worden, die eine „funktional differenzierte, variantenreiche, sichere Kompetenz in der Zielsprache“ (DGFF 2003: 5) als ein Kernziel der Fremdsprachenlehrer- und -lehrerinnenbildung identifiziert.

Schüleräußerungen anzuregen und zu steuern. Innerhalb der bekannten Typologie von echten versus didaktischen sowie offenen versus geschlossenen Fragen, sind vor allem offene und echte Fragen förderlich, da sie der Kommunikation außerhalb des Fremdsprachenunterrichts am ähnlichsten sind (vgl. u.a. Wulf 2001: 83ff.). Ziel ist hier, den Schülerinnen und Schülern über angemessene Fragen möglichst ausgiebige und ‚echte‘ Sprechansätze zu bieten.

Feedback⁶ spielt für die Gesprächsführung allgemein sowie für Lernprozesse eine wichtige Rolle (vgl. z.B. Cullen 2002). Gerade dort aber liegt eine große Herausforderung für Fremdsprachenlehrkräfte, wie das von Wulf (1978) gewählte Beispiel „They can die“ – „Very good“ veranschaulicht. Solche Äußerungen sind grundsätzlich in Phasen, in denen es um sprachliche Korrektheit geht, vielleicht angebracht, dürfen aber nicht das Unterrichtsgespräch bestimmen. Schließlich reagieren Schüler empfindlich auf die Einschätzungen oder Kommentare der Lehrkraft auf ihre eigenen Äußerungen, wie auch Wulf (2001: 47) meint: „Sprache und Kommunikation haben immer auch eine affektive Komponente. Ohne sie sind die Schüler nicht zu gewinnen.“ In eine ähnliche Kerbe schlägt Walmsleys Analyse von typischen Fehlern der Lehrersprache. Er stellt gerade im Bereich der Pragmatik Probleme fest, wie die häufig zu hörende Aufforderung bzw. Frage „Who wants to read?“ veranschaulicht, die stark unhöflich formuliert ist (vgl. Walmsley 1986: 47). Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen brauchen also ein umfassendes und flexibles sprachliches Repertoire, um zum einen vielfältige Schüleräußerungen anregen zu können und deren Interessen mit einzubeziehen; zum anderen um *situations-* und *inhaltsangemessen* auf diese reagieren zu können.

Es wurde mehrfach in Studien belegt, dass die Wartezeit nach Fragen zwar einen erstaunlich hohen Einfluss auf die Länge und Komplexität der Schülerantworten hat, oft aber sehr kurz ausfällt (vgl. Nunan 1991; Beck & Klieme 2007: 354). Die DESI-Studie zeigte außerdem erneut das Problem des geringen Sprechanteils von Schülern und Schülerinnen im Fremdsprachenunterricht auf (vgl. Beck & Klieme 2007: 250f.). Hier werden allgemeinpädagogische Konzepte wie die Organisation von freien Arbeitsphasen, Partner- und Gruppenarbeit sowie passenden Aufgabenstellungen zur Erhöhung der Sprechzeiten wichtig. Fremdsprachenlehrkräfte müssen ihren Einsatz von Sprache bewusst regulieren können, um möglichst ausgiebige, effektive Sprechgelegenheiten zu schaffen.

Während Fragen und Feedback sowie die oben genannten Modifikationen der Lehrersprache als *scaffolding* im engeren Sinne bezeichnet werden können, sind die folgenden Bemerkungen einem weiteren Verständnis geschuldet (vgl. Morrow 2003): Mit Hilfe von allgemeindidaktischen Aspekten wie Regelmäßigkeit und Ritualen können (gerade im frühen) Fremdsprachenunterricht die Probleme der noch fehlenden Sprachmittel ausgeglichen werden. Eine routinierte Begrüßung oder das Einüben bestimmter Gesprächselemente sind dafür einige Möglichkeiten. Appel (2004: 4) weist zudem auf die Bedeutung von Bildern, Wandtafeln oder Ähnlichem hin, die helfen können sog. *Diskurswelten* zu schaffen, innerhalb derer es für Schüler und Schülerinnen leichter ist, Bezüge herzustellen und Verständnislücken selbstständig zu schließen. Zudem ist die Lehrperson ja selbst Medium: Gestik, Mimik und Lautstärke können eingesetzt werden, um Informationen zu transportieren oder zu unterstützen.

Zusammenfassend lassen sich in diesem Zusammenhang einige hilfreiche Unterscheidungen treffen, welche die Funktionen der Lehrersprache sowie deren Anpassung an Lernstand und -bedürfnisse der Schüler und Schülerinnen gliedern helfen. In der Übersicht von Klippel & Doff (2007: 181) wechselt die Lehrperson zwischen den Rollen als *instructor*, als *facilitator* und Kommunikationspartner bzw. -partnerin. Die diesen zugeordneten Funktionen der Lehrersprache liegen darin, soziale Interaktionen zu fördern, Lernprozesse anzuregen und zu begleiten sowie Hilfestellungen zu leisten. Diese Rollenwechsel sollten möglichst transparent vorgenommen werden. Denn, wie die schulpädagogische Forschung zeigt, ist unter anderem die klare Trennung von

6 Der Begriff wird hier im engeren Sinn verwendet; Korrekturen sind damit nicht angesprochen. Diese wären im Bereich der sprachlichen Systeme und Fertigkeiten ausführlicher zu besprechen. Sie werden im Abschnitt zu Mehrsprachigkeit kurz angesprochen.

Lern- und Übungszeiten äußerst förderlich für einen angstfreien und damit auch effektiven (Sprach-)Lernprozess.

Alle eben dargestellten Möglichkeiten stellen gleichzeitig eine Verpflichtung für Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen dar, wie Johnson festhält: „Teachers should realise [...] that they are in control of classroom patterns of communication and have the power to decide when, how and by whom language is used.“ (Johnson 1995: 17) Die oben geschilderte Wissensbasis muss in der Folge dazu führen, Kommunikationsmuster im Unterricht immer wieder zu reflektieren und mit Hilfe der oben beschriebenen Möglichkeiten anzupassen und zu verbessern (vgl. Meerholz-Härle & Tschirner 2004: 609). Es ist deutlich geworden, dass es sich um einen komplexen Handlungsbereich von Fremdsprachenlehrern und -lehrerinnen handelt. Folglich muss auch der Erwerb der dazu notwendigen Kompetenzen komplex sein, bedarf einer ausgedehnten Übungszeit und regelmäßiger Reflexion und ggf. Verbesserung (vgl. Weinert 2001).

Ausgehend von diesen Ausführungen werden folgende Standards vorgeschlagen.

Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen

1. verfügen über eine „funktional differenzierte, variantenreiche, sichere Kompetenz in der Zielsprache“ (DGFF 2003: 5), die es ihnen ermöglicht, die Unterrichtsorganisation, allgemeine Gesprächsführung (z.B. auch *small talk*), insbesondere auch Fragen und Feedback *dem Lernstand der Schülerinnen und Schüler angemessen* und zugleich *situations- und inhaltsangemessen* zu gestalten.
2. sind motiviert, Gespräche dem Lernstand der Schüler und Schülerinnen angemessen zu führen, deren Sprech Anliegen ernst zu nehmen und adäquat auf diese zu reagieren. Sie wissen um die Bedeutung und Formen von Fragen, Feedback und spracherwerbsunterstützender Verwendung der Fremdsprache und können diese effektiv einsetzen.
3. verfügen über Strategien bezüglich des angemessenen Wechsels ihrer Rollen als Kommunikationspartner, *instructor* und *facilitator*. Sie können die entsprechenden Phasen in ihrem Unterricht klar trennen und erlauben so den Schülern und Schülerinnen ein hohes Maß an Redezeit in einem förderlichen Unterrichtsklima.
4. können Medien, non-verbale und rituelle Kommunikationsformen zu Hilfe nehmen, um den Schülern und Schülerinnen von Anfang an einen kommunikativ ausgerichteten Fremdsprachenunterricht zu ermöglichen.
5. reflektieren den Gebrauch der unter 1 bis 4 genannten Formen in ihrem Unterricht regelmäßig auf der Grundlage einer guten Kenntnis der jeweiligen Schülerbedürfnisse und -fähigkeiten und können sie an diese anpassen.

Das Ziel der Mehrsprachigkeit

Das Ziel der Mehrsprachigkeit, also grob gesagt der Motivation und Befähigung zum Lernen von mindestens zwei Fremdsprachen, unterscheidet den Fremdsprachenunterricht ebenfalls von anderen Fächern. Mehrsprachigkeit ist gleichzeitig ein Ziel, das den einzelnen Fremdsprachenunterricht übersteigt: Die Schüler und Schülerinnen sollen Fertigkeiten und Einstellungen erwerben, die ihnen das Lernen weiterer Fremdsprachen ermöglichen, und sollen so für diese Form des lebenslangen Lernens motiviert werden. Unter den Fremdsprachen ist für das Englische spezifisch, dass es in den meisten Fällen die erste Fremdsprache ist und deshalb „seine Rolle als wichtigstes Schulsprachenfach verantwortungsbewusst ausfüllen [muss].“ (Klippel & Doff 2007: 38) Lehrer und Lehrerinnen können dieser Aufgabe insbesondere durch „das Wecken und Aufrechterhalten von Sprachlernmotivation, durch eine Hinführung zu *language awareness* und zu Freude am Umgang mit Sprache und Texten“ (Klippel & Doff 2007: 25) gerecht werden.

Gleich zu Beginn ist es wichtig, nochmals das oben angesprochene Asymmetrieverhältnis zu betrachten. Sprachenlehrer und -lehrerinnen sind bereits kompetente Lerner und haben den Prozess des Fremdspracherwerbs erfolgreich hinter sich. In diesem Prozess sind einige Hindernisse und Probleme auszuhalten, die bei anderen Lernprozessen weniger stark oder nicht auftreten. Die enge Verknüpfung von Sprache und

Identität führt zum Beispiel dazu, dass Fehler bei der Sprachproduktion leichter zu einer Blamage werden können. Dazu zählt auch die Hilflosigkeit, die Lerner möglicherweise erfahren, wenn ihnen unweigerlich die sprachlichen Mittel dazu fehlen, sich so auszudrücken wie sie es gerne würden bzw. in ihrer Muttersprache gewohnt sind. Solche Probleme sind für Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen als bereits kompetenten Sprachlerner nicht (mehr) automatisch nachvollziehbar. Sie müssen sich deshalb regelmäßig in den Sprachenlernprozess zurückdenken und dessen spezielle Anforderungen in ihr Unterrichtskonzept einbeziehen. Ein fundiertes Wissen um die relevanten Lernprozesse und -schwierigkeiten, in welches auch die Reflexion der *eigenen* Sprachlernerfahrungen und -präferenzen gehört, sind dafür nötig. Hier kann es gegebenenfalls hilfreich sein, immer wieder neue Erfahrungen im Lernen von Fremdsprachen zu suchen. Für die Lehrerbildung könnte dies zum Beispiel die Ausweitung der Vermittlung von Wissen über Sprachlernprozesse um spezielle *Reflexionsmöglichkeiten* für die Studierenden über ihre eigenen Erfahrungen und Lernpräferenzen bedeuten.

Wenn das Ziel, die Schüler und Schülerinnen für das Erlernen fremder Sprachen zu motivieren, an herausragender Stelle steht, so ist es weiterhin schwierig, das Konzept der Motivation abschließend zu fassen oder eindeutige Methoden für die Förderung von Sprachlernmotivation zu finden (vgl. v.a. Dörnyei 2004: 425, 431). Deshalb sind im Folgenden einige zentrale Aspekte in den Mittelpunkt gestellt, die einem Abbau von Motivation entgegenwirken, indem sie negative Erfahrungen mit der Fremdsprache im Unterricht verhindern helfen.

Es gilt, die oben erwähnten Frustrationen gering zu halten und den Schülern und Schülerinnen Strategien zu vermitteln, wie sie diese verhindern oder akzeptieren lernen können. Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen müssen die spezifischen Probleme ihrer Schülerschaft in diesem Bereich anerkennen und ihnen verschiedene Lösungsmöglichkeiten anbieten, genug Zeit und Gelegenheiten dafür bieten, diese einzuüben, und auch deren Bedeutung bewusst machen (vgl. Camilleri Grima 2004: 351). Es ist vor allem im frühen Fremdsprachenunterricht wichtig zu vermitteln, dass Fehler natürlicherweise zum Spracherwerb dazugehören und dabei helfen, Lehr- und Lernprozesse zu verbessern (vgl. Timm 1992). Der Umgang mit Fehlern und dem damit verbundenen Korrekturverhalten ist ein zentraler Handlungsbereich aller Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen (vgl. Larsen-Freeman 2003: 123ff.). Zu diesem weiten Handlungsfeld gehört auch der Umgang mit positivem und negativem Transfer. Es ist wichtig, dass Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen Transfer grundsätzlich als Teil des Fremdsprachenlernens sehen und wissen, welche Rolle er für den Spracherwerb spielt (vgl. Bausch 2003: 443). Dabei sind natürlich auch allgemeindidaktische Fähigkeiten zur Schaffung eines angstfreien Lernklimas gefragt (vgl. Klippel & Doff 2007: 198ff.). Es gilt also, die Schüler und Schülerinnen an den Sprachlernprozess im Allgemeinen heranzuführen und ihnen die notwendigen Einstellungen und Fertigkeiten zu vermitteln. Dazu gehört auch die Schaffung von Sprachbewusstsein, wofür stellenweise reflexive Elemente in den Unterricht einzubinden sind, auch wenn deren Wirksamkeit für das Ziel der Mehrsprachigkeit (noch) nicht nachzuweisen ist (vgl. Gnutzmann 2003).

Doch Mehrsprachigkeit ist nicht nur Ziel des schulischen Fremdsprachenunterrichts, sondern ggf. auch ein Ausgangs- bzw. Anknüpfungspunkt. Schließlich kann Mehrsprachigkeit Bildungsziel und Bildungsvoraussetzung zugleich sein. Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen können diese Voraussetzungen für ihren Unterricht nutzen. Dafür ist aber eine je eigene Wissensbasis sowie die Kenntnis und Auseinandersetzung mit den Mehrsprachigkeitsprofilen der Schüler und Schülerinnen notwendig (vgl. Hu 2003). In diesem Kontext wird vor allem die Kommunikation zwischen Kollegen und Kolleginnen wichtig, um die so wichtigen Übergänge von einer Schulart in die andere gut gestalten zu können. Dazu gehören wegen der Einführung von Fremdsprachen im Primarbereich immer stärker auch die Grundschullehrer und -lehrerinnen, bzw. für diese ggf. Erzieher und Erzieherinnen. Nach den ersten Lernjahren in der Fremdsprache haben die Schüler und Schülerinnen dann je nach Schulform außerdem Unterricht in *mehreren* Fremdsprachen parallel. Es ist notwendig, „die an einer bestimmten Schule bzw. Institution

angebotene (Fremd-)Sprachenpalette so zu vernetzen, dass alle jeweils vor Ort tätigen (Fremd-)Sprachenlehrer im Sinne einer *kooperativen* Didaktik und Methodik der Mehrsprachigkeit fachlich, curricular sowie didaktisch-methodisch zusammenarbeiten können“ (Bausch 2003: 443). Denn Ziel soll sein, eine möglichst adressatengerechte Verknüpfung der Sprachlernerfahrungen im und durch den schulischen (Fremd-)Sprachenunterricht zu erreichen (vgl. Bausch 2003). Zwar ist die Forderung nach einem „Gesamtkonzept für den Englischunterricht an deutschen Schulen“ (Klippel & Doff 2007: 25) erhoben worden, deren Umsetzung bleibt aber bislang aus. Bislang müssen Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen also einen eigenen Weg finden, Mehrsprachigkeit als Ziel in ihrem Unterricht zu definieren und umzusetzen.

Aus diesen Ausführungen können folgende Kompetenzstandards abgeleitet werden.

Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen

1. haben eine positive Einstellung zu Sprachen und Kulturen erworben. Sie können ihre Schüler und Schülerinnen zum Erlernen von (weiteren) Fremdsprachen bzw. zum Erhalt und der Pflege der von ihnen bereits beherrschten Sprachen motivieren.
2. können ein positives Lernklima schaffen, in dem Fehler als Lernschritte angenommen werden können. Sie verwenden die verschiedenen Formen von Feedback und Korrektur schülergerecht und situationsangemessen.
3. verfügen über ein fundiertes Wissen um die spezifischen Anforderungen und Probleme des Sprachlernprozesses. Sie gehen in ihrem Unterricht phasenweise explizit auf diese ein und können so das Sprachwissen und -bewusstsein ihrer Schüler und Schülerinnen fördern.
4. reflektieren ihre eigenen Sprachlernerfahrungen und -präferenzen und sind motiviert, diese auszubauen bzw. regelmäßig aufzufrischen.
5. haben sich ein breites Repertoire an Strategien für das Lernen von Fremdsprachen angeeignet und dieses reflektiert. Sie kennen auch solche Strategien, die ihrem eigenen Lerntyp ggf. nicht entsprechen und können diese an ihre Schüler und Schülerinnen vermitteln, um so den individuellen Lernbedürfnissen gerecht zu werden.
6. können die Sprachlernerfahrungen und -bedürfnisse ihrer Schüler und Schülerinnen erkennen und reflektieren. Sie können ggf. an deren bereits vorhandene Mehrsprachigkeit anknüpfen und diese in ihrem Unterricht nutzen, um die Perspektive auf das Lernen vor und nach dem schulischen Fremdsprachenunterricht zu öffnen.
7. kommunizieren ggf. mit den Grundschullehrern und -lehrerinnen bzw. Erziehern und Erzieherinnen und mit den anderen (Fremd-)Sprachenlehrern und -lehrerinnen an ihrer Schule, um einen stimmigen Übergang und ein stimmiges Gesamtkonzept der Sprachenfolge zu gestalten und zu praktizieren.

Das Ziel der interkulturellen Kompetenz

Im Bereich des interkulturellen Lernens stellt sich zunächst das Problem, dass es bislang keine Theorie gibt, die das Konzept und schließlich das Erreichen von interkultureller Kompetenz erfolgreich und allgemein akzeptiert fassen könnte. Vielmehr stellt interkulturelle Kompetenz noch immer einen Bereich dar, der sowohl von der Inhalts- als auch Vermittlungsperspektive her unscharf bleibt (vgl. Göbel & Hesse 2004: 821f., 830). Der kürzlich erschienene Sammelband von Ehrenreich, Woodman & Perrefort (2008) stellt die bestehenden Defizite erneut heraus.

Dies hat auch Auswirkungen auf die Formulierung der Anforderungen an Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen, wie Sercu & et al (2005: 5) festhalten: „This insistence on the development of learners’ intercultural skills, attitudes and knowledge requires a revision of professionalism in foreign language teaching.“ Interkulturelle Kompetenz als Ziel in den Unterricht einzubauen beruht dabei offenbar weitgehend auf den Eigeninitiativen einzelner Lehrer und Lehrerinnen. Die Erfahrungen und Einstellungen von Lehrern und Lehrerinnen sowie *teacher beliefs* sind dabei für das Ausmaß ausschlagge-

bend, in dem interkulturelles Lernen in den Fremdsprachenunterricht einbezogen wird und schließlich auch in welcher Form dies passiert (vgl. Sercu & et al. 2005).

Die Grundvoraussetzung bei der Vermittlung interkultureller Kompetenz ist, dass Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen bereits eine fundierte eigene Kompetenz in diesem Feld erarbeitet haben. Die Rolle der Lehrkraft als Modell ist in diesem Lernbereich bereits für den entscheidenden Faktor der Schülermotivation zentral (vgl. Klippel & Doff 2007: 116). Eine Untersuchung zum *assistant*-Jahr bestätigte die – zu erwartenden – Vorteile eines längeren Aufenthalts im Zielsprachenland. So legt das *assistant*-Jahr grundsätzlich eine gute Basis, bedürfte allerdings einer umfassenderen Einbettung in und Begleitung durch die Lehrerbildung (vgl. Ehrenreich 2004: 314ff.). Vielmehr wäre eine intensive theoretische Begleitung nötig, was Woodman (2008) an Hand eines Ausbildungsmoduls für Lehramtsstudierende diskutiert. Die Reflexion der Erfahrungen spielt eine entscheidende Rolle, was Ehrenreich (2004) vor allem für didaktisch-methodische Aspekte feststellt.

Wie lässt sich die notwendige interkulturelle Kompetenz von Fremdsprachenlehrkräften genauer fassen? Welche Einzelkompetenzen für diesen Zielbereich des Fremdsprachenunterrichts notwendig sind, soll an Hand zweier prominenter Theorien dargestellt werden. Maßgeblich in diesem Bereich ist noch immer das Modell von Byram (1997). Der *intercultural speaker*, wie Byram den erfolgreichen Lerner nennt, ist fähig, interkulturelle Begegnungen erfolgreich zu gestalten, was sich sowohl auf den Austausch von Informationen als auch auf den Aufbau und Erhalt einer Beziehung zueinander bezieht (vgl. Byram 1997: 32f.). Für die identifizierten vier Bereiche *Wissen*, *Fertigkeiten der Interpretation* und *Interaktion* sowie *Einstellungen* gibt Byram (1997) weitere Erläuterungen, die als *can-do*-Beschreibungen gelesen werden können (vgl. Byram 1997: 50-54; 57-64). Damit erfüllt Byrams Modell eine von Göbel & Hesse (2004) geforderte zentrale Voraussetzung für erfolgreichen interkulturellen Unterricht: dessen Orientierung an konkreten Kompetenzbeschreibungen (vgl. Göbel & Hesse 2004: 819). Göbel (2004, 2007) bezieht sich in ihren Ausführungen neben diesem Modell auch auf das Modell von Bennett (1993), welches „ein Bindeglied [darstellt] zwischen psychologischen und fremdsprachendidaktischen Modellen [...], weil es aus den Entwicklungsstufen interkultureller Sensibilität pädagogisch-didaktische Interventionsmöglichkeiten ableitet, die auch auf den Fremdsprachenunterricht bezogen werden.“ (Göbel 2007: 39) Die Grundannahme ist dort, dass die Wahrnehmung kultureller Unterschiede und Gemeinsamkeiten auf Konstruktionen oder komplexen Kategorien basieren, die eine Person von einer interkulturellen Begegnung aufbaut. Interkulturelle Kompetenz wird dabei in Stufen erworben, womit dieses Modell den *Prozesscharakter* interkulturellen Lernens abzubilden versucht. Die beiden Modelle kann man folglich in der Dichotomie von *Prozess* und *Inhalt* fassen, wodurch eine größere Beschreibungsdichte der relevanten Kompetenzen entsteht.

Sercu & et al. (2005) und Göbel (2007) charakterisieren jeweils in Anlehnung an Byram (1997) und Bennett (1993) die Anforderungen an den „foreign language and intercultural competence teacher“ (Sercu & et al. 2005: 5). Beide teilen diese in die drei Bereiche *Fertigkeiten*, *Einstellungen* und *Wissen* ein. Erfolgreiche Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen brauchen Wissen über die Zielsprachenkultur, den Einfluss kultureller Phänomene auf Kommunikation und Interaktion, gleichzeitig aber auch Wissen über den Lernstand und die Einstellungen ihrer Schüler und Schülerinnen. Sie brauchen Fertigkeiten bei der Gestaltung eines förderlichen Arbeitsklimas und des angemessenen Materials oder für den Einsatz auch fiktionaler Texte mit dem Ziel der Sensibilisierung für interkulturelle Phänomene. Darüber hinaus müssen sie ein hohes Maß an Offenheit und Interesse entwickelt haben (vgl. Göbel 2007: 56-57; Sercu & et al. 2005: 5-6).

Für erfolgreiches interkulturelles Lernen bedarf es bestimmter Rahmenbedingungen, damit ein aktiver Aufbau von neuem Wissen und Einstellungen erfolgen kann. Schließlich spielen sich Veränderungen und der Aufbau von Einstellungen und Zugangsmöglichkeiten in hohem Maß auf einer affektiven Ebene ab. Dafür müssen Arbeitsbedingungen geschaffen werden, in denen die Schüler und Schülerinnen zunächst ihre

bisherigen Sichtweisen und Erfahrungen in den Unterricht einbringen können, auch wenn dies wegen deren emotionaler Rückgebundenheit und potentieller Kontroversität zunächst nicht leicht fällt.

Neuere Publikationen weisen erneut auf die Bedeutung von Texten für diesen Lernbereich hin. Die Öffnung der Fremdsprachendidaktik für die Entwicklungen in den Literatur- und Kulturwissenschaften regt hier eine Neufassung des Textkonzeptes und des Umgangs mit ihnen an. Das Potential von Texten als Abbildung einer „faszinierende[n] Vielfalt inter-, multi- und transkultureller Erfahrungen“ (vgl. Hallet & Nünning 2007: 5) kann ausgeschöpft werden, wenn fiktionale wie nicht-fiktionale Texte in ihrer kulturellen Verfasstheit verstanden und verwendet werden (vgl. Hallet 2007: 34ff.). Die Leistung von literarischen Texten für die Anregung zu Perspektivenwechseln etwa ist dabei ein prominentes Beispiel (vgl. u.a. Nünning 2007). Ferner fordert Hallet (2007) auch ein erweitertes Verständnis der Rollen im Klassenzimmer, wenn er die Lernenden als „kulturelle Aktanten“ (Hallet 2007: 32f.) versteht und dadurch Englischunterricht insgesamt als interkulturellen Handlungsraum konzipiert. Es bedarf also einer guten Kenntnis der relevanten Lernprozesse und -bedingungen, um auf dieser Grundlage angemessene Materialien und Arbeitsformen zu wählen.

Abschließend sei in diesem Kontext das Problem des *back-wash* Effekts angesprochen: Was nicht geprüft wird, wird weniger gelehrt und folglich weniger gelernt. Im Fall des interkulturellen Lernens gibt es mindestens zwei Hindernisse: Zum einen ist es eine noch ungeklärte Forschungsfrage, wie valide Parameter für die Überprüfung interkulturelle Kompetenz aussehen müssen. Zum anderen bzw. als Folge dessen ist es für die einzelne Fremdsprachenlehrkraft schwierig, sich eigene Überprüfungsmethoden zu überlegen und diese auch anzuwenden. Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen müssen sich dessen bewusst sein und ggf. durch eigenes Überlegen und Kommunizieren mit Kollegen und Kolleginnen zu einer Verbesserung dieser Situation beitragen. Wie die vorangehenden Beobachtungen deutlich machen, bedarf es vor allem in diesem Bereich einer verstärkten Erforschung von wirksamen Vermittlungsmethoden sowie Methoden zur Leistungsmessung.

Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen

1. bauen über eine Reihe interkultureller Erfahrungen und deren Reflexion eine breite Wissens- und Handlungsbasis sowie eine positive Einstellung zu interkulturellen Begegnungen und interkulturellem Lehren und Lernen auf.
2. sind motiviert und in der Lage, ihre Kenntnisse und Erfahrungen im Bereich der eigenen interkulturellen Kompetenz sowie der Vermittlung von interkultureller Kompetenz aufrechtzuerhalten und weiterzuentwickeln. Sie sind motiviert, sich auch mit allgemeinen interkulturellen Themen, also auch innerhalb der eigenen Kultur auseinanderzusetzen.
3. können den Lernstand, also den Grad der Ausprägung der jeweiligen Kompetenzbereiche bzw. -phasen, ihrer Schüler und Schülerinnen erkennen und diesen als Ausgangspunkt für ihren Unterricht nehmen bzw. in diesen integrieren.
4. können ein positives Arbeitsumfeld für interkulturelles Lernen schaffen, in dem auch affektive Aspekte dieses Lernprozesses Platz finden und so Reflexionsprozesse bei den Schülerinnen und Schülern möglich werden.
5. sind motiviert, in solchen Unterrichtsphasen formbezogenes sprachliches Lernen zugunsten von interkulturellem Lernen zurückzustellen.
6. wissen um die Bedeutung von fiktionalen sowie nicht fiktionalen Texten für interkulturelle Lernprozesse und können diese zielführend einsetzen.
7. können Material bezüglich dessen Qualität für interkulturelles Lehren und Lernen analysieren und auswählen sowie dieses gegebenenfalls modifizieren.
8. kennen das Problem der Leistungsfeststellung von interkultureller Kompetenz und versuchen ggf. in Abstimmung mit Kollegen und Kolleginnen eigene Lösungen zu erarbeiten.

Ausblick: Weitere fremdsprachendidaktische Kompetenzbereiche

Mit den hier entworfenen Kompetenzstandards sind drei zentrale Ziel- und Handlungsbereiche des Fremdsprachenunterrichts beschrieben worden. Es ist zum einen deutlich geworden, dass mit diesen auch allgemeindidaktische Herausforderungen verbunden sind. Zum anderen können die gewählten drei Bereiche natürlich keinen umfassenden Katalog für fremdsprachendidaktische Kompetenzen darstellen. Deshalb soll kurz auf Verbindungen zu den bereits vorliegenden Standards sowie auf weitere Bereiche hingewiesen werden.

Wenn Professionalisierung als ‚Integrations‘-prozess verstanden wird, dann ist es auch wichtig, den Bezug zwischen den Standards mitzudenken. Schließlich beziehen sich bereits die bildungswissenschaftlichen Standards auf viele Bereiche, für die ggf. nur eine fremdsprachendidaktische Spezifizierung denkbar wäre: Der Bereich der Medien- und Literaturdidaktik wird im Kompetenzprofil (KMK 2008: 26) sowie in den Standards für die Bildungswissenschaften (vgl. insbes. KMK 2004: 7) angesprochen. Hier wäre eine fachdidaktische Spezifizierung denkbar, die genauer auf deren Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht eingeht, wie sie oben bereits angedeutet wurde. Die Bereiche der allgemeinen Unterrichtsvorbereitung und Gestaltung von Lernprozessen sowie der Leistungsmessung sind in den bildungswissenschaftlichen Standards enthalten: Kompetenzen 1, 2 und 8 (KMK 2004: 7, 8, 11). Wenn es dort heißt, Unterricht solle fach- und sachgerecht (KMK 2004: 7) geplant und durchgeführt werden, so sind damit bereits fachspezifische Anforderungen angesprochen. Hier muss natürlich eine umfassende Spezifizierung folgen. Im Fall des Fremdsprachenunterrichts wäre hier eine Beschreibung der relevanten Lehrprozesse in Bezug auf die einzelnen Fertigkeiten notwendig. Gleiches gilt für die Bereiche des sprachlichen Systems, also Aussprache, Wortschatz, Pragmatik und Grammatik. Solche Beschreibungen können als Ausgangspunkt für die Formulierung weiterer fremdsprachendidaktischer Kompetenzen dienen, was hier allerdings nicht geleistet werden konnte.

Fazit

Das aktuelle Bemühen um ein Gesamtkonzept von Kompetenzstandards für Lehrer und Lehrerinnen dient letztlich dem Ziel, die Bildungsqualität im deutschen Schulsystem zu verbessern. Es steht dabei in einer Reihe mit Versuchen, den Lehrerberuf und seine Anforderungen explizit zu fassen. Die aktuelle Anstrengung beruht auf der Annahme, dass eine an Standards orientierte Lehrerbildung die Professionalisierung der Lehrer und Lehrerinnen besser fördern kann und sie zudem überprüfbar und vergleichbar wird. Dieser Professionalisierungsprozess muss im jeweils individuellen Aufbau eines professionellen Selbst (Terhart 2002) oder einer erarbeiteten Identität (Plöger 2006: 262ff.) realisiert werden. Jeder Lehrer und jede Lehrerin muss also den Katalog an Kompetenzstandards sinnvoll integrieren und im konkreten beruflichen Handeln umsetzen.

Wie bereits in der Expertise von Terhart (2002) dargestellt, tragen die Fachdidaktiken viel zu diesem Integrationsprozess bei, indem sie die fachspezifischen Inhalte und Prozesse aufeinander beziehen. Für die Fremdsprachendidaktik konnte gezeigt werden, dass die Erforschung der Inhalte und Prozesse des Fremdsprachenunterrichts viele nutzbare Ergebnisse geliefert hat. Die Fremdsprachendidaktik ist durch ihre Hinwendung zu Fragen der Lehrerprofessionalisierung und den daran beteiligten Lernprozessen und Kompetenzen besonders anschlussfähig an die Diskussion um die Umorientierung der deutschen Lehrerbildung. Eine Betrachtung der aktuellen Verteilung der KMK-Kompetenzstandards zeigte, dass der Anteil fremdsprachendidaktischer Standards noch gering ist. Dass dies nicht so sein muss, veranschaulichte der letzte und umfangreichste Teil dieses Beitrags. Auf der Grundlage der relevanten Literatur wurden für die Bereiche Lehrersprache als zentrales Steuerungsmittel im Unterricht, sowie für Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kompetenz als ‚weiche‘ Ziele Kompetenzstandards erarbeitet.

Zum Schluss und ausblickend soll ein weiterer Aspekt der Konzeption von Standards aus der Expertise von Terhart (2002) aufgegriffen werden. Die Funktion der Standards ist letztlich eine vorläufige: Die *Evaluation* und *Verbesserung* der Lehrerbildung soll

an Hand von diesen vorangetrieben werden (vgl. v.a. Terhart 2002: 48ff.). Wenn in den einzelnen Abschnitten darauf hingewiesen wurde, dass noch genauere Erkenntnisse zum Erwerb und zur Bedeutung der einzelnen Lehrerkompetenzen fehlen, gründet dies im selben Verständnis von Kompetenzstandards: Auf der Grundlage der aktuellen Wissensbasis sollten diese vorgeschlagen werden und somit ein Status quo der Erkenntnisse in diesem Bereich abbilden. Eine Ausdifferenzierung und empirische Erforschung bleibt damit eine Aufgabe der aktuellen und künftigen fremdsprachendidaktischen Forschung. Ziel des Artikels war es zu zeigen, dass grundsätzlich eine breite Erkenntnisbasis aus der Fremdsprachendidaktik zur Verfügung steht und dass deshalb die momentane Unterrepräsentation der entsprechenden Kompetenzen wenig nachvollziehbar scheint.

Bibliographie

- Appel, J. (2000). *Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik*. München: Langenscheidt.
- Appel, J. (2004). Lehrersprache. In: *Englisch* 39, 1-5.
- Bausch, K.-R. (2003). Zwei- und Mehrsprachigkeit. In: Bausch, K.-R., Christ, H. & Krümm, H.-J. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Franke, 439-445.
- Beck, B. & Klieme, E. (Hrsg.) (2007). *Sprachliche Kompetenzen – Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*. Weinheim: Beltz.
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In: Paige, M. R. (ed.). *Education for the intercultural experience*. Yarmouth: Intercultural Press, 21-71.
- Butzkamm, W. (1993). *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Francke.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Camilleri Grima, A. (2004). Learning to Learn. In: Byram, M. (ed.). *Routledge Encyclopaedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge, 351-353.
- Caspari, D. (2003). *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer – Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr.
- Council of Europe (ed.) (2001). *Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge: CUP.
- Cullen, R. (2002). Supportive Teacher Talk: the Importance of the F-move. In: *ELT Journal* 56, 117-127.
- Decke-Cornill, H. (2004). Die Kategorie der Authentizität im mediendidaktischen Diskurs der Fremdsprachendidaktik. In: Bosenius, P. & Donnerstag, J. (Hrsg.) *Interaktive Medien und Fremdsprachenlernen*. Frankfurt: Lang, 17-27.
- Deutscher Bildungsrat (1970). *Empfehlungen der Bildungskommission*. Stuttgart: Klett.
- [DGFF] Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (Hg.) (2003). Leitlinien für eine Reform der Fremdsprachenlehrausbildung. <http://www.dgff.de/Reform%20Lehrausbildung.pdf> (Zugriff am 15.1.2007).
- Dörnyei, Z. (2004). Motivation. In: Byram, M. (ed.). *Routledge Encyclopaedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge, 425-432.
- Ehrenreich, S. (2004). *Auslandsaufenthalt und Fremdsprachenlehrerbildung. Das assistant-Jahr als ausbildungsbiographische Phase*. München: Langenscheidt.
- Ehrenreich, S., Woodman, G. & Perrefort, M. (eds.) (2008). *Auslandsaufenthalte in Schule und Studium*. Münster: Waxmann.
- Gnutzmann, C. (2003). Language awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein. In: Bausch, K.-R., Christ, H. & Krümm, H.-J. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Franke, 335-340.
- Göbel, K. & Hesse, H.-G. (2004). Vermittlung interkultureller Kompetenz im Englischunterricht – eine curriculare Perspektive. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 50, 818-834.
- Göbel, K. (2007). *Qualität im interkulturellen Englischunterricht. Eine Videostudie*. Münster: Waxmann.
- Hallet, W. & Nünning, A. (Hrsg.) (2007). *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Hallet, W. (2007). Literatur und Kultur im Unterricht: Ein kulturwissenschaftlicher didaktischer Ansatz. In: Hallet, W. & Nünning, A. (Hrsg.). *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 31-48.
- Hu, A. (2003). *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr.
- Jiménez Raya, M. & Sercu, L. (eds.) (2007). *Challenges in Teacher Development: Learner Autonomy and Intercultural Competence*. Frankfurt am Main: Lang.
- Johnson, K. E. (1995). *Understanding Communication in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, K. (ed.) (2005). *Expertise in Second Language Learning and Teaching*. Basingstoke: Palgrave.
- Klieme, E. & Beck, B. (Hrsg.) (2007). *Sprachliche Kompetenzen - Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*. Beltz: Weinheim.
- Klippel, F. (2006). Perspektiven der Fremdsprachendidaktik am Ende des 20. Jahrhunderts. In: Doff, S. & Wegner, A. (Hrsg.). *Fremdsprachendidaktik im 20. Jahrhundert*. München: Langenscheidt, 273-287.
- Klippel, F. & Doff, S. (2007). *Englischdidaktik*. Berlin: Cornelsen.

- [KMK] Kultusministerkonferenz (1999). Pressemitteilung zur 287. Plenarsitzung der KMK am 21. und 22. Oktober 1999.
<http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm1999/278plenarsitzung.html> (Zugriff am 20.3.2009)
- [KMK] (2000). ‚Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen‘ – Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der KMK und der Vorsitzenden der Lehrerverbände vom 5.10.2000. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_15_Bremer_Erkl_Lehrerbildung.pdf (Zugriff am 20.3.2009).
- [KMK] (2003). Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Bildung/IVA/IVA-Beschluesse/Bildungsstandards/103_MSA-VB.pdf (Zugriff am 20.3.2009).
- [KMK] (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse_Veroeffentlichungen/allg_Schulwesen/standards_lehrerbildung.pdf (Zugriff am 20.3.2009).
- [KMK] (2008). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/208_10_16_Fachprofile.pdf (Zugriff am 20.3.2009).
- Kumaravadivelu, B. (2001). Towards a Postmethod Pedagogy. In: *TESOL Quarterly* 35, 537-560.
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching Language. From Grammar to Grammaticing*. Boston: Heinle ELT.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (2006). *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Meerholz-Härle, B. & Tschirner, E. (2004). Teacher Talk. In: Byram, Michael (eds.). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge, 608-610.
- Morrow, K. (2003). Key Concept: Scaffolding – a view from 2003.
<http://www.us.oup.com/eltnew/teachersclub/articles/scaffolding?cc=fr>. (Zugriff am 20.3.2009)
- Nünning, A. (2007). Fremdverstehen und Bildung durch neue Weltansichten: Perspektivenvielfalt, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme durch Literatur. In: Hallet, W. & Nünning, A. (Hrsg.). *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 123-142.
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.) (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme*. Chur: Rüegger.
- Plöger, W. (2006). Was ist Kompetenz? – Ein theoretischer Rahmen mit Blick auf die beruflichen Fähigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern. In: *Pädagogische Rundschau* 60, 255-270.
- Richards, J. & Rodgers, Th. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: CUP.
- Schocker-von Ditfurth, M. (2001). *Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung: Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven*. Tübingen: Gunter Narr.
- Senior, R. M. (2006). *The Experience of Language Teaching*. Cambridge: CUP.
- Sercu, L & et al. (eds.) (2005). *Foreign Language Teachers and Intercultural competence: An International Investigation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Terhart, E. (2002). Standards für die Lehrerbildung – Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. http://www.sowi-online.de/reader/lehrausbildung/terhart_standards.htm (Zugriff am 20.3.2008).
- Terhart, E. (2005). Pädagogische Qualität, Professionalisierung und Lehrerarbeit. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 81, 79-97.
- Timm, J.-P. (1992). Fehler und Fehlerkorrektur im kommunikativen Englischunterricht. In: *Der fremdsprachliche Unterricht*. 26, 4-11.
- Tsui, A. (2003). *Understanding Expertise in Teaching*. Cambridge: CUP.
- Voss, B. (Hg.) (1986). *Lehrersprache im Fremdsprachenunterricht*. Bochum: AKS-Verlag.
- Walmsley, J. (1986). The Linguistics of Teachers' Errors. In: Voss, B. (Hg.). *Lehrersprache im Fremdsprachenunterricht*. Bochum: AKS-Verlag, 37-62.
- Weidmeyer, H. (1986): Die Lehrersprache in der Referendarausbildung. In: Voss, B. (Hg.). *Lehrersprache im Fremdsprachenunterricht*. Bochum: AKS-Verlag, 99-105.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: a Conceptual Clarification. In: Rychen, F. & Salganik, L. (eds.). *Defining and selecting key competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber, 45-65.
- Wissenschaftsrat (2001). Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung.
<http://www.wissenschaftsrat.de/texte/5065-01.pdf> (Zugriff am 20.3.2009).
- Woodman, G. (2008). The Intercultural Project. In: Ehrenreich, S. & Woodman, G. & Perrefort, M. (Hrsg.). *Auslandsaufenthalte in Schule und Studium*. Münster: Waxmann, 139-152.

- Wulf, H. (1978). ‚They can die!‘ - ‚Very good.‘ Zur Sprache des Lehrers im modernen Fremdsprachenunterricht. In: *Praxis*, 364-372.
- Wulf, H. (2001). *Communicative Teacher Talk – Vorschläge zu einer effektiven Lehrersprache*. Ismaning: Max Hueber.
- Zydati, W. (1997). Fremdsprachliches Handeln im Spannungsfeld von Prozeß und Inhalt. In: Wendt, M. & Zydati, W. (Hrsg.). *Fremdsprachliches Handeln im Spannungsfeld von Prozeß und Inhalt*. Bochum: Brockmeyer.