

# QVR

QUO VADIS ROMANIA? ZEITSCHRIFT FÜR EINE AKTUELLE ROMANISTIK

lecture appliquée, incite à la concentration, à la lecture attentive et à une  
PädagogInnenbildung Neu:  
Auf dem Weg zu Professionalisierung  
und Kompetenzorientierung?

## AUTORINNEN

Karin Greistorfer / Barbara Hinger / Franz-Joseph Meißner /  
Steffi Morkötter / Thomas Strasser / Robert Tanzmeister /  
Marie-Luise Volgger

## VARIUM

Matthias Hausmann

## REZENSIONEN

Georg Kremnitz

***Redaktion:***

Peter Cichon (Leitung, Finanzen), Barbara Czernilofsky-Basalka (technische Ausführung), Max Doppelbauer, Astrid Hönigsperger, Georg Kremnitz, Fabio Longoni, Kathrin Sartingen, Heinrich Stiehler, Robert Tanzmeister

korrespondierende Redaktionsmitglieder: Joachim Born, Catherine Parayre, Thomas Widrich

Sekretariat: Karin Kögler

Grafik: Astrid Young

Druck der Separata: Riegelnik

Adresse der Redaktion:

QVR-Homepage: <http://www.univie.ac.at/QVR-Romanistik/>

Quo vadis, Romania?  
Institut für Romanistik  
Universität Wien  
Universitätscampus AAKH  
Garnisongasse 13, Hof 8  
A-1090 Wien

Bankverbindung: Bank Austria Wien

IBAN: AT 94 1100 0032 3049 4100

BIC: BKAUATWW

Mit Förderung der Philologisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universität  
Wien.

ISSN: 1022-3169

QVR 44/2014-15

## Inhaltsverzeichnis

### **Präsentation:**

Robert TANZMEISTER, PädagogInnenbildung Neu aus romanistischer Sicht:  
Auf dem Weg zu Professionalisierung und Kompetenzorientierung?.....5

### **Artikel:**

Barbara HINGER, LehrerInnenbildung Neu aus der Sicht der Romanistik.... 17

Marie-Luise VOLGGER, Professionalisierung für den Umgang mit  
Mehrsprachigkeit als Aufgabe der Ausbildung von Lehrer(inne)n  
romanischer Sprachen..... 39

Franz-Joseph MEIBNER & Steffi MORKÖTTER, Kompetenzorientierung als  
Herausforderung für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern  
romanischer Sprachen..... 60

Karin GREISTORFER, Kompetenzorientierung im (Spanisch)Unterricht ..... 76

Thomas STRASSER, Internetgestütztes Sprachenlernen und -lehren.  
Wie der Fremdsprachenunterricht von digitalen Anwendungen  
profitieren kann..... 99

### **Varium:**

Matthias HAUSMANN, Kampf der *cancrierie* im Dialog mit dem *cancre*: Daniel  
Pennacs *Chagrin d'école* und eine performativ vorgeführte Didaktik ..... 120

### **Rezension:**

Georg KREMnitz: Krämer, Philipp, 2014. *Die französische Kreolistik im 19.  
Jahrhundert*. Rassismus und Determinismus in der kolonialen Philologie.  
Hamburg: Buske; Krämer, Philipp, (Hg.), 2014. *Ausgewählte Arbeiten  
der Kreolistik des 19. Jahrhunderts/ Selected Works from 19th Century  
Creolistics*. Emilio Teza, Thomas Russell, Erik Pontoppidan,  
Adolpho Coelho. Hamburg: Buske ..... 135

# **PädagogInnenbildung Neu aus romanistischer Sicht Auf dem Weg zu Professionalisierung und Kompetenzorientierung?**

Robert TANZMEISTER, Wien

In der PädagogInnenbildung Neu soll die Lehrkompetenz durch eine sinnvolle Kombination von fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Studien unter Berücksichtigung des universitären Leitbilds der Einheit von Forschung und Lehre vermittelt werden. Der Anteil an Bildungswissenschaft, Fachdidaktik und schulischer Praxisorientierung wird erhöht. Damit soll eine Erhöhung der Professionalisierung des Lehrberufs erreicht werden. Einerseits soll die Fachdidaktik als Fachwissenschaft verstärkt institutionalisiert und auch durch Fachdidaktikprofessuren personell ausgebaut werden, andererseits soll sie durch stärkeren Kontakt zur schulischen Unterrichtspraxis durch Hospitieren, Unterrichtsphasen mit vor- und nachbereitender Betreuung und kritischer Reflexionsphase verstärkt werden. Daraus resultiert auch das äußerst sinnvolle Forschungsdesiderat der reflektierten Erforschung des schulischen Sprachunterrichts. PädagogInnenbildung Neu führt zu einer Erhöhung der Studiendauer, einer Ausweitung von Fachdidaktik und Bildungswissenschaft bei gleichzeitiger Stundenkürzung im Bereich der traditionellen Fachwissenschaften und der Sprachausbildung. Im Zentrum der fachdidaktischen Ausbildung steht die didaktisch aufbereitete Vermittlung von für die Schule relevanten fachwissenschaftlichen Inhalten und bedarfsorientierten Sprachkenntnissen. In diesem Zusammenhang scheint es unverzichtbar darauf hinzuweisen, dass Fachdidaktik und Sprachlehre untrennbar an das Fach gebunden sind. Sprachausbildung ist kein Selbstzweck. Sie dient einerseits dazu, die erforderliche Sprachkompetenz der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer zu vermitteln und schafft andererseits die sprachlichen Grundlagen, um eine sinnvolle universitäre fachwissenschaftliche Ausbildung überhaupt erst zu ermöglichen. Wenn es keine fachwissenschaftlich relevanten Inhalte für zukünftige Lehrer mehr zu vermitteln gibt, wird auch die Fachdidaktik überflüssig. Zudem muss noch einmal betont werden, dass zukünftige Lehrer über ein solides Fachwissen verfügen müssen, das über das in den Lehrplänen verankerte Wissen, das sie den Schülern vermitteln sollen, hinausgeht (Lehrerwissen > Schülerwissen!). Meiner Ansicht nach erweist sich eine Kombination

