

# Welche fachdidaktische Kompetenz brauchen Lehrende? Einige Antworten im Blick auf die *Textarbeit* im Fremdsprachenunterricht

Ingo Thonhauser (Pädagogische Hochschule Lausanne, Schweiz)

In meinem Beitrag rücke ich die Frage nach den fachdidaktischen Kompetenzen der Lehrer/innen, die Deutsch als Fremdsprache im Schulbereich unterrichten, in den Mittelpunkt. Im Kontext der aktuellen Diskussion zur Ausbildung von Lehrenden, die häufig methodische Aspekte wie die Umsetzung von Handlungs- und/oder Kompetenzorientierung fokussiert, stellt sich die Frage, über welches fachliche *savoir* und *savoir faire* Lehrende verfügen müssen. Im ersten Teil des Beitrags diskutiere ich, wie diese Frage im Fachdiskurs beantwortet wird und schlage eine Definition *fachdidaktischer Kompetenz* vor. Am Beispiel der *Textarbeit* werden Dimensionen fachdidaktischer Kompetenz beispielhaft erläutert. Daraus ergeben sich abschliessend einige Fragen zur adäquaten wissenschaftlichen Ausbildung von Lehrkräften.

## 1. Was Lehrende können und wissen sollen. Ein selektiver Blick in die Literatur

Es mangelt nicht an Literatur, die sich mit der Frage auseinandersetzt, welche Kompetenzen Lehrende brauchen, die Fremdsprachen unterrichten. In diesem einleitenden Abschnitt stelle ich vier Elemente dar, die in den Diskussionen der letzten zwanzig Jahre mit verschiedener Schwerpunktsetzung immer wieder genannt wurden. Da diese Diskussion beileibe kein Spezifikum des Fachs Deutsch als Fremdsprache (DaF) ist, berücksichtige ich auch einzelne Arbeiten aus der französischsprachigen und der englischsprachigen Didaktik sowie zwei internationale Publikationen, das „Europäische Profil für die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften“ (Kelly et al. 2004) und das „Europäische Profilastraster für Sprachlehrende“<sup>1</sup>.

Dass Lehrende über *Fachwissen* verfügen sollten, ist konsensfähig, wie die für die deutschsprachige Forschung im Bereich der *teacher cognition* zentralen Arbeiten von Appel (2000), Caspari (2003) oder das Projekt „Teacher Education and Development Study: Learning to Teach“ (TEDS-LT) (z. B. Rotters & Trautmann 2014) illustrieren. Kontroverser ist hingegen die Frage, um welches Wissen es sich im Falle der Fremdsprachenlehrer/innen handeln

---

<sup>1</sup> Europäisches Profilastraster für Sprachlehrende: <http://www.epg-project.eu/raster/?lang=de> [zuletzt geprüft: 12.7.2018].

sollte. Ein Beispiel: In der französischsprachigen Westschweiz ist Deutsch obligatorisch als erste Fremdsprache im Lehrplan für das Pflichtschulwesen, dem „Plan d'études romand“<sup>2</sup>, verankert, und man könnte annehmen, dass sich dies in der fachwissenschaftlichen Ausbildung der zukünftigen Lehrer/-innen an den Germanistikinstituten der Region zeigt. Ein Blick in die Studienpläne belehrt rasch eines Besseren: „Die Westschweizer Germanistik orientiert sich – inhaltlich und in ihrer Struktur – stark an der traditionellen Germanistik des deutschen Sprachraums“, so lautete 2005 das nüchterne und ernüchternde Resümee von Thérèse Studer in ihrem Beitrag zur Debatte um Inlands- und Auslandsgermanistik in der Zeitschrift „Deutsch als Fremdsprache“ (Studer 2005, 208). An diesem Befund hat sich auch nach mehr als zehn Jahren nichts geändert; Fachwissen bewegt sich in der Germanistik der Westschweiz, die immerhin für sich in Anspruch nimmt, die DaF-Lehrenden der Sekundarstufe I und II auszubilden, im traditionellen Rahmen dessen, was man gemeinhin als Inlandsgermanistik bezeichnet.<sup>3</sup>

Betrachtet man die Diskussion im Fach DaF insgesamt, wird die Frage nach dem Fachwissen umfassender und differenzierter beantwortet. In der Regel werden Kenntnisse der deutschen Sprache und ihrer Varietäten, der Kultur, Literatur und Gesellschaft des deutschsprachigen Raums, der Sprachlehr- und -lernforschung und der Bildungspolitik genannt, wie das „Grundsatzpapier“ des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache (FaDaF 2006) beispielhaft zeigt. Wirft man einen Blick in andere didaktische Diskurse, so lassen sich ähnliche Unterscheidungen finden. In der frankophonen didaktischen Diskussion ist z.B. die Unterscheidung von zwei Kategorien theoretischen Wissens gängig. Mit Bezug auf die Arbeiten von Altet (2001) wird hier zwischen *savoir théorique à enseigner*, womit Wissen gemeint ist, das zum Lehr- und Lerngegenstand wird, und *savoir théorique pour enseigner*, also Wissen über Lehr- und Lernprozesse, unterschieden (z.B. Causa et al. 2014, ähnlich auch Schneuwly & Hofstetter 2009). In den beiden internationalen Publikationen, die ich konsultiert habe, ist das fachliche Wissen weniger dominant. Das „Europäische Profil für die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften“ bestätigt einen gewissen Stellenwert dieses Fachwissens, auch, wenn die oben genannten Bereiche explizit nur in fünf von insgesamt vierzig Punkten erwähnt werden und natürlich nicht auf das Fach DaF bezogen sind. Im „Europäischen Profiltraster für Sprachlehrende“ wird hingegen davon ausgegangen, dass fachliches Wissen in vorhergegangenen Studien erworben wurde. Auf die Einzelsprachen bezogene Fachkenntnisse scheinen daher im Profil nicht auf,

<sup>2</sup> Plan d'études romand: <http://www.plandetudes.ch/> [zuletzt geprüft: 12.7.2018].

<sup>3</sup> Zum Verhältnis des Fachs Deutsch als Fremdsprache zur Germanistik verweise ich auf Portmann-Tselikas (2015).

## Welche fachdidaktische Kompetenz brauchen Lehrende?

einzig im Kompetenzbereich *Methodik/Didaktik* werden Kenntnisse im Bereich der Sprachlehr- und -lernforschung erwähnt.

Mit *Methodik/Didaktik* ist das Stichwort für den zweiten Kompetenzbereich gegeben, den ich hier absichtlich etwas unscharf als methodisch-didaktisches Know-how bezeichnen möchte. In der deutschsprachigen Literatur ist dies nämlich ein diffuser Begriff (vgl. dazu Krumm 2010 und Reiss-Held & Busch 2013, 199), mit dem in der Regel jene Fähigkeiten gemeint sind, die Lehrende brauchen, wenn sie Unterrichtssequenzen planen und durchführen.<sup>4</sup> Lehrende müssen in der Lage sein, auf Basis eines Lehrwerks Unterricht zu planen, indem sie curriculare Vorgaben berücksichtigen und Lehr- und Lernsituationen schaffen, die auf Lernende mit ihren jeweiligen Spezifika ausgerichtet sind. Dabei geht es nicht nur um die Umsetzung eines bestimmten methodischen Ansatzes, sondern auch um den Umgang mit Heterogenität, Fragen der Disziplin und der Leistungsbeurteilung, um nur einige Beispiele zu nennen. Im Unterschied zum ersten Kompetenzbereich lässt sich das methodisch-didaktische Know-how mit einem in der frankophonen Literatur gebräuchlichen Begriffspaar als *savoir* und *savoir faire* beschreiben – man könnte dies im Deutschen als *Wissen* und *Können* wiedergeben.

Die *sprachliche Kompetenz* der Lehrenden ist ein dritter Bereich, der zunehmend ins Zentrum dieser Diskussion rückt. Auch, wenn der/die muttersprachliche Sprecher/in als Ideal im Fremdsprachenunterricht schon lange ausgedient hat, ist die Frage der Sprachkompetenz für fremdsprachige Lehrende häufig Anlass, die eigene Legitimität selbstkritisch zu hinterfragen.<sup>5</sup> Empirische Forschung untermauert zudem die entscheidende Rolle der Sprachkompetenz (z.B. Graham et al. 2017, Tammenga-Helmantel et al. 2016). Dies hat dazu geführt, dass die Beschreibung berufsspezifischer Sprachkompetenzprofile zu einem prioritären Anliegen wird, da ja gerade im schulischen Fremdsprachenunterricht in der Regel Lehrende tätig sind, die die Zielsprache ebenfalls als Fremd- oder Zweitsprache erworben haben. Beispielhaft verweise ich hier auf ein Projekt für die Primarstufe und die Sekundarstufe I in der Schweiz, in dessen Rahmen Sprachkompetenzprofile und didaktische Szenarien erarbeitet wurden.<sup>6</sup> Die Ergebnisse dieses Projekts, das am

<sup>4</sup> Wenn im „Europäischen Profilraster“ der Schwerpunkt im Bereich der Kenntnisse der Sprachlehr- und -lernforschung liegt, entspricht dies also nicht dem Sprachgebrauch der deutschsprachigen Diskussion.

<sup>5</sup> Diese Diskussion kann ich an dieser Stelle nicht ausführen, verweise aber beispielhaft auf die Arbeiten von Cook (1999), Castellotti (2011) oder Kramsch (2012).

<sup>6</sup> Diese Sprachkompetenzprofile wurden 2014 publiziert und sind auf der Projekthomepage abrufbar: <https://www.phsg.ch/forschung/projekte/berufsspezifische-sprachkompetenzprofile-fuer-lehrpersonen-fuer-fremdsprachen> [zuletzt geprüft: 12.7.2018].



Europäischen Fremdsprachenzentrum des Europarats auf europäischer Ebene weitergeführt wird<sup>7</sup>, unterstreichen, dass Lehrende über spezifische sprachliche Kompetenzen verfügen sollten, die nicht mit allgemeinen Niveaubeschreibungen zu erfassen sind.

Im Mittelpunkt des vierten Bereichs steht das *Konzept der reflexiven Praxis*, das in der Diskussion der letzten Jahre zunehmend an Bedeutung gewinnt (Farrell 2016, zahlreiche Beiträge in Klippel 2016) und nicht zuletzt ein Ergebnis der Forschung zu *teacher cognition* (Borg 2006, 2013 und Caspari 2014) ist. Die Fähigkeit zur Reflexion des eigenen unterrichtlichen Handelns stellt einen Schwerpunkt in vielen aktuellen Konzepten der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen dar und findet auch Eingang in Forschungsdesigns (Abendroth-Timmer 2017).

Im Folgenden unternehme ich den Versuch, den im Fach Deutsch als Fremdsprache bisweilen unscharf gefassten Begriff der fachdidaktischen Kompetenz zu präzisieren, indem ich zunächst vom fachlichen Wissen als Kern dieser *fachdidaktischen Kompetenz* ausgehe.

## 2. Fachdidaktische Kompetenz im Bereich DaF/DaZ

Eine Sichtung der aktuellen Handbücher im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ergibt, dass *fachdidaktische Kompetenz* kein gängiges Konzept zu sein scheint, ja überhaupt nur vereinzelt erwähnt wird. Als Beispiel mag hier das HSK-Handbuch „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ dienen, in dem von *fachdidaktischer Kompetenz* nur an einer einzigen Stelle im Rahmen der Beschreibung der Kernelemente der Ausbildung von DaF- und DaZ-Lehrkräften die Rede ist:

Zentrales Ziel der DeutschlehrerInnenausbildung ist die Ausbildung von Kenntnissen und berufsorientierten Kompetenzen in Bezug auf Prozesse des Lehrens von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache einschließlich weiterer Maßnahmen der sprachlichen und interkulturellen Bildung (fachdidaktische Kompetenz). Hierzu gehört das weite Feld der Methodik/Didaktik. (Krumm & Riemer 2010, 1346)

Es fällt auf, dass der Schwerpunkt beim Wissen um Lehr- und Lernprozesse und der sprachlichen und interkulturellen Bildung liegt, während fachliches Wissen unerwähnt bleibt. Darüber hinaus wird etwas vage auf das „weite Feld

---

<sup>7</sup> Projekttitle „Towards a Common European Framework of Reference for language teachers“: <http://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/Towards aCommonEuropeanFrameworkofReferenceforLanguageTeachers/tabid/1850/language/en-GB/Default.aspx> [zuletzt geprüft: 12.7.2018].

### Welche fachdidaktische Kompetenz brauchen Lehrende?

der Methodik/Didaktik“ verwiesen. Im ersten Band der Reihe „Deutsch Lehren Lernen“ des Goethe-Instituts wird *fachdidaktische Kompetenz* als ein Wissensbereich definiert, der die fachliche Kompetenz ergänzt und methodisches *savoir-faire* hinzufügt: „Zur fachdidaktischen Kompetenz gehört das Wissen über die Lernergruppe(n), über Lernschritte und Aufgaben, über Unterrichtsziele sowie die Fähigkeit, auf der Basis dieses Wissens, konkrete Schritte im Unterricht zu planen und umzusetzen.“ (Legutke & Schart 2012, 58) Hier wird *fachspezifisches* Wissen nur sehr partiell als Teil der *fachdidaktischen* Kompetenz erfasst, während die Fähigkeit zur Umsetzung in konkreten Lehr- und Lernsituationen im Sinne eines *savoir faire* deutlicher hervorgehoben wird. Dies erweckt nun geradezu den Anschein, als spiele fachliches Wissen hier keine oder nur eine sehr untergeordnete Rolle. Ein Blick über die Grenzen des Fachs DaF/DaZ hinaus erscheint also an dieser Stelle mehr als gerechtfertigt.

Hierzu greife ich zunächst auf einen Klassiker der fachdidaktischen Literatur zurück. Lee S. Shulman beschrieb schon 1987 in einem einflussreichen Artikel Wissensbereiche, über die Lehrende verfügen müssen, als *teacher knowledge* und unterstreicht in diesem Zusammenhang die Bedeutung von *pedagogical content knowledge*, die er auf folgende Weise definiert:

Among those categories, pedagogical content knowledge is of special interest because it identifies the *distinctive bodies of knowledge for teaching*. It represents the *blending of content and pedagogy* into an understanding of how particular topics, problems, or issues are *organized, represented, and adapted* to the diverse interests and abilities of learners, *and presented* for instruction. (Shulman 1987, 8, [Hervorhebungen I.T.]

Die Tatsache, dass Lehrende ihr fachliches Wissen in der Unterrichtssituation so einsetzen müssen, dass daraus Lerngelegenheiten für ihre Schüler/innen werden, ist eine wenig überraschende, aber folgenreiche Beobachtung. Mit den im Text von mir hervorgehobenen Verben beschreibt Shulman Prozesse der Anpassung, Neuorganisation und Präsentation von fachlichen Inhalten, die diese zu Lerngegenständen werden lassen. Dem Konzept *pedagogical content knowledge* war v.a. in der Didaktik der Naturwissenschaften grosser Erfolg beschieden, obwohl Shulman vom Beispiel des Literaturunterrichts in der Schulsprache Englisch ausging. Ebenfalls in den 80er-Jahren prägte Yves Chevallard in der frankophonen Didaktik den Begriff der *transposition didactique*, um zu beschreiben, auf welche Weise aus dem Fachwissen der Bezugswissenschaften schulische Lehr- und Lerngegenstände werden (Chevallard 1985). Bei Chevallard ging es zunächst um die Didaktik der Mathematik, seine Ideen fanden jedoch grossen Anklang, und das Konzept der *transposition didactique* gehört heute zum Repertoire der französischsprachigen Fach-

didaktiken, wie Bernard Schneuwly in einem in deutscher Sprache erschienen Beitrag darlegt. Seine Beschreibung des Prozesses des *Transponierens* ist aufschlussreich:

- Der Prozess des Transponierens verändert notwendigerweise das Wissen und Können:
- Es hat in der didaktischen Situation nicht mehr die gleiche Bedeutung, da es Gegenstand des Lehrens und des Lernens wird.
  - Es hat nicht mehr dieselbe Form: Es ist „appretiert“, also zugerüstet, um gelernt zu werden, es ist in seine Bestandteile zerlegt. (Schneuwly 2013, 21)

Man sieht, die mit der *transposition didactique* verbundenen Modifikationen fachlicher Inhalte sind Shulmans „blending of content and pedagogy“ nicht unähnlich. Mir scheint, dass diese Konzepte für eine präzisere Fassung *fachdidaktischer Kompetenz* hilfreich sind. Auch im deutschsprachigen Raum finden sich ähnliche Überlegungen im Bereich der Didaktiken naturwissenschaftlicher Fächer: Wolfgang Hallet diskutiert *fachdidaktische Kompetenz* am Beispiel der Biologie und kommt zum Schluss, dass es sich um die Fähigkeit handelt, „fachliche Inhalte so auszuwählen und zuzuschneiden, dass sie aktive Lern- und Wissenserwerbprozesse anhand zentraler und exemplarischer fachlicher Inhalte ermöglichen“ (Hallet 2006, 45). Es ist offensichtlich, dass sich dies nur teilweise auf den Fremdsprachenunterricht anwenden lässt. Wenn man von bestimmten gymnasialen Traditionen absieht, geht es im Fremdsprachenunterricht ja nicht prioritär um die Vermittlung sprachwissenschaftlicher oder literaturwissenschaftlicher Kenntnisse, sondern um den Erwerb und Ausbau kommunikativer Kompetenz in der Zielsprache. Trotzdem gilt es auch im Falle des Fremdsprachenunterrichts zu verstehen, wie sich das Fachwissen von Lehrenden im Unterricht verändert. Lehrende nutzen ja auch hier das im Verlauf ihrer Ausbildung erworbene Wissen und Können, um ihr Fach, in unserem Fall das Deutsche als Fremdsprache (DaF), zu unterrichten, d.h. um es in einer spezifischen Situation zum Lehr- und Lerngegenstand werden zu lassen. Ich schlage vor, diese Fähigkeit auch im Falle des Fremdsprachenunterrichts als *fachdidaktische Kompetenz* zu bezeichnen. Wenn wir diese beschreiben wollen, müssen wir verstehen, wie Lehrende ihre fachspezifische *pedagogical content knowledge* im DaF-Unterricht einsetzen oder, etwas anders formuliert, auf welche Weise sie ihr *savoir* und *savoir faire* nutzen, um Lehr- und Lernsituationen zu schaffen. Dies ist ganz im Sinne von Donald Freeman und Karen E. Johnson, die schon 1998 „a deeper examination of our subject matter – language – as it becomes classroom content“ forderten (Freeman & Johnson 1998, 413). Eine solche Untersuchung des Lehr- und Lerngegenstands DaF kann nicht ausschliesslich theoretisch im Bereich der (Angewandten) Linguistik, der Literaturwissenschaft und der Sprachlehr- und -lernforschung geleistet werden – schliesslich entzieht sich das, was in den



### *Welche fachdidaktische Kompetenz brauchen Lehrende?*

Klassen passiert, für gewöhnlich dem Blick aus den Fenstern der Gelehrtenstuben. Es führt kein Weg an empirischer Forschung an den jeweiligen Lernorten vorbei. Im Folgenden stelle ich am Beispiel einer Studie zur Textarbeit dar, zu welchen Ergebnissen man auf diese Weise kommen kann.

### **3. Fachdidaktische Kompetenz: authentische Texte im Unterricht DaF**

Ausgangspunkt dieses Abschnitts ist ein qualitativ angelegtes Projekt an einer Primarschule des Kantons Waadt, in dem es zentral um Formen von Textarbeit mit dem Lehrmittel ging.<sup>8</sup> Im Gespräch mit den Lehrenden wurden zunächst jene authentischen Texte im Lehrwerk identifiziert, die sie im Unterricht als besonders geeignet oder besonders problematisch erlebten. Darauf folgte eine Phase der Unterrichtsbeobachtung, in der eben diese Lektionen im Mittelpunkt standen, und schliesslich Auswertungsgespräche im Sinne reflexiver Praxis. Dabei wurde deutlich, dass die im Lehrwerk angelegte Textarbeit von den Lehrenden auf höchst heterogene Weise in die Praxis umgesetzt wurde. So gab eine Lehrperson an, auf die Arbeit mit Postkarten aus verschiedenen deutschsprachigen Regionen, die als authentische Texte im Lehrwerk angeboten wurden, entweder zu verzichten oder diese nur sehr kurz zu behandeln, während eine Kollegin gerade diesen Teil als einen ihrer bevorzugten Momente im Unterrichtsjahr bezeichnete und eine Fülle von Aktivitäten beschrieb. In der Analyse wurde deutlich, dass sich die Textarbeit mit authentischen Texten komplexer darstellt als vermutet. Authentische Texte haben textsortenspezifische Charakteristika und lassen sich prototypisch Klassen von Texten zuweisen, die man gemeinhin Textsorten nennt. Diese können nach sprachlich-strukturellen, situativen und funktionalen Merkmalen beschrieben werden, sie lassen sich „als konventionell geltende Muster bestimmten (komplexen) sprachlichen Handlungen“ (Thurmair 2010, 284) zuordnen. Lehrende verfügen über fachliches Wissen zu Textsorten oder sind, aufgrund ihrer fachlichen Ausbildung, in der Lage, sich dieses Wissen zu erarbeiten. Wenn diese Texte nun Gegenstand des Unterrichts DaF werden, kommt *fachdidaktische Kompetenz* ins Spiel. Schliesslich geht es im DaF-Unterricht in der Primarschule nicht um die Vermittlung textlinguistischer Kenntnisse, sondern um die Entwicklung von Sprachkompetenz. Damit ist ein anderer, ein fachdidaktischer Blick auf die Merkmale dieser Textsorten erforderlich. An den sprachlich-strukturellen

---

<sup>8</sup> Ich kann dieses Projekt hier nur kurz skizzieren; für eine ausführlichere Darstellung verweise ich auf Thonhauser (2016).

Merkmale ist nun interessant, ob diese für die/den Lernende/n sprachlich zugänglich sind und darüber hinaus sinnvolle Lerngelegenheiten bieten. Noch offensichtlicher sind die Veränderungen im situativen und funktionalen Bereich. Texte aus der Tourismuswerbung, die sich in einem DaF-Lehrwerk wiederfinden, sind hier in eine Kommunikationssituation eingebettet, für die sie nicht verfasst wurden. Lernende lesen diese Texte im Lehr- und Lernkontext der obligatorischen Schule. Sie lesen diese Texte auch nicht aus Eigeninteresse, sondern weil sie müssen. Die Texte sind Teil einer sprachdidaktisch begründeten Aufgabenstellung, die auf die Entwicklung landeskundlicher und sprachlicher Kompetenzen abzielt. Dies wirft ein neues Licht auf die Frage der Authentizität von Texten und Textarbeit, wie Hufeisen & Thonhauser (2016) an Beispielen zeigen. Authentische Texte sind im Fremdsprachenunterricht ein Mittel, um Lehr- und Lerngelegenheiten zu schaffen, die von Lernenden im besten Fall als sinnvoll, als authentisch erlebt werden. Mit anderen Worten: Die vielbeschworene Authentizität der Texte ist nicht per se Garant für solche Lehr- und Lerngelegenheiten, es ist die *fachdidaktische Kompetenz* von Lehrenden, die ihr fachliches Wissen nutzen, um diese zu schaffen. Textlinguistische und landeskundliche Kenntnisse werden im Sinne der *transposition didactique* in eine Unterrichtssituation übersetzt, und es liegt auf der Hand, dass dazu auch methodisch-didaktisches Know-how nötig ist, was die eingangs dargestellte Aufteilung der Kompetenzbereiche weniger plausibel erscheinen lässt. Fachliche Kenntnisse sind in diesem Prozess, den Shulman so treffend als „blending of knowledge and pedagogy“ beschreibt, nur eine Seite der Medaille: methodisch-didaktisches Know-how ist integraler Bestandteil der Planung und Umsetzung von Unterrichtssequenzen.

#### 4. Implikationen für die Ausbildung von Lehrenden im Bereich DaF

Wie entwickeln Lehrende nun diese *fachdidaktische Kompetenz*? Wenn fachwissenschaftliche Kenntnisse nur eine Komponente dieser Kompetenz sind, stellt sich die Frage, welche Schwerpunkte in der Ausbildung von Lehrenden zu setzen sind, damit sie diese *fachdidaktische Kompetenz* entwickeln können. Aus den bisherigen Ausführungen geht hervor, dass sich dieses *Wissen* und *Können* nur im Kontakt mit der Praxis entwickeln kann, d.h. in Unterrichtsversuchen, die von reflexiver Praxis begleitet werden. Dies lässt das in vielen Kontexten gängige „2-Phasenmodell“ der Ausbildung, in dessen Rahmen in einer universitären Ausbildung Fachkenntnisse erworben werden, auf die dann eine meist wesentlich kürzere didaktische Ausbildung folgt, problematisch erscheinen (vgl. z.B. Raith 2011, Thonhauser 2015). Es ist ein Gemeinplatz der einschlägigen Literatur, dass die Praxisferne der universitären Ausbildungs-



## *Welche fachdidaktische Kompetenz brauchen Lehrende?*

phase ein wesentlicher Faktor für den ‚Praxisschock‘ ist, den viele Berufseinsteiger/innen beklagen. Dies ist darin begründet, dass die Entwicklung (*fach-*)*didaktischer Kompetenzen* in der zweiten Ausbildungsphase vielfach im Eilverfahren erfolgt und zudem mit einer ersten, eigenverantwortlichen Lehrtätigkeit an einer Schule verknüpft ist. Der Berufseinstieg stellt daher viele junge Lehrende vor hohe, komplexe Anforderungen. Ein früher Kontakt mit dem Praxisfeld Deutschunterricht im Sinne forschenden Lernens und reflexiver Praxis ist für die Entwicklung *fachdidaktischer Kompetenz* unerlässlich und müsste von Anfang an Teil der Ausbildung von Lehrkräften sein. Der Kern dieser Forderung, zu der mein Versuch der Beschreibung fachdidaktischer Kompetenz führt, ist keineswegs neu; sie ist geradezu ein alter Hut der Diskussion zur Ausbildung von Lehrenden im Bereich DaF/DaZ. Dies illustriert das eingangs erwähnte „Grundsatzpapier“ des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache, das seinerseits auch seine Vorläufer hat. An der Aktualität der Forderung hat sich nichts geändert, wie die auf der Basis umfangreicher Vorarbeiten formulierte neunte These der an der IDT 2017 verabschiedeten Resolution eindrücklich unterstreicht:

### These 9: Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrenden

Die Ausbildung von Lehrkräften für DaF und DaZ sollte den Prinzipien *Kompetenzorientierung* und *Berufsorientierung* folgen. Fachwissenschaftliche Inhalte sind möglichst von Anfang an mit Fachdidaktik und Unterrichtspraxis zu verbinden, da Unterrichten im Spannungsfeld von fachdidaktischer Theorie, Erfahrungswissen von (angehenden) Lehrkräften, begleitetem Unterrichten und Reflexion von Unterricht erlernt wird. („Freiburger Resolution zur Sprachenpolitik“, abgedruckt in Forster Vosicki et al. (2019): *IDT 2017, Bd. 3, Sprachenpolitik*)

Ob es sich bei dieser Diskussion nun auch um eine Spielart des „erfolgreichen Scheiterns“ von Reformen handelt, wie sie Berthele in seinem Beitrag in diesem Band beschreibt? Erfolgreich wäre dieses Scheitern oder „mühsame Vorkommen“, wie ich etwas optimistischer formulieren würde, wenn es dazu führt, dass wir das Kerngeschäft von DaF/DaZ – das Lehren und Lernen der fremden Sprache Deutsch – forschend besser verstehen. Es ist offensichtlich, dass es uns nach wie vor an empirischer Forschung zur Praxis der Lehrenden in den Schulen, in denen weltweit DaF gelernt wird, fehlt. Wenn es gelingt, diese Forschung zu leisten und sie mit der Praxis der Ausbildung von Lehrenden in Verbindung zu setzen, wären wir sogar einen grossen Schritt weiter.

## Literatur

- Abendroth-Timmer, Dagmar (2017): Reflexive Lehrerbildung und Lehrerforschung in der Fremdsprachendidaktik: Ein Modell zur Definition und Rahmung von Reflexion. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 28/1, 101–126.
- Altet, Marguerite (2001): Les compétences de l'enseignant-professionnel: entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In: Paquay, Léopold/Altet, Marguerite/Charlier, Évelyne & Perrenoud, Philippe (Hrsg.): *Former des enseignants professionnels*, 3ème éd. Brüssel: De Boeck, 27–40.
- Appel, Joachim (2000): *Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik*. München: Langenscheidt-Longman.
- Borg, Simon (2013). *Teacher Research in Language Teaching. A critical analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Borg, Simon (2006): *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. London, New York: Continuum.
- Burwitz-Melzer, Eva/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia/Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg., 2016): *Handbuch Fremdsprachenunterricht, 6., völlig überarb. und erw. Aufl.* Tübingen: Francke, Abschnitt P 597–618.
- Caspari, Daniela (2014): Was in den Köpfen von Fremdsprachenlehrer(inne)n vorgeht, und wie wir versuchen, es herauszufinden. Eine Übersicht über Forschungsarbeiten zu subjektiven Sichtweisen von Fremdsprachenlehrkräften (2000–2013). *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLUL)* 43/1, 20–35.
- Caspari, Daniela (2003): *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer: Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr.
- Castellotti, Véronique (2014): Vingt ans dans l'évolution de la formation des enseignants de langues. In: Causa, Mariella/Galligani, Stéphanie & Vlad, Monica (Hrsg.): *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*. Paris: Riveneuve éditions, 133–139.
- Castellotti, Véronique (2011): Natif, non natif ou plurilingue: dénativiser l'enseignement des langues? In: Dervin, Fred & Badrinathan, Vasumathi (Hrsg.): *L'enseignant non natif: identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Bruxelles-Fernelmont: Intercommunications, 29–50.
- Causa, Mariella/Galligani, Stéphanie & Vlad, Monica (Hrsg., 2014): *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*. Paris: Riveneuve éditions.
- Chevallard, Yves (1985): *La Transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Cook, Vivian (1999): Going Beyond the Native Speaker in Language Teaching. *Tesol Quarterly* 33/2, 185–209.
- Fachverband Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) (2006): Grundsatzpapier des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) zur curricularen Basis der BA/MA-Studiengänge „Deutsch als Fremdsprache“ (DaF). In: Casper-Hehne, Hiltraud & Middeke, Annegret (Hrsg.): *Die Neustrukturierung von Studiengängen „Deutsch als Fremdsprache“*. Fachtagung 17.–19. November an der Universität Hannover. Göttingen: Universitätsverlag, 259–263.

## Welche fachdidaktische Kompetenz brauchen Lehrende?

Farrell, Thomas S.C. (2016): Anniversary article. The practices of encouraging TESOL teachers to engage in reflective practice: An appraisal of recent research contributions. *Language Teaching Research* 20/2, 223–247.

Forster Vosicki, Brigitte/Gick, Cornelia & Studer, Thomas (2019): *IDT 2017, Bd. 3, Sprachenpolitik: Expertenberichte und Freiburger Resolution*. Berlin: Erich Schmidt.

Freeman, Donald & Johnson, Karen E. (1998): Reconceptualizing the Knowledge-Base of Language Teacher Education. *Tesol Quarterly* 32/3, 397–417.

Graham, Suzanne/Courtney, Louise/Marinis, Theodoros & Tonkyn, Alan (2017): Early Language Learning: The Impact of Teaching and Teacher Factors. *Language Learning* 67/4, 922–958. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/lang.12251> [zuletzt geprüft: 12.7.2018].

Hallet, Wolfgang (2006): *Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten*. Stuttgart: Klett.

Hufeisen, Britta & Thonhauser, Ingo (2016): Authentische, didaktisierte und didaktische Texte – Überlegungen zur Textarbeit aus drei verschiedenen Perspektiven. In: Freudenberg-Findeisen, Renate (Hrsg.): *Auf dem Weg zu einer Textsortendidaktik. Linguistische Analysen und text(sorten)didaktische Bausteine nicht nur für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Hildesheim, Zürich, New York: Olms, 149–164.

Kelly, Michael/Grenfell, Michael/Allan, Rebecca/Kriza, Christine & McEvoy, William (2004): *Europäisches Profil für die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften: ein Referenzrahmen. Endbericht. Bericht an die Europäische Kommission Generaldirektion Bildung und Kultur*. Southampton: University of Southampton.

Klippel, Friederike (Hrsg., 2016): *Teaching Languages – Sprachen lehren*. Münster, New York: Waxmann.

Kramsch, Claire (2012): Authenticity and Legitimacy in a Multilingual SLA. *Critical Multilingualism Studies* 1/1, 107–128.

Krumm, Hans-Jürgen (2010): Methodik. In: Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke, 212.

Krumm, Hans-Jürgen & Riemer, Claudia (2010): Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband*. Berlin, New York, 1340–1351.

Legutke, Michael & Schart, Michael (2012): *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung 1*. München: Goethe-Institut.

Portmann-Tselikas, Paul (2015): Deutsch als Fremdsprache – Zur Konstitution einer neuen Disziplin im Rahmen der Germanistik. In: Drumbl, Hans & Hornung, Antonie (Hrsg.): *IDT 2013, Bd. 1, Hauptvorträge*. Bozen-Bolzano: Bozen-Bolzano University Press, 21–45.

Raith, Thomas (2011): *Kompetenzen für aufgabenorientiertes Fremdsprachenunterricht. Eine qualitative Untersuchung zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften*. Tübingen: Narr.

Reiss-Held, Sonja & Busch, Birgit (2013): Didaktik und Methodik des Deutschen als Fremdsprache. In: Oomen-Welke, Ingelore & Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 199–211.



- Riemer, Claudia (2015): Qualifizierung von Deutschlehrenden: Aus-, Fort- und Weiterbildung. Entwickeln und Vernetzen. *Magazin Sprache*. <https://www.goethe.de/de/spr/mag/sta/20514312.html> [zuletzt geprüft: 12.7.2018].
- Roters, Bianca & Trautmann, Matthias (2014). Professionalität von (Fremdsprachen-) Lehrkräften – Theoretische Zugänge und empirische Befunde. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLUL)* 43/1, 51–65.
- Schneuwly, Bernard (2013): Didaktik: Aufbau eines disziplinären Feldes – Eine frankofone Perspektive. *Beiträge zur Lehrerbildung* 31/1, 18–30.
- Schneuwly, Bernard & Hofstetter, Rita (Hrsg., 2009): *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. Bruxelles: de Boeck.
- Shulman, Lee S. (1987): Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review* 57/1, 1–22.
- Studer, Thérèse (2005): Westschweizer Germanistik im Vergleich. *Deutsch als Fremdsprache* 42/4, 203–219.
- Tammenga-Helmantel, Marjon/van Eisdén, Wim/Heinemann, Anna-Maria, & Kliemt, Christina (2016): Über den Effekt des Zielsprachengebrauchs im Fremdsprachenunterricht. Eine Bestandsaufnahme. *Deutsch als Fremdsprache* 53/1, 30–38.
- Thonhauser, Ingo (2016): Le „travail textuel“ (Textarbeit) dans l'enseignement de l'allemand langue étrangère à l'école primaire. *Recherches en didactique des langues et des cultures* 13/3. <https://journals.openedition.org/rdlc/1441> [zuletzt geprüft: 12.7.2018].
- Thonhauser, Ingo (2015): Zur Ausbildung von Lehrer/innen im Fach Deutsch-als-Fremdsprache. Das Beispiel der Westschweiz im Kontext der aktuellen Diskussion. In: Clalüna, Monika & Etterich, Barbara (Hrsg.): *Deutsch lohnt sich: DaF/DaZ in Schule, Studium und Beruf. Akten der fünften Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer*. Stallikon: Käser, 53–62.
- Thurmair, Maria (2010): Textsorten. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband*. Berlin, New York: de Gruyter, 284–293.