

Schneider, Günther
**Fremdsprachenforschung und die Ausbildung von
Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern**

Beiträge zur Lehrerbildung 25 (2007) 2, S. 143-155



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Schneider, Günther: Fremdsprachenforschung und die Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern - In: Beiträge zur Lehrerbildung 25 (2007) 2, S. 143-155 - URN:

urn:nbn:de:0111-pedocs-136400 - <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-136400>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Fremdsprachenforschung und die Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern

Günther Schneider

Etliche wissenschaftliche Disziplinen haben schon den Anspruch erhoben, grundlegend für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern zu sein. Ausgehend von einem kurzen geschichtlichen Rückblick gehe ich der Frage nach, welche Hinweise sich für die notwendige Auswahl von Schwerpunkten 1. aus konvergierenden Tendenzen der Fremdsprachenforschung, 2. aus Forschungen zu den subjektiven Theorien von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern und 3. aus sprachpolitischen Entwicklungen gewinnen lassen. Diese Schwerpunkte, verstanden als Inhalts- und Erfahrungsbereiche, werden thesenartig umrissen.

1. Einleitung: Ein kurzer Rückblick

Verschiedene wissenschaftliche Disziplinen haben sich in den letzten Jahrzehnten den Anspruch streitig gemacht, bestimmend für den Fremdsprachenunterricht und ebenso für die Ausbildung der Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer zu sein. Dies sind – um nur die sprachnahen Disziplinen zu nennen – die Neuphilologien, die Linguistik, die Angewandte Linguistik, Psycholinguistik, Soziolinguistik, Pragmalinguistik, Zweitsprachenerwerbsforschung, Sprachlehr- und Sprachlernforschung und neu die Mehrsprachigkeitsforschung. Nun haben sich diese Disziplinen nicht einfach abgelöst, sondern sie haben ihre Spuren hinterlassen und bilden vielfach in der Fremdsprachenlehrerbildung mehr oder weniger «dicke» Sedimentschichten.

Schon lange wird eine «Entphilologisierung» der Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern gefordert, was nach Gruzca (2000, S. 108) nicht bedeutet, dass «keine <neuphilologischen> Themen vermittelt werden sollen, sondern nur, dass die (Neu-)Philologien ihre Führungsrolle zugunsten der wissenschaftlich primär zuständigen Disziplinen aufgeben» (vgl. Bausch, Christ & Krumm, 2003, S. 476–478). Dieser Führungsanspruch besteht in der universitären Ausbildung trotz einer zwischenzeitlichen Linguistisierung der Sprachdidaktik teilweise noch immer.

Von den Gegenständen Sprache und Literatur haben die Angewandte Linguistik, Psycholinguistik und Zweitsprachenerwerbsforschung den Fokus in unterschiedlicher Weise auf die Sprachlernenden verschoben. Als Reaktion auf die Zweitsprachenerwerbsforschung (englisch: SLA = Second Language Acquisition), die sich in ihrer empirischen Forschung und Theoriebildung zunächst vor allem am ungesteuerten Spracherwerb z. B. in Migrationssituationen orientierte, konstituierte sich in den Siebzigerjahren des

letzten Jahrhunderts die Sprachlern- und Sprachlehrforschung, die das Sprachenlernen in Institutionen in den Mittelpunkt der Forschung stellte.

Parallel zur Sprachlehrforschung (bzw. der «Didactologie des langues et cultures» im frankophonen Raum) etablierten sich Disziplinen für das «Lehren und Lernen» von Einzelsprachen, z. B. «Deutsch als Fremdsprache (DaF)», «Français langue étrangère (FLE)» und «English as a foreign language (EFL)». Dabei wird «Fremdsprache» teilweise als Überbegriff verwendet, der auch das Lernen «als Zweitsprache» einschliesst. Teilweise bezeichnen «Deutsch bzw. Französisch als Fremdsprache» und «Deutsch bzw. Französisch als Zweitsprache» aber auch unterschiedliche Studien- und Forschungsrichtungen. Charakteristika der Disziplinen sind Interdisziplinarität, Praxisorientierung und die zentrale Bedeutung der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für die jeweilige Fremdsprache. Schon seit einiger Zeit reflektieren und berücksichtigen die auf eine bestimmte Einzelsprache bezogenen Disziplinen, dass das Lehren und Lernen der Einzelsprache im Kontext der Mehrsprachigkeit zu sehen ist. Die individuelle Mehrsprachigkeit und insbesondere die Entwicklung mehrsprachiger Repertoires zu erforschen und zu fördern, hat sich die Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik zum Ziel gesetzt, die immer mehr an Bedeutung gewinnt.

Der kurze Überblick über Disziplinen und Forschungsrichtungen, die ihren Stellenwert in der Lehrerbildung für den Fremdsprachenunterricht beanspruchen, ist zum einen nicht vollständig und zum andern auch stark vereinfachend, wenn man die Rolle wichtiger Bezugswissenschaften wie Psychologie, Soziologie, Erziehungswissenschaften, Kulturwissenschaft oder Interkulturalitätsforschung bedenkt. Aber auch so dürfte schon klar sein, dass selbst ein grosszügiges Programm der Lehrerbildung nicht all diesen Disziplinen gerecht werden und die von ihren Vertretern als besonders wichtig angesehenen Forschungsergebnisse vermitteln kann. In der Praxis wird die unumgängliche Auswahl und Prioritätensetzung nicht selten dadurch bestimmt, aus welchem Fach und Forschungszusammenhang die Dozierenden zufällig stammen. Ich möchte im Folgenden drei Ansatzpunkte für eine begründete Schwerpunktsetzung prüfen und der Frage nachgehen, welche Hinweise sich möglicherweise aus der Entwicklung der Fremdsprachenforschung, aus Forschungen zu den subjektiven Theorien von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern und aus sprachenpolitischen Entwicklungen gewinnen lassen.

2. Ansatzpunkte für Auswahl und Schwerpunktbildung

2.1 Tendenzen der Fremdsprachenforschung

Die heute üblich gewordene Kurzbezeichnung «Sprachlehrforschung» anstelle der ursprünglichen vollen Bezeichnung «Sprachlehr- und Sprachlernforschung» bedeutet nicht, dass die Perspektive des Sprachenlernens, die Lernerorientierung und die Erforschung von Sprachlernprozessen in den Hintergrund gerückt wären. Die Sprachlehrfor-

sung insistiert seit Beginn darauf, dass sie im Gegensatz zu Disziplinen wie Linguistik, Angewandte Linguistik, Zweitsprachenerwerbsforschung und Fremdsprachendidaktik nicht «nur einzelne Teilbereiche aus dem komplexen Interaktionsfeld des Lehrens und Lernens fremder Sprachen in den Blick» nimmt (Bausch, Christ & Krumm, 2003, S. 3). Das Zusammenwirken der zahlreichen Faktoren beim Lernen im Fremdsprachenunterricht wurde immer wieder unter dem Stichwort der «Faktorenkomplexion» behandelt. Im Bestreben, sich von der Zweitsprachenerwerbsforschung abzugrenzen, erhielt jedoch zeitweise die Konzentration auf die Besonderheit der unterrichtlichen Sprachenlernsituation und damit der Aspekt des Lehrens ein Übergewicht. Edmondson (2003) erinnert daran, dass es schon früh Stimmen gegen eine ausschliessliche Fokussierung des gesteuerten Fremdsprachenerwerbs und der unterrichtlichen Fremdsprachenvermittlung gab, und zeigt, dass diese Beschränkung in neueren Forschungsarbeiten überwunden ist. Die Abgrenzung zwischen gesteuertem Lernen in Institutionen auf der einen Seite und ungesteuertem Erwerb auf der anderen Seite erweist sich als problematisch und inadäquat angesichts der vielen Mischformen und innovativen Sprachlernformen wie Tandem-Lernen, autonomes Lernen, Lernen mit Medien oder in Immersionsituationen. Auch eine Sprachlehrforschung, die in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern für den schulischen Fremdsprachenunterricht ihr zentrales Anwendungsgebiet sieht, muss ebenfalls dem ausserschulischen Sprachenlernen, das vor, neben und nach der Schule stattfindet, Rechnung tragen.

Die Zeit programmatischer und polemischer Abgrenzung der Sprachlehrforschung gegen Zweitsprachenerwerbsforschung und Fremdsprachendidaktik scheint heute überwunden. Die Gemeinsamkeiten sind wichtiger geworden als die Abgrenzung. Festzustellen ist eine quantitativ und qualitativ bemerkenswerte Zunahme empirischer Forschungsarbeiten, die teilweise unter der neutralen, nicht an Disziplinen gebundenen Bezeichnung «Fremdsprachenforschung» oder auch «Fremdsprachenerwerbsforschung» firmieren (z. B. DGFF, 2003; Eckerth, 2003; Vollmer, 2007). Die Gemeinsamkeit beruht nicht zuletzt auf einer sich von verschiedenen Disziplinen her abzeichnenden gemeinsamen Konzeptualisierung des Sprachenlernens und der Sprachkompetenz, die sich in den zwei Aussagen zusammenfassen lässt: 1. Sprachenlernen geschieht in Interaktion – die unterrichtliche Interaktion zwischen Lehrperson und Lernenden ist eine von verschiedenen Interaktionsmöglichkeiten. 2. Kommunikative Sprachkompetenz ist (auch) kontextbezogen. So schreibt Lüdi (2007, S. 53) man könne im Licht neuerer neurolinguistischer Untersuchungen eine «kontextsensitive, soziale und übergreifende Definition der Kompetenz vorschlagen. Danach wäre die Sprachkompetenz nicht einfach in unseren Gehirnen gespeichert, für den jederzeitigen Gebrauch vorbereitet: was jemand weiss (deklaratives oder explizites Wissen) bzw. kann (prozedurales bzw. implizites Wissen) hängt im Gegenteil von der Aktualisierungssituation ab.» Diese Sicht teilen z. B. soziolinguistische (Lüdi, 2006) und interaktionistische Ansätze (Pekarek Doehler, 2006) ebenso wie Sprachlehrforschung (Edmondson, 2003) und auch eine wichtige Strömung der Sprachtestforschung. Chalhoub-Deville (2003, S. 378) fasst das Konzept in die Formel «abilities – in language users – in contexts». Diese Sicht entspricht auch

dem handlungsorientierten Ansatz des «Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen» (Europarat, 2001).

Es sind solche gemeinsamen zentralen Konzepte, die in der Ausbildung einen prominenten Platz haben sollten.

Ähnlich wie Edmondson (2003), der dafür plädiert, das «*Fremdsprachenlernen*» (wieder) zum zentralen Gegenstand der *Sprachlehrforschung* zu machen, fordern auch Tarone & Allwright (2005, S. 21) in einer Kontroverse mit Freeman und Johnson, welche in einer fachübergreifenden erziehungswissenschaftlichen Sicht die Lehrperspektive auf Kosten der Sprachlernperspektive ins Zentrum der Fremdsprachenlehrerbildung stellen wollten, dass Spracherwerbsforschung (Second Language Acquisition) ein fester Bestandteil der Lehrerbildung sein müsse, und zwar «in such a way that teacher learners are not viewed as simply consumers of the results of this research but rather as partners in an ongoing research effort aimed at identifying the knowledge and needs of second language learners at the local level in language classrooms.»

2.2 Subjektive Theorien von (zukünftigen) Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern

Einen zweiten Ansatz für die Schwerpunktsetzung in der Lehrerbildung können pragmatische Überlegungen bilden: Welche Kenntnisse und Erfahrungen bringen die Lehramtsstudierenden mit? Welche mitgebrachten Auffassungen sollten reflektiert und verändert werden? Untersuchungen zu den subjektiven Theorien und Einstellungen von Lehramtsstudierenden sowie von praktizierenden Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern zeigen: Subjektive Theorien sind recht stabil und sie werden durch die traditionelle Lehrerbildung nicht grundsätzlich verändert (Caspari, 2003; vgl. Freeman, 2002; Borg, 2003; Mann, 2005).

Auch heute noch sind die subjektiven Theorien der Lehramtsstudierenden über das Fremdsprachenlernen vielfach durch Erfahrungen in einem stark traditionellen Fremdsprachenunterricht geprägt. In vielen Bereichen besteht eine beträchtliche Kluft zwischen den mitgebrachten subjektiven Theorien und dem, was Konsens der wissenschaftlichen Gemeinschaft ist. Dies betrifft vor allem die Einschätzung der Bedeutung des expliziten Lernens und die Hochschätzung der Rolle der Grammatik in den subjektiven Laien- und Lehrertheorien. Verbunden ist damit vielfach ein ungebrochener Glaube an die Wirksamkeit von Fehlerkorrekturen, eine Ausrichtung am Konzept des Native Speakers und eine Einsprachigkeitsideologie, die sich in einer Skepsis gegenüber dem als störend aufgefassten Einfluss der Muttersprache ebenso wie in der Skepsis gegenüber (früher) Zwei- oder Mehrsprachigkeit, Sprachmischung usw. äussert.

Nun sind dies Überzeugungsmuster, die einem kommunikationsorientierten, auf die Entwicklung mehrsprachiger Repertoires zielenden, integrierten Sprachenunterricht, wie er von der Forschung und Bildungspolitik konzipiert wird, hindernd oder verhin-

dernd im Wege stehen. Wenn eine Chance auf Veränderung solcher subjektiver Theorien bestehen soll, dann muss in der Lehrerbildung genügend Gelegenheit gegeben werden, die eigenen mitgebrachten Überzeugungen zu hinterfragen und zu reflektieren, in kleinen Forschungsprojekten die subjektiven Theorien über erfolgreiches Sprachenlernen von Lernenden und/oder Lehrenden zu erkunden und alternative Theorien sowie Forschungsergebnisse zu den genannten kritischen Punkten kennenzulernen.

2.3 Bildungs- und sprachenpolitische Entwicklungen

Der gesellschaftliche Wandel, insbesondere die zunehmende Mobilität einschliesslich der Migrationsbewegungen, haben in der Schweiz wie in ganz Europa zu neuen Zielsetzungen für den Fremdsprachenunterricht geführt, der allen zusätzlich zur lokalen Schulsprache Zugang zur Kommunikation in zwei Fremdsprachen ermöglichen soll. Für den schulischen Fremdsprachenunterricht in der Schweiz wurden schon mit dem »Gesamtsprachenkonzept« mutige und vielversprechende Verbesserungs- und Erneuerungsvorschläge gemacht (EDK, 1998). Dazu gehören Ziele für die Entwicklung einer differenzierten Mehrsprachigkeit, die sich am europäischen Referenzrahmen für das Sprachenlernen ausrichten, ein früherer Beginn des Fremdsprachenlernens, zweisprachiger Sachunterricht, eine konsequente Austauschpädagogik, Unterstützung des autonomen Lernens, die Förderung der Migrationssprachen und die Einbindung des europäischen Lernens in das Sprachportfolio. Diese Empfehlungen und die Strategie der EDK für den Sprachunterricht in der obligatorischen Schule und die gesamtschweizerische Koordination (EDK, 2004) sind Vorgaben, welche die Ausbildungskonzepte für Sprachlehrerinnen und -lehrer bestimmen müssen und teilweise auch schon in den Programmen der Pädagogischen Hochschule und vereinzelt in der universitären Lehrerbildung umgesetzt werden (vgl. Bertschy, 2003; Ghisla, 2003; Schneider 2004; 2005b).

Mit der Entwicklung von Bildungsstandards für die Fremdsprachen im EDK-Projekt HarmoS, die auf dem Kompetenzmodell des Referenzrahmens aufbauen, sollen Planung und Monitoring des Bildungssystems auf eine empirisch gestützte Grundlage gestellt werden (Schneider, 2005a; Lenz, 2006). Sprachlehrerinnen und -lehrer müssen in der Aus- und Weiterbildung mit dem zugrunde liegenden Kompetenzmodell und den für das Bildungsmonitoring vorgesehenen Testverfahren vertraut gemacht werden.

Zudem sollte die Lehrerbildung möglichst auch die Mobilität der Sprachlehrenden erleichtern und ihnen ermöglichen, in verschiedenen Sprachregionen zu arbeiten. Es sollten je nach Interesse und Schulstufe verschiedene Fremdsprachenlehrerprofile offen stehen, z. B. Lehrpersonen, die eventuell neben dem Fach Muttersprache eine oder zwei Fremdsprachen unterrichten; Lehrpersonen für das Schulfach »Muttersprache« (bzw. lokale Unterrichtssprache), die kompetent sind, diejenigen Schülerinnen und Schüler angemessen zu fördern, für die die Schulsprache Zweitsprache ist; Lehrpersonen, die als Muttersprachler oder Nichtmuttersprachler Sachfächer bilingual unterrichten. Im Themenheft der Zeitschrift *Babylonia* zur »Ausbildung der »L2-Lehrkräfte in der Schweiz« sind – trotz des etwas missverständlichen Titels – Absichtserklärungen und

Ansätze erkennbar, in der Lehrerbildung z.B auf eine integrierte Sprachdidaktik (L1-L2, aber auch L2-L3) oder auf bilingualen Unterricht vorzubereiten. In mehreren Pädagogischen Hochschulen sollen die Studierenden ausdrücklich auch darauf vorbereitet werden, die Lokalsprache als Fremdsprache zu unterrichten. Aber berichtet wurde, wie Bertschy (2003, S. 30) analysiert, vor allem über Entwürfe: «wenig Definitives und wenig Einheitliches».

Auf europäischer Ebene zeichnet sich deutlich als Entwicklungstendenz das Bild einer mobilen europäischen Fremdsprachenlehrkraft ab, die mehr als eine Fremdsprache und eventuell auch Sachfächer in der Fremdsprache unterrichten kann (vgl. Grenfell, Kelly & Jones, 2003). Byram (2003) betont, dass die Lehrerbildung für die europäische Fremdsprachenlehrkraft nicht auf ein Training von neuen Verhaltensformen und Techniken im Umgang mit neuen Instrumenten (neue Medien, Portfolio usw.) reduziert werden darf, sondern auf einem Bildungskonzept beruhen sollte: «Teacher education to enhance plurilingualism; teacher education which focuses on intercultural competence; teacher education which prepares teachers to engage with education in values and democratic citizenship» (Byram, 2003, S. 9).

3. Schwerpunkte: Inhalte und Erfahrungsbereiche

Geht man von den drei geschilderten Ansätzen – den Konvergenzen in der Fremdsprachenforschung, den von den Lehramtstudierenden mitgebrachten und eventuell zu verändernden subjektiven Theorien über das Sprachenlernen sowie den sprach- und bildungspolitischen Vorgaben – aus, so lassen sich Schwerpunktbereiche der Studienpläne bestimmen, die im Folgenden thesenartig aufgeführt werden. Für eine ausführliche Darstellung und Begründung mit Bezug auf die fremdsprachenwissenschaftliche Forschung und Diskussion fehlt hier der Raum. Es geht mir darum, Schwerpunkte zu benennen ohne den Anspruch, alles einzubauen, was auch noch wichtig und nützlich ist, oder ein Kerncurriculum und erst recht nicht ein komplettes Studienprogramm aufzustellen.

- Die genannten Schwerpunkte sind nicht allein als Inhaltsbereiche zu verstehen und zu gestalten, in denen Basis- oder Hintergrundwissen vermittelt wird, sondern ebenso als Erfahrungsbereiche, in denen die Studierenden reflektierend, forschend, (probe-)handelnd neue Erfahrungen machen können.
- Nicht nur aus Gründen der Ökonomie sollten die Schwerpunkte und die mit ihnen verbundenen Themen und Projekte möglichst in sprachübergreifenden Modulen (eventuell ergänzt durch sprachenspezifische Übungen) angegangen werden. Das gilt z.B für Bereiche wie «Éveil et ouverture aux langues», Lern- und Kommunikationsstrategien, Spracherwerbs- und Mehrsprachigkeitsforschung, zweisprachiger Sachfachunterricht, Methoden zur Entwicklung rezeptiver und produktiver Kompetenzen, Austauschpädagogik, Beurteilung und Selbstbeurteilung, Referenzrahmen und Sprachenportfolio.

- Für die Planung entsprechender Module und sprachenübergreifender Kooperationen empfiehlt es sich, die auszubildenden Qualifikationen – sprachliche, fachliche und fachdidaktische Kompetenzen – zu formulieren und zwischen sprachübergreifenden und sprachenspezifischen Kompetenzen zu unterscheiden.

3.1 Lernaltersprachen und Lernbiografien

Fremdspracherwerbsforschung muss einen sehr hohen Stellenwert in der Ausbildung haben, und zwar sowohl als Gegenstandsbereich – Kenntnis von Ergebnissen und Theorien – als auch als Tätigkeitsgebiet im Sinne der Aktions- und Lehrerforschung.

Die Ergebnisse und Erklärungsversuche (Theorien) der Fremdspracherwerbsforschung weichen vielfach stark von den mitgebrachten subjektiven Theorien der Studierenden und auch von der gängigen Praxis ab. Gerade deshalb sind eine ausführliche Auseinandersetzung mit den Forschungshypothesen und -resultaten sowie eine Veranschaulichung anhand von konkreten Beispielen wichtig. Der Ansatz der Lernaltersprache («Interlanguage») hat gezeigt, dass die Sprachaneignung zum einen nach bestimmten Gesetzmässigkeiten verläuft, die kaum mit der üblichen Progression von Lehrwerken übereinstimmen, aber zum anderen sehr stark variiert und durch die individuelle Lernbiografie geprägt ist. Die Ergebnisse der Spracherwerbsforschung erscheinen oft unbequem, und vor dem Hintergrund des selbst erfahrenen Fremdsprachenunterrichts ist es nicht unbedingt leicht, die Lernenden als Hypothesentester zu sehen und zu akzeptieren.

Die Fremdspracherwerbsforschung liefert keine Rezepte für den Fremdsprachenunterricht. Aber sie stellt methodologische Prinzipien bereit und zeigt, welche Bedingungen für das Sprachenlernen günstig sind (Long, 2007, S. 19). Zum Basiswissen gehören sollten z. B. Erkenntnisse über die Rolle expliziten Regelwissens und der Sprachaufmerksamkeit («focus on forms» vs. «focus on form»), über die Bedeutung von Fehlern für den Spracherwerb, die Wirkung von Fehlerkorrekturen sowie die Unterscheidung zwischen alltagssprachlicher und schulischer Kommunikation (BICS= «basic interactional communicative skills» vs. CALP = «cognitive academic language proficiency»), die vor allem auch im Hinblick auf die Förderung von Zweitsprachenlernern wesentlich ist (vgl. Edmondson, 2003; Ellis & Barkhuizen, 2005; Ellis et al., 2006; Königs, 2005; Long, 2007; Portmann-Tselikas, 2003).

Die Studierenden sollten in Seminaren und Praktika Gelegenheit haben, in neugierig forschender Haltung anhand mündlicher und schriftlicher Produktionen Merkmale von Lernaltersprachen und ihrer Entwicklung möglichst in Zusammenhang mit den Lernbiografien zu analysieren und Interaktion im eigentlichen Fremdsprachenunterricht und anderen Settings zu beobachten und daraufhin zu untersuchen, welche Interaktionen potentiell lernfördernd sind.

3.2 Mehrsprachigkeit und integrierte Sprachendidaktik

Die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer sollten in ihrer Ausbildung die Gelegenheit haben, den Ansatz einer integrierten Didaktik selbst zu erfahren: in Sprachkursen, in sprachenübergreifenden Veranstaltungen und Projekten, im Praktikum und durch Austausch.

In der schulischen Realität wird es die integrierte Sprachendidaktik (zumindest über die Primarschule hinaus) wohl noch länger schwer haben gegen die Traditionen des Fächerdenkens (in Schule und Studium) und gegen einen konservativen Lehrmittel- und Prüfungsmarkt.

Erst durch eine konsequente Umsetzung einer integrierten Sprachendidaktik mit einer echten Zusammenarbeit aller Sprachenfächer (inkl. lokale Schulsprache) sind die angestrebten Ziele erreichbar, nämlich die Ausbildung mehrsprachiger Repertoires, interkulturelle Kompetenz und Sprachlernkompetenz. Schon im Sprachenkonzept wird betont: «Wenn ein mehrsprachiges Repertoire das Ziel sein soll, sollten die Lehrpersonen wissen, welche Formen der Zwei- und Mehrsprachigkeit existieren, wie sich ein mehrsprachiges Repertoire optimal entwickelt, welche Rolle die doppelte Schriftlichkeit spielt usw.» (EDK, Expertengruppe 1998; vgl. Allemann-Ghionda, de Goumoëns & Perregaux, 1999; Meissner, 2001; Lüdi, 2007; Wokusch in diesem Band).

3.3 Lernkontexte

Die Arbeitsformen in der Ausbildung sollten den für den Sprachunterricht gewünschten Arbeitsformen und Lernumgebungen entsprechen: Wissenserwerb in Immersion, Lernen in Begegnungssituationen, im Tandem, autonomes Lernen, Lernen mit den neuen Medien, Projektarbeit (vgl. Funk, 2002; Bausch, Königs & Krumm, 2003).

Die neuen Zielsetzungen und die für deren Erreichen nötigen methodischen Ansätze (z.B. integrierte Sprachendidaktik, zweisprachiger Sachunterricht, Verwendung des Sprachenportfolios, Austauschpädagogik, Lernen mit neuen Medien) erfordern andere Kompetenzen als der bisherige «reine» Fremdsprachenunterricht – Kompetenzen, die nicht in einer rein anwendungsbezogenen Rezeptdidaktik oder durch reine Wissensvermittlung erworben werden können.

Auch in Verbindung mit Sprachkursen zur Erweiterung der eigenen Sprachkompetenz sollten die Studierenden über bisherige (schulische) und neue Sprachlernerfahrungen und interkulturelle Erfahrungen reflektieren können und Sprachlernstrategien erproben und Erfahrungen mit neuen Lernformen evaluieren.

3.4 Aufgabenorientierung

Es bleibt viel Aufklärungs- und Überzeugungsarbeit zu leisten, bis sich eine konsequente Aufgabenorientierung durchsetzen kann: in den Köpfen, im Unterricht, in Lehrmitteln, im Tandem-Lernen, Blended-Learning, in schulischen Prüfungen usw.

Dabei ist Aufgabenorientierung (englisch TBL=«task-based-learning») nicht nur ein vielversprechendes, sondern auch ein gut erforschtes Konzept, das in den letzten Jahren vermehrt auch im deutschsprachigen Raum in programmatischen Beiträgen und Forschungsarbeiten Beachtung findet (Bygate, Skehan & Swain, 2001; Skehan & Foster, 2001; Bachman, 2002; Ellis, 2003 u. 2005; Nunan, 2004; Robinson, 2005; Bausch et al., 2006; Müller-Hartmann & Schocker-v. Ditfurth 2005; Portmann-Tselikas, 2006; Long 2007). Die psycholinguistisch orientierte Spracherwerbsforschung interessiert sich für Aufgaben unter dem Gesichtspunkt, welche mentalen Prozesse verschiedene Aufgabentypen auslösen. Die soziokulturell orientierte Forschung nimmt auch den Kontext und die Interaktion (z. B zwischen Lehrenden und Lernenden) in den Blick.

Obwohl viele Beispiele gezeigt haben, dass aufgabenbasiertes und projektorientiertes Arbeiten durchaus mit der Ausbildung von Sprachbewusstheit (focus on form) zusammengeht, halten Lehrmittel und Fachdidaktiken oft immer noch am traditionellen, linearen Vermittlungskonzept mit der Sequenz «Präsentation, Übung, Anwendung» fest. Ein Ansatz, der nicht nur für den Fremdsprachenunterricht, sondern auch für die Lehrerbildung wenig erfolgversprechend ist.

Aufgabenorientierung ist ein Treffpunkt von Sprachenlehrforschung und Sprachtestforschung (Bachman & Cohen, 1998). Wichtig ist auch das Problembewusstsein für die noch nicht eingelöste Herausforderung, «angemessene Lern- und Überprüfungsaufgaben nicht nur für das Sprachlernen in Hinblick auf funktionale Kommunikationskompetenz, sondern auch für Methodenkompetenz und interkulturelle Kompetenz zu entwickeln» (Zydatiss, 2006).

3.5 Evaluation

Förderdiagnostik sowie Testforschung und -entwicklung sollten in der Lehrerbildung einen bedeutend höheren Stellenwert erhalten als bisher. Prüferschulung muss ein fester Bestandteil der Lehrerbildung werden.

Vertrautheit mit Verfahren und Instrumenten zur regelmässigen Sprachstandsfeststellung, die nicht nur auf eine Feststellung von Defiziten abzielen, ist die Grundlage für die gezielte Förderung von Zweit- und Fremdsprachenlernenden. Damit die Evaluation nicht im Widerspruch zu den deklarierten kommunikativen Zielen steht, müssen die Lehrpersonen auf kommunikatives Testen vorbereitet werden und Gelegenheit haben, das Entwickeln kommunikativer Aufgaben zu üben.

Die Tendenz, Schülerinnen und Schülern vermehrt den Erwerb international anerkannter Sprachdiplome zu ermöglichen, ist an sich erfreulich. Aber die Schule darf nicht riskieren, das Know-how in Sachen Evaluation der Kommunikationsfähigkeit zu verlieren.

Aus der Sprachtestforschung lässt sich viel lernen, z. B. in Bezug auf Professionalität, ethisches Bewusstsein, Interesse für Fairness, Aufgabenorientierung, empirische Forschung und Prüferschulung. Mehr Kompetenz in Sachen Prüfen und Testen ermöglicht es auch, kritisch auf eventuelle problematische Entwicklungen im Testbereich reagieren zu können.

3.6 Referenzrahmen und Sprachenportfolio

Die Arbeit mit dem Referenzrahmen und dem Sprachenportfolio muss Gegenstand des Studiums und empirischer (Lehrer-)Forschung sein.

Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer sollten den Europäischen Referenzrahmen (Europarat, 2001) nicht nur verstehen und kritisch analysieren können, sondern vor allem auch Erfahrung darin machen, ihn als Instrument zu benutzen, z. B. für die transparente Beschreibung von Sprachprogrammen oder für die Analyse von Curricula, Lernmaterialien und Prüfungen (Grenfell, Kelly & Jones, 2003; Schneider, 2005c).

Das Europäische Sprachenportfolio bildet ein entscheidendes Gegengewicht gegen reduktionistische Umsetzungen des Referenzrahmens. Es bündelt verschiedene Reformtendenzen und kann Innovationen stützen, besonders: reflektiertes Lernen, Lernberatung, erweiterte Beurteilung einschliesslich Selbstbeurteilung für Sprachkompetenzen und interkulturelle Erfahrung, Aufwertung der Migrationssprachen, Zusammenarbeit der Sprachenfächer, Begegnungsdidaktik, Projektarbeit u.a. (Lenz, 2004).

Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer sollten in ihrer Aus- und Weiterbildung das Sprachenportfolio nicht nur kennen lernen und lernen, wie die entsprechenden Portfolioversionen mit unterschiedlichen Lernergruppen eingesetzt werden können, sondern sollten auch ihr eigenes Portfolio füllen mit Dokumenten, Berichten und Reflexionen über ihre eigene Sprachbiographie, ihre Lernwege, Lerngewohnheiten und Erfahrungen in interkulturellen Begegnungen.

Literatur

- Aguado, K. & Riemer, C.** (Hrsg.) (2006). *Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Festschrift für Gert Henrici zum 60. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider.
- Allemann-Ghionda, C., de Goumoëns, C. & Perregaux, C.** (1999). *Pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants*. Fribourg: Presses universitaires.
- Bachman, L. F.** (2002). Some reflections on task-based language performance assessment. *Language Testing*, 19, 453–476.
- Bachman, L. F. & Cohen, A. D. (Hrsg.). (1998). *Interfaces Between Second Language Acquisition and Language Testing Research*. Cambridge: University Press.
- Bausch, K.-R., Burwitz-Melzer, E., Königs, F. G. & Krumm, H.-J.** (Hrsg.) (2006). *Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.

- Bausch, K.-R., Christ, H. & Krumm, H.-J.** (2003). Ausbildung von Fremdsprachenlehrern an Hochschulen. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 475–482, 4. Aufl.). Tübingen: Francke.
- Bausch, K.-R., Königs, F. G. & Krumm, H.-J.** (Hrsg.) (2003). *Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Arbeitspapiere der 23. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Borg, S.** (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching* 36, 2, 81–109.
- Bygate, M., Skehan, P. & Swain, M.** (Hrsg.). (2001). *Researching Pedagogic Tasks. Second Language Learning, Teaching and Testing*. Harlow: Pearson Education.
- Byram, M.** (2003). Teacher education – visions from/in Europe. *Babylonia* 3–4, 7–10.
- Caspari, D.** (2003). *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer: Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr.
- Chalhoub-Deville, M.** (2003). Second language interaction: current perspectives and future trends. *Language Testing*, 20 (4), 369–383
- DGFF (Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung)** (2003). *Leitlinien für eine Reform der Fremdsprachenlehrerausbildung*. Online: <http://www.dgff.de>
- Eckerth, J.** (Hrsg.). (2003). *Empirische Arbeiten aus der Fremdsprachenerwerbsforschung*. Bochum: AKS.
- Edmondson, W.** (2003). Neue und alte Konturen der Sprachlehrforschung. In J. Eckerth (Hrsg.), *Empirische Arbeiten aus der Fremdsprachenerwerbsforschung* (S. 289–311). Bochum: AKS.
- EDK, Expertengruppe** (1998). *Sprachenkonzept Schweiz: Welche Sprachen sollen die Schülerinnen und Schüler der Schweiz während der obligatorischen Schulzeit lernen?* Online: <http://www.romsem.unibas.ch/sprachenkonzept>
- EDK** (2004). *Sprachenunterricht in der obligatorischen Schule. Strategie der EDK und Arbeitsplan für die gesamtschweizerische Koordination*. Online: www.edk.ch/PDF_Downloads/Presse/REF_B_31-03-2004_d.pdf
- Ellis, R. & Barkhuizen, G.** (2005). *Analysing Learner Language*. Oxford: Open University Press OUP.
- Ellis, R.** (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: University Press.
- Ellis, R.** (Hrsg.). (2005). *Planning and Task Performance in a Second Language*. Amsterdam: John Benjamins.
- Ellis, R., Loewen, S. & Erlam, R.** (2006). Implicit and Explicit Corrective Feedback and the Acquisition of L2 Grammar. In A. Mackey & S. Gass. (Hrsg.), *Studies in Second Language Acquisition* 28 (2), 339–368.
- Europarat** (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt. Online-Version: <http://www.goethe.de/referenzrahmen>
- Freeman, D.** (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. A perspective from north American educational research on Teacher education in English language teaching. *Language Teaching*, 35 (1), 1–13.
- Funk, H.** (2002). Aus- und Weiterbildung für Sprachlehrende. Fazit und Forderungen der IDT 2001. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, Sonderheft, 121–126.
- Ghisla, G.** (Hrsg.) (2003). Die Ausbildung der L2-Lehrkräfte in der Schweiz. La formation des enseignants de L2 en Suisse. La formazione degli insegnanti di L2 in Svizzera. La formaziun dals magisters da L2 en Svizra. *Themenheft Babylonia*, 3–4.
- Grenfell, M., Kelly, M. & Jones, D.** (2003). *The European Language Teacher. Recent Trends and Future Developments in Teacher Education*. Oxford: Lang.
- Grucza, F.** (2000). (Neu-)Philologien – Fremdsprachenlehrausbildung – Glottodidaktik/Sprachlehrforschung. In B. Helbig, K. Kleppin & F. G. Königs (Hrsg.), *Sprachlehrforschung im Wandel. Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Festschrift für K.-R. Bausch zum 60. Geburtstag* (S. 97–111). Tübingen: Stauffenburg.

- Königs, F.G. & Zöfgen, E.** (Hrsg.).(2002). Themenschwerpunkt: Lehrerausbildung in der Diskussion. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 31.
- Königs, F.G.** (2005). Neue Lernwelten im Fremdsprachenunterricht – durch Herausforderungen stark machen! In A. Heine, M. Hennig, & E. Tschirmer (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Konturen und Perspektiven eines Faches. Festschrift für Barbara Wotjak zum 65. Geburtstag* (S. 235–253). München: iudicium.
- Lenz, P.** (2004). The European Language Portfolio – A Tool for the Promotion of Plurilingualism. In G. Bräuer & K. Sanders (Hrsg.), *New Visions in Foreign and Second Language Education* (S. 123–151). San Diego: LARC.
- Lenz, P.** (2006). Überlegungen zur Sprachkompetenzbeschreibung und Testvalidierung im Projekt HarmoS/ Fremdsprachen. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 84, 191–227.
- Long, M.H.** (2007). *Problems in SLA*. London: Erlbaum.
- Lüdi, G.** (2006). De la compétence linguistique au répertoire plurilingue. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 84, 173–189.
- Lüdi, G.** (2007). Sprachen lernen in der Schweiz. Vorstellungen – aktuelle Entwicklungen – Visionen. *Babylonia*, 1, 50–55.
- Mann, S.** (2005). The language teacher's development. *Language Teaching*, 38 (3), 103–118.
- Meissner, F.-J.** (2001). Mehrsprachigkeitsdidaktik im Studium von Lehrenden fremder Sprachen. In F.G. Königs (Hrsg.), *Impulse aus der Sprachlehrforschung. Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern* (S. 111–130) (Tübinger Beiträge zur Linguistik 453). Tübingen: Gunter Narr.
- Müller-Hartmann, A. & Schocker v. Ditfurth, M.** (Hrsg.). (2005). *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task Based Language Learning and Teaching. Festschrift für M. Legutke*. Tübingen: Narr.
- Nunan, D.** (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge: University Press.
- Pekarek Doehler, S.** (2006). Compétence et langage en action. *Bulletin suisse de linguistique appliquée VALS/ASLA*, 79, 9–45.
- Portmann-Tselikas, P.R.** (2003). Aufmerksamkeit statt Automatisierung. Überlegungen zur Rolle des Wissens im Grammatikunterricht. *gfl-journal.de*, 2.
- Portmann-Tselikas, P.R.** (2006). Was müssen Lehrende über Aufgaben wissen? In K.-R. Bausch, E. Burwitz-Melzer, F.G. Königs & H.-J.Krumm (Hrsg.), *Aufgabenorientierung als Aufgabe*. (S. 182–191). Tübingen: Narr.
- Robinson, P.** (2005). Cognitive complexity and task sequencing: Studies in a componential framework for second language task design. *IRAL*, 43 (1), 1–32.
- Schneider, G.** (2003). Der europäische Referenzrahmen und die Mehrsprachigkeit. In G. Neuner & U. Koithan (Hrsg.), *Tagungsbeiträge und Arbeitsberichte zum Thema «Mehrsprachigkeit im Bereich Deutsch als Fremdsprache»*. Kassel: kassel university press, 87-108. Online: http://www.uni-kassel.de/fb9/daf/iqn/iqn-tagung_dokumentation_2003.htm
- Schneider, G.** (2004). (Keine) Perspektiven für DaF-Studiengänge? – Gedanken zur Lehrerbildung. *Bulletin suisse de linguistique appliquée VALS/ASLA*, 79, 221–236.
- Schneider, G.** (2005a). Der «Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen» als Grundlage von Bildungsstandards für die Fremdsprachen – Methodologische Probleme der Entwicklung und Adaptierung von Kompetenzbeschreibungen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 27 (1), 13–36.
- Schneider, G.** (2005b). Was für Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer brauchen wir? Zur Reform der Fremdsprachenlehrerausbildung im Kontext der Mehrsprachigkeit. In A. Gohard-Radenkovic (Hrsg.), *Plurilinguisme et interculturalité en didactique des langues étrangères dans un contexte bilingue* (S. 15–35). Bern: Lang.
- Schneider, G.** (2005c). Warum man vor dem Referenzrahmen Angst haben kann, aber nicht Angst haben muss. In H.-J. Krumm & P.R. Portmann-Tselikas (Hrsg.), *Begegnungssprache Deutsch – Motivation, Herausforderung, Perspektiven* (S. 167–181). Innsbruck: Studienverlag.
- Schneider, G., North, B. & Koch, L.** (2001). *Europäisches Sprachenportfolio. Version für Jugendliche und Erwachsene*. Hrsg. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag.
- Skehan, P. & Foster, P.** (2001). Cognition and tasks. In P. Robinson (Hrsg.), *Cognition and Second Language Instruction*. (S. 183–205). Cambridge: University Press.

Tarone, E. & Allwright, D. (2005). Second Language Teacher Learning and Student Second Language Learning: Shaping the Knowledge Base. In D.J. Tedick (Hrsg.), *Second Language Teacher Education: International Perspectives* (S. 5–23). London: Lawrence Erlbaum Associates.

Vollmer, H.J. (Hrsg.) (2007). *Synergieeffekte in der Fremdsprachenforschung*. Frankfurt: Lang.

Zydatis, W. (2006). Stehen wir vor einem meltdown der Persönlichkeitsbildung im schulischen Fremdsprachenunterricht? – Vermutlich ja, aber gerade deshalb sollten empirisch erprobte, integrierte Lern- und Überprüfungsaufgaben für diese Bereiche entwickelt werden! In K.-R.Bausch, E. Burwitz-Melzer, F.G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 246–259). Tübingen: Narr.

Autor

Günther Schneider, Prof. Dr., Lern- und Forschungszentrum Fremdsprachen, Universität Freiburg/
Fribourg, Criblet 13, CH-1700 Fribourg, guenther.schneider@unifr.ch