aus rein fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen, an den Bedürfnissen der Schule ausgerichteten fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen und berufsorientierenden fachdidaktischen Lehrveranstaltungen mit stark reflexivem Theorie-Praxis-Bezug als äußerst sinnvoll. So wurde im fachwissenschaftlichen Teil des Mastercurriculums für das Lehramt im sprachwissenschaftlichen Seminar unter Berufung auf den GeR (*Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen* 2001) der Fokus auf jene fachwissenschaftlichen Teilbereiche gerichtet, die für die Ausbildung der LehrerInnen und den schulischen Unterricht von besonderer Praxisrelevanz sind (vgl. die Kommunikativen Sprachkompetenzen mit ihren linguistischen, soziolinguistischen und pragmatischen Kompetenzen, Europarat 2001:109-130). PädagogInnenbildung kann auch nicht auf individuell beliebig frei wählbare Lehrveranstaltungen reduziert werden. In der Verantwortung für eine qualitative LehrerInnenbildung gilt es auch berufspraktisch relevante fachwissenschaftliche Inhalte festzulegen. Eine Lehrerausbildung nach den Kriterien der Beliebigkeit (ideologisch als „studentische Wahlfreiheit“ verbrämt) kann einer seriösen professionellen Berufsausbildung nicht gerecht werden. In den folgenden Ausführungen wird – aus der Sicht eines an fachdidaktischen Fragestellungen interessierten Sprachwissenschaftlers – auf einige relevante Schwerpunktsetzungen der PädagogInnenbildung Neu eingegangen und auf mögliche innovative Stärken und Problemstellen – auch im Hinblick auf geänderte gesellschaftspolitische und ökonomische Rahmenbedingungen – hingewiesen.

Ausgehend vom gesellschaftspolitischen Bildungsziel eines mehrsprachigen Europa mit mehrsprachigen SprecherInnen und Sprechern, wurde durch den GeR die Zielsetzung des Spracherwerbs auf den Ausbau aufbauend gestufter kommunikativer Kompetenzniveaus *outputorientiert* ausgerichtet. Als zentrales Leitziel ist der Erwerb interkultureller kommunikativer Kompetenz durch interkulturelles Lernen in kritisch reflektierter interkultureller Kommunikation vorgegeben. Maurer (2011) weist auf einen entscheidenden politischen Perspektivenwechsel der Verwendung des Referenzrahmens in der Zielsetzung des Sprachenunterrichts in den letzten Jahren auf die mehrsprachige und interkulturelle Erziehung hin. An die Stelle des Sprachenunterrichts sei nunmehr die Identitätskonstruktion des zukünftigen europäischen Staatsbürgers mit den humanistischen Werten des Respekts des Anderen, von Öffnung, Toleranz, Dialog zwischen den Völkern und Frieden getreten, was gleichbedeutend mit einer Abkehr von der bisherigen Kommunikationsorientierung zugunsten einer positiven Einstellung zu anderen Kulturen sei und sich negativ auf die Fremdsprachenkompetenz auswirken würde, da der Spracherwerb von der Schule auf das lebenslange Lernen verlagert würde.

Avec l'éducation plurilingue et interculturelle, on tourne aussi le dos, progressivement, aux orientations communicatives qui marquaient encore la conception du *CECR* pour franchir une étape supplémentaire : l'important n'est plus d'apprendre à communiquer, dans une langue étrangère mais, par un contact avec ces langues, de développer des attitudes d'ouvertures aux autres cultures, d'accueil de la différence culturelle. (Maurer 2011: 150)

Die gesellschafts- und bildungspolitischen Forderungen nach individueller mehrsprachiger Sprachkompetenz von EU-Bürgerinnen und -Bürgern kontrastieren aber auch noch vielfach mit den ökonomisch bedingten Praktiken der globalisierten Wirtschaft wie etwa die Kommunikationsstrukturen in internationalen Konzernen oder Banken zeigen, die international einsprachig auf Englisch kommunizieren. Diese massive Durchsetzung von *English only* in Bereichen der Wirtschaft findet aber auch auf der universitären Ebene ihren Niederschlag (vgl. dazu: Goebel 2012: 22-38, Ammon 2012: 39-61, Kusmierczyk/Weiss 2012: 73-89). Die politisch postulierte Mehrsprachigkeit wird auf die Kenntnis der Muttersprache und Englisch reduziert. Die Vorgaben, alle Lehrveranstaltungen an der Universität neben der Unterrichtssprache auch auf Englisch anzukündigen oder der sich verstärkende Druck, wissenschaftlich – aus Gründen der Internationalität – nur noch auf Englisch zu publizieren, folgen demselben Schema der ökonomisch bedingten Sprachreduktion.

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik in ihren unterschiedlichen Spielarten und Facetten wie etwa der positiven Einstellung (Empathie) zur Mehrsprachigkeit und Anerkennung des Mehrwerts von mehrsprachigen Sprechern unabhängig vom sozioökonomischen symbolischen Kapital der betroffenen (Migrations-) Sprachen oder das Anknüpfen an unterschiedlich vorhandene sprachliche Vorkenntnisse beim Aufbau von zusätzlichen Sprachkompetenzen durch Nutzen von gleichen syntaktischen Transferbasen beim Spracherwerb versuchen hier gegenzusteuern. Hohe Bedeutung kommt der Herausbildung der individuellen Sprachlernkompetenz sowie der Auseinandersetzung mit der eigenen Mehrsprachigkeit und Sprach(lern)bewusstheit zu.

In der Forschungsperspektive hat sich die sprachenvergleichende Suche nach Transferbasen der analysierten Sprachen (romanischer, slawischer, germanischer Sprachfamilien...) als äußerst produktiv erwiesen. Es ist anzunehmen, dass sich diese neuen Erkenntnisse durchaus fruchtbar etwa auf die Gestaltung neuer Lehrwerke auswirken werden. Die auf romanistischen Sprachen basierende Mehrsprachigkeitsdidaktik hat bereits zahlreiche wertvolle

Impulse für die schulisch anwendungsorientierte Fremdsprachendidaktik geliefert.

Allerdings sehen wir uns etwa in Österreich damit konfrontiert, dass die in Österreichs Schulen vor allem von MigrantInnenkindern gesprochenen Sprachen meist nicht die gewünschten romanischen Transferbasen aufweisen. Die sprachliche Vielfalt und der typologische Abstand dieser Migrationssprachen stellen den diesbezüglich meist nicht linguistisch geschulten Lehrer vor erhebliche Schwierigkeiten und zusätzliche Herausforderungen, wofür aber Erkenntnisse der Mehrsprachigkeitsdidaktik wertvolle Impulse und Hilfestellungen geben können. Es besteht aber die Gefahr, dass der Fokus überwiegend nur noch auf die metadiskursive Ebene gerichtet wird und der Erwerb der einzelsprachspezifischen kommunikativen Kompetenz zu kurz kommt.

Die Schwierigkeit in kurzer Zeit mit minimalem Aufwand das Lernziel der schulisch geforderten kommunikativen Kompetenz in einer oder mehreren Fremdsprachen zu erreichen, die Forderung nach mehr Effizienz und die ökonomisch bedingte Suche nach Synergieeffekten haben wohl dazu geführt, dass die aus dem aktuellen dominanten Mainstream der kommunikativen Methode weitgehend ausgeschlossenen Methoden der alternativen reflexiven pluralen Ansätze – die auf Bewusstseinsbildung, Bewusstwerdung und Sensibilisierung für Sprachen setzen – in den unterschiedlichen Ausformungen der integrativen Didaktik, der Sprachensensibilisierung (Sprachenbewusstheit, Begegnung mit Sprachen), der Mehrsprachigkeits- und Interkomprehensionsdidaktik zwischen verwandten Sprachen sowie der interkulturellen Ansätze (vgl. Candelier 2008: 68, de Pietro 2014: 228s.) neuen Auftrieb erhalten.

PädagogInnenbildung Neu setzt – wie bereits erwähnt – sinnvollerweise sehr stark auf den Faktor der Sprach(en)bewusstheit und Sprachlernbewusstheit. Mit Hilfe von Evaluation, Feedbackkultur und standardisierten Testformaten sollen vergleichbare Leistungsanreize gesetzt werden. Fachdidaktik im Sinne des PCK<sup>1</sup> (*pedagogical content knowledge* als reflexiv im Unterricht erworbenes spezifisches handlungsorientierendes Lehrererfahrungswissen) fokussiert die bewusste reflexive Auseinandersetzung und Aufarbeitung von Unterrichtsproblemen auf das handlungsorientierte Ziel, praktikable Problemlösungen zu erarbeiten. Auch im Fall des Spracherwerbs liegt der Fokus auf den bewussten kognitiven Sprachlernverfahren, die durch *forschendes-entdeckendes Lernen* noch zusätzlich gefördert werden können. Dabei wird jedoch bei der

---

<sup>1</sup> Unter PCK wird die Transformation von Fachwissen, pädagogischem Wissen und Inhaltswissen in durchführbares Instruktionwissen verstanden (Abell 2008: 1408).

kognitiven Akzentverlagerung weitgehend außer Acht gelassen, dass Sprachenlernen in bewussten und un- bzw. vorbewussten Prozessen erfolgt.<sup>2</sup> Das un- und vorbewusste Sprachenlernen/-erwerben im Sinne des impliziten prozeduralen Wissenserwerbs, das auf unbewussten Generalisierungs- und Abstraktionsprozessen basiert (Tanzmeister 2008: 251ff.), und das unbewusste *noticing* bleiben weitgehend unberücksichtigt, obwohl der Einsatz von (auch bewusstem) *noticing* und Aufmerksamkeitssteuerung eine spracherwerbsstützende Funktion aufweist (Martinez 2014: 159). Das sprachökonomisch notwendige Unbewusstwerden sprachlich-kommunikativer Strukturen ermöglicht erst sprachliche Kommunikation. Die Relevanz der Gehirnleistung beim Aufbau von implizitem prozeduralem Wissen beim Hör(seh)verstehen und Kommunikationsaktivitäten<sup>3</sup> wird völlig zu Unrecht vielfach unterschätzt.

Die Speicherung des Wissens erfolgt nicht über auswendig lernbare Regeln, sondern über sprachliche Routinen, Analogien usw. oder *pattern recognition knowledge*. Es sind stets parallel und gleichzeitig ablaufende Prozesse im Spiel. (Meißner 2012: 134)

Die weitgehend ausschließliche Akzentuierung, Fokussierung und Reduktion auf *language awareness*, einerseits als zielsprachlich fokussiertes bewusstes Wahrnehmen und anschließendes Memorieren sprachlicher Strukturen im Sinne des Erlernens von „lexikogrammatischen Sinngebilden“ (Segermann 2001: 93ff., Tanzmeister 2008: 281f.) oder von frequenten sprachlichen Wendungen (Automatismen, Routineformeln, *chunks*), andererseits sprachvergleichend – sei es mit der ‚Muttersprache‘ oder den in unterschiedlicher gradueller Kompetenz zur Verfügung stehenden anderen erlernten oder erworbenen Einzelsprachen – vernachlässigt die un- und vorbewussten Anteile des Sprachlernens. Dabei kommt es wohl auf die richtige Gewichtung und Verteilung an. Solange weiter an der zielsprachigen kommunikativen Kompetenzorientierung festgehalten wird, ist dem zielsprachigen Hör(seh)verstehen und

---

<sup>2</sup> „Die Annahme, dass implizites, unbewusstes Wissen eine essenzielle Voraussetzung für sprachliche Kompetenz darstellt, kann als weitgehend gesichert gelten; dagegen ist die Rolle des expliziten, bewussten Wissens in dieser Hinsicht weniger eindeutig.“ (Gnutzmann 2012: 43)

<sup>3</sup> Dazu Meißner (2014: 178): „Der Aufbau von mündlichen Kompetenzen geschieht viel langsamer als der von Lesen und Schreiben, da prozedurales Wissen aufgebaut werden muss, das innerhalb engerer Zeitfenster greifen soll.“



der einsprachigen mündlichen Kommunikation sowie dem Einüben ziel-sprachlicher mündlicher und schriftlicher Strukturen ein zentraler Unter-richtszeitraum zur Verfügung zu stellen.

Ohne regelmäßiges, systematisches Üben werden die ‚Kompetenz-erwartungen‘, insbesondere im Bereich der Sprachflüssigkeit und Sprachgewandtheit (‚prozedurales Wissen und Sprachkönnen‘) im institutionellen Fremdsprachenunterricht wohl kaum zu erreichen sein. (Kurtz 2012: 106)

Wie aus der Erforschung biografischer Spracherfahrungen bilingualer Sprecher hervorgeht, ist eine durchgehende längere monolinguale Spracher-werbsphase für das Erreichen einer hohen Kommunikationskompetenz un-verzichtbar<sup>4</sup>. Generell hängt ja der Grad und die Qualität der jeweiligen kommunikativen Kompetenz immer auch von der Dauer und Intensität des soziopragmatisch-situativen kommunikativen Ausgesetztseins des Sprachen-lerners mit der Zielsprache und vom Aufbau des impliziten prozeduralen, automatisierten Wissens ab, um die einem Sprecher zur Verfügung stehenden sprachlich-diskursiven Mittel (reicher textsorten- und medienspezifisch vari-ierter Wortschatz, linguistische, soziolinguistische, pragmatische Kompetenz) in Kombination mit bewussten Lernverfahren (bewusstes Wahrnehmen von Strukturen, Memorieren und Automatisieren von Wendungen und lexikali-schen Ausdrücken, Bewusstmachung von sprachenspezifischen Unterschieden im Sprach(en)vergleich etc.) aufbauen zu können. Dies gilt umso mehr,

[d]a die Kontaktzeiten mit der Fremdsprache, ganz anders als im Zweitsprachenerwerb, in der Schule sehr begrenzt sind, muss die Förderung von Sprachkönnen bzw. des prozeduralen Wissens im Unterricht selbst erfolgen. (Kurtz 2012: 106f.)

Im Lehramts-Master-Curriculum wurde eine Reihe von Querschnitts-kompetenzen festgelegt, die neben der fachlichen Ausbildung im Schulunter-richt und in der PädagogInnenbildung noch zusätzlich zu berücksichtigen sind:

---

<sup>4</sup> In diesem Zusammenhang sei auf die von zweisprachigen Sprechern gewonnenen Erkenntnisse hingewiesen: „[...] it is important for bilingual children to obtain monolin-gual input in each of their languages when they are young, even if they receive bilingual input from time to time. Monolingual speech allows them to learn that in some situations, mainly with monolinguals, one has to speak just one language, whereas in other situations one can use both languages.” (Grosjean 2010: 199)

Das Ziel unterrichtlichen Handelns ist die Förderung jeder Schülerin und jedes Schülers gemäß ihrer individuellen Fähigkeiten und Möglichkeiten. Im Masterstudium werden die im Bachelorstudium grundgelegten überfachlichen Kompetenzen z.B. zum Bereich Motivationsförderung, diagnostische Kompetenz, Umgang mit Diversität und Heterogenität, weiterentwickelt und vertieft: Es werden entsprechende wissenschaftliche Kenntnisse vermittelt und in der Praxisphase erprobt und geübt. Die Absolventinnen und Absolventen können die Vielfalt der Lernenden für ihre Tätigkeit produktiv nutzen, z.B. in Bezug auf Migrationshintergrund, sprachliche Bildung (Mehrsprachigkeit, Deutsch als Bildungssprache, Deutsch als Zweitsprache), Genderaspekten, Behinderung, besondere Bedarfe, politische, kulturelle und religiöse Fragestellungen, sozio-ökonomischen Status, Bildungshintergrund, Mediensozialisation und Erwartung und Anspruch an das Bildungswesen. Sie verfügen über Kompetenzen im Umgang mit Konflikten und zur Prävention von Gewalt.

Die Absolventinnen und Absolventen sind sich der Gefahr stereotyper Zuschreibungen bewusst und können damit reflektiert umgehen. Ihr Wissen um soziale und kulturelle Kontexte erlaubt es ihnen, Möglichkeiten und Grenzen ihres Handelns zu erkennen und zu berücksichtigen. (Allgemeine Bildungswissenschaftlichen Grundlagen und Querschnittsaufgaben des Masterstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) an der Universität Wien)

So wichtig und von gesellschaftspolitischer, bildungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Relevanz diese Querschnittsmaterien auch sind, bewirkt deren Umsetzung im Fremdsprachenunterricht eine weitere Reduktion der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit zur Erarbeitung der geforderten kommunikativen Kompetenz und des Einübens sprachlicher Strukturen im Sinne von Automatisierung oder Habitualisierung, was die Umsetzung des schulisch geforderten Sprachniveaus vor allem für die schulischen Zweit- und Drittsprachen aufgrund der ohnedies geringen Unterrichtsstunden zusätzlich erschwert.

Die Bologna-Studienarchitektur hat aufgrund von konstruktivistischen Lerntheorien und den Forderungen nach schülerzentrierter Lernautonomie den Akzent auf den von den Studierenden zu erbringenden *workload* gelegt. Damit die im Bachelor- und Master-Curriculum für die PädagogInnenbildung Neu gesetzten Impulse auf dem Weg zu einer kompetenzorientierten Profes-

sionalisierung des Lehrberufs auch richtig greifen können, werden die Studierenden wohl sehr viel intrinsische Motivation und zusätzliche idealistische Leistungsbereitschaft aufbringen müssen, um im Selbststudium die – trotz substanzieller Verbesserungen – entstandenen, curricular bedingten Defizite in Fachwissenschaft und Sprachausbildung kompensieren zu können. Nur wenn diese Bereitschaft der Studierenden besteht, werden wir die Frage nach gesteigerter Kompetenzorientierung und verbesserter Professionalisierung der PädagogInnenbildung Neu vorsichtig positiv beantworten können.

Die hier vorgestellte Zeitschriftennummer ist der Thematik der Professionalisierung und Kompetenzorientierung der Fachdidaktik und der PädagogInnenbildung Neu gewidmet. Barbara Hinger (Innsbruck) setzt sich in ihrem Beitrag zur „LehrerInnenbildung Neu aus der Sicht der Romanistik“ zunächst mit den Auswirkungen der gesetzlichen Rahmenbedingungen auf die Romanistik auseinander. Die neuen LehramtsabsolventInnen werden nun lehrbefähigt für die gesamte Sekundarstufe. Erst auf der Master-Ebene erfolgt der „Bezug zur pädagogischen Tätigkeit und zur Wissenschaft“. Als Neuerungen für die Lehramtsausbildung im Bereich der Romanistik führt sie die Erhöhung der Studiendauer, das *output*-orientierte Bildungswesen und die leistungsfördernde Evaluationskultur an. Sie weist auf das Spannungsverhältnis zwischen Fachwissenschaft und schulischer Berufsorientierung hin, das allerdings durch eine stärkere Anwendungsorientierung, insbesondere in der Sprachwissenschaft, berufspraktisch verwertbarer wurde. Sie fordert den Aufbau einer starken forschungsbasierten Fachexpertise, den personellen Ausbau der Fachdidaktik als eigenständige Wissenschaftsdisziplin sowie die Ausbildung der Lehramtsstudierenden zu FachexpertInnen. Abschließend präsentiert sie statistische Daten über die Zahl der romanistischen Sprachen lernenden SchülerInnen und Studierenden an österreichischen Schulen und Universitäten.

Marie-Luise Volgger (Wien) widmet sich der „Professionalisierung für den Umgang mit Mehrsprachigkeit als Aufgabe der Ausbildung von Lehrer(inne)n romanischer Sprachen“. Mehrsprachigkeit ist als bildungspolitische Zielsetzung vorgegeben. Sie verweist aber auch auf die sprachliche Vielfalt im Klassenraum. Mehrsprachigkeit soll auch in der SprachlehrerInnenbildung verankert werden, gehört doch die Entwicklung individueller Mehrsprachigkeitsprofile zu ihren zentralen Aufgaben. Sprachenlernen wird in einem sprachenübergreifenden Ansatz dynamisch als Vernetzung von vor- und nachgelernten Sprachen begriffen, die durch gemeinsame Transferbasen und Rückkoppelungseffekte, durch Förderung der Sprach(lern)bewusstheit und von Sprachlernstrategien sowie der Reflexion eigener Sprachlernerfahrungen lernökonomisch beschleunigt werden soll.

Auch die beiden folgenden Beiträge stützen sich auf Erkenntnisse der Mehrsprachigkeitsdidaktik und sind insbesondere der Kompetenzorientierung gewidmet. In ihrem Beitrag zur „Kompetenzorientierung als Herausforderung für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern romanischer Sprachen“ präsentieren Franz-Joseph Meißner (Gießen) und Steffi Morkötter (Innsbruck) zunächst eine ausgezeichnete Synthese der historisch bedingten Entwicklungsprozesse der aktuellen Fachdidaktik- und Bildungsdiskussion, die durch den Übergang vom wissens- zum kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht gekennzeichnet ist. Ausgehend vom Lehrziel der zielsprachigen mündlichen Kommunikationsfähigkeit mit Akzentuierung der Hörverstehenskompetenz und Sprechfähigkeit kommt der Sprachlernkompetenz eine immer größere Relevanz zu. Den Abschluss des Beitrags bildet eine Auflistung von Anforderungsprofilen für die Kompetenzorientierung, die auf Sprachbewusstheit, Analysefähigkeit, Selbststeuerung, Lernstrategien setzen, wobei die Berücksichtigung des lernrelevanten Vorwissens und integrativer bzw. sprachübergreifender methodischer Verfahren für den Unterricht romanischer Sprachen unverzichtbar scheint. Da romanische Sprachen fast immer nach Englisch erlernt werden, können die Prinzipien der Mehrsprachigkeits- oder Interkomprehensionsdidaktik, immer wenn sich die Möglichkeit bietet und die Notwendigkeit ergibt, sinnvoll angewendet werden.

Stärker anwendungsorientiert setzt sich Karin Greistorfer (Wien) in ihrem Artikel zur „Kompetenzorientierung im (Spanisch)Unterricht“ insbesondere mit der Fertigkeit des Sprechens unter Berücksichtigung von Forschungsergebnissen aus Neurobiologie und Fachdidaktik auseinander und präsentiert Vorschläge zur Gestaltung von Unterrichtssequenzen zum kompetenzorientierten Sprechen. Dabei setzt sie auf fächerübergreifend konzipierte, das vernetzende Denken fördernde Themenkontexte in Bezug zur persönlichen Lebenswelt, um auf Basis eines handlungsorientierten Ansatzes Team-, Anwendungs- und Präsentationskompetenz unter Nutzung von Internet als Informationsquelle aufzubauen. Zusätzlich soll noch Reflexionskompetenz zur Sprechfertigkeit gefördert werden. Abschließend geht sie noch kritisch auf Aspekte der Umsetzung der kompetenzorientierten Zentralmatura ein.

Mit Fragen des methodisch-didaktischen Nutzens von Internet im Fremdsprachenunterricht beschäftigt sich Thomas Strasser (Wien) in seinem Beitrag „Internetgestütztes Sprachenlernen und -lehren. Wie der Fremdsprachenunterricht von digitalen Anwendungen profitieren kann“. Dabei erörtert er am Beispiel von Web 2.0-Tools, wie pädagogische Prinzipien und applikative Taxonomien beim Einsatz von neuen Lerntechnologien sinnvoll theoretisch

und praktisch eingesetzt werden können. Sein Fokus ist auf den Einsatz von Educational Applications („browser-basierende Internettools“) gerichtet. Diese Kulturtechnik dient der „Unterstützung des Lernens im digitalen Setting“, das sich besonders zum Produzieren und Adaptieren von Lernerträgen etwa bei der kollektiven Fehlerkorrektur eignet, wobei durch wechselseitige Feedbackgebung über Lernfortschritte informiert wird. Zur Illustration wird die Anwendung von Padlet im Italienischunterricht am Beispiel von „Vivere in città“ vorgeführt. Padlet unterstützt vor allem produktive und rezeptive Fähigkeiten des Schreibens und eignet sich besonders in Verbindung mit dem technologieunterstützten Blended Learning.

Der Varium-Beitrag von Matthias Hausmann zum „Kampf der *cancrerie* im Dialog mit dem *cancre*. Daniel Pennacs *Chagrin de l'école* und eine performativ vorgeführte Didaktik“ ist zwar literaturwissenschaftlich auf die Erzählanalyse ausgerichtet, bleibt aber in der Analyse von didaktisch-narrativen Strukturen didaktischen Fragestellungen verbunden. Pennacs Buch geht den Ursachen schlechter Schulleistungen nach und versucht die Sorgen der Eltern zu entdramatisieren. Inhaltlich plädiert der Autor für die Lernmethode der variierten, fortwährenden Wiederholung, die er an der Rollenumkehrung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses vorführt. Dementsprechend erweist sich auch die Dialogisierung als die wichtigste narrative Strategie. Da der Dialog aber auch bei Wissensvermittlung und Lernen von zentraler Relevanz ist, dient er ebenfalls als zentrale didaktische Struktur, etwa bei der wechselseitigen prozessualen Bedeutungskonstitution oder beim prozesshaften, interaktiven Erarbeiten von didaktischen Problemlösungen. Pennac plädiert für einen gelasseneren Umgang mit Kindern mit Lernschwierigkeiten, von denen man auch etwas lernen kann, sowie für ein wertschätzendes Sich-Einlassen auf die Sicht des Anderen.

### Literaturhinweise

- Abell, Sandra K., 2008. „Twenty Years Later: Does pedagogical content knowledge remain a useful idea?“, in: *International Journal of Science Education* 30, 1405-1416.
- Ammon, Ulrich, 2012. „Die Nischenfächer für Deutsch als internationale Wissenschaftssprache und die Zukunftsperspektiven“, in: *Quo vadis, Romania?* 40, 39-61.
- Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Riemer, Claudia, (Hgg.), 2014. *Perspektiven der Mündlichkeit*. Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur

- Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Riemer, Claudia/Krumm, Hans-Jürgen, (Hgg.), 2012. *Sprachenbewusstheit im Fremdsprachenunterricht*. Arbeitspapiere der 32. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Candelier, Michel 2008. « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre », in : *Cahiers de l'ACEDLE* 5, 65-90.
- de Pietro, Jean-François, 2014. « Des approches plurielles et leurs insertions, oui mais combien ? », in: Troncy (sous la dir.), 2014, op. cit., 227-238.
- Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit, 2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin/München/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt.
- Goebel, Hans, 2012. „*English only*, nichts als Probleme“, in: *Quo vadis, Romania?* 40, 22-38.
- Gnutzmann, Claus, 2012. „Kennen und Können: Wie hängt das zusammen?“, in: Burwitz-Melzer/Königs/Krumm, (Hgg.), 2012, op. cit., 40-47.
- Grosjean, François, 2010. *Bilingual. Life and Reality*. Cambridge/London: Harvard University Press.
- Kurtz, Jürgen, 2012. „Sprachwissen und Sprachenbewusstheit: Theoretische Konstrukte und ihre Bedeutung für die Erforschung des schulischen Lehrens und Lernens fremder Sprachen“, in: Burwitz-Melzer/Königs/Krumm, (Hgg.), 2012, op. cit., 101-110.
- Kusmierczyk, Sandra/Weiss, Friedl, 2012. „Mehrsprachigkeit im Recht der EU – Anspruch und Realität. Ein Überblick“, in: *Quo vadis, Romania?* 40, 73-89.
- Martinez, Hélène 2014. „Mündlichkeit – Zur Frage der Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse und didaktischer Umsetzungskonzepte in die fremdsprachliche Unterrichtspraxis“, in: Burwitz-Melzer/Königs/Riemer (Hgg.), 2014, op. cit., 154-164.
- Maurer, Bruno, 2011. *Enseignement des langues et construction européenne*. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Meißner, Franz-Joseph, 2012. „Sprachlernkompetenz zwischen Sprachenbewusstheit und Sprachenwissen“, in: Burwitz-Melzer/Königs/Krumm, (Hgg.), 2012, op. cit., 132-145.
- Meißner, Franz-Joseph, 2014. „Fremdsprachliche Mündlichkeit – didaktisch ernst genommen“, in: Burwitz-Melzer/Königs/Riemer (Hgg.), 2014, op. cit., 174-184.

- Meißner, Franz-Joseph/Reinfried, Marcus, (Hgg.), 2001. *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht*. Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik. Tübingen: Narr. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Segermann, Krista, 2001. „Fremdsprachliches Lernen als Verknüpfung von Sinnkonzepten mit lexikogrammatischen Sinngebilden“, in: Meißner/Reinfried, (Hgg.), 2001, op. cit., 93-104.
- Tanzmeister, Robert 2008. „Grammatik im Schulunterricht und in der Fremdsprachenlehrerausbildung“, in: Tanzmeister (Hg.), 2008, op. cit., 249-305.
- Tanzmeister, Robert, (Hg.), 2008. *Lehren – Lernen – Motivation*. Einführung in die Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten. Wien: Praesens Verlag (Praesens StudienBücher; 10).
- Troncy, Christel, (sous la dir.), 2014. *Didactique du plurilinguisme*. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier. Rennes : Presses Universitaires.

# LehrerInnenbildung Neu aus der Sicht der Romanistik

Barbara HINGER, Innsbruck

## Zur Ausgangslage: Die gesetzlichen Rahmenbedingungen

Zum Zeitpunkt des Erscheinens der vorliegenden Publikation haben einige Universitäten und Pädagogische Hochschulen in Österreich ihre Curricula für die Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen bereits vorgelegt, andere werden diese gerade anhand eingegangener Gutachten überarbeiten und einer Finalisierung zuführen. Aufgrund politischer Vorgaben ist hierzulande die Neustrukturierung der Ausbildung von Lehrpersonen in vollem Gange, denn knapp vor den letzten Nationalratswahlen hat die Koalitionsregierung im Sommer 2013 unter dem Stichwort PädagogInnenbildung Neu – doch noch – unter Beweis stellen wollen, dass sie zu einer Kooperation im Bildungsbereich in der Lage ist.

Die gesetzlichen Grundlagen für eine Neuausrichtung der Ausbildung von Lehrpersonen wurden äußerst rasch verfasst, um im Parlament noch rechtzeitig vor Wahlstart beschlossen werden zu können. Als Ziel wurde dabei die Zusammenarbeit der bisher unabhängig voneinander arbeitenden Ausbildungsstätten – Pädagogische Hochschulen einerseits, Universitäten andererseits – sowie eine Anpassung der Studien an den, in anderen Bereichen bereits seit geraumer Zeit vollzogenen, Bologna-Prozess vorgegeben, durch die das zukünftige Lehramtsstudium in ein Bachelor- und Master-Studium gegliedert sein wird. Vorausgegangen war all dem die jahrelange Arbeit von mehreren, ministeriell beauftragten ExpertInnengruppen.

Die vorgegebenen Rahmenbedingungen stützen sich auf insgesamt vier Gesetze respektive deren Novellierungen, von denen drei zeitgleich Ende August 2013 und eines zeitversetzt im Dezember 2013 den Nationalrat pasierten. Diese sind:

- Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien [in Folge: UG 2002] in der Fassung vom 28.08.2013;
- Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz in der Fassung vom 28.08.2013;
- Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien (Hochschulgesetz 2005 - HG) in der Fassung vom 28.08.2013;



- Dienstrechts-Novelle 2013 – Pädagogischer Dienst (beschlossen im Dezember 2013).

Bereits diese Fülle an Gesetzen verweist auf die komplexe Ausgangssituation für die LehrerInnenbildung. Gekennzeichnet wird diese u.a. durch die Existenz von den beiden, bereits genannten, Ausbildungsstätten für das Lehramt mit jeweils unterschiedlichen Zuständigkeiten: So liegt die Ausbildung von Lehrpersonen im Pflichtschulbereich<sup>1</sup> in den Händen der Pädagogischen Hochschulen, jene von Lehrpersonen für weiterführende Schulen<sup>2</sup>, die auch zu Zutrittsberechtigungen für den tertiären Bildungsbereich führen, in den Bereich der Universitäten. Die entsprechend den gesetzlichen Vorgaben neu zu konzipierenden Curricula sind erstmals einem sog. Qualitätssicherungsrats – bestehend aus sechs ExpertInnen, die zu gleichen Teilen durch das Bildungs- und das Wissenschaftsministerium zu nominieren sind – vorzulegen. Dieser hat neben der Evaluierung der Curricula auch einen nationalen Entwicklungsplan für die PädagogInnenbildung Neu zu erarbeiten. Was nun die Universitäten betrifft, so ist „bei neu eingerichteten Studien eine positive Stellungnahme des Qualitätssicherungsrates für Pädagoginnen- und Pädagogenbildung“ (UG 2002: 13) Grundlage der Leistungsvereinbarungen mit dem zuständigen Wissenschaftsministerium.

Insgesamt ergeben sich formale, strukturelle und inhaltliche Änderungen für die LehrerInnenausbildung. Formaler Natur ist die Reform insofern, als sowohl die bisherigen universitären Lehramtsdiplomstudien, die auf neun Semester ausgelegt waren, als auch die bisher sechssemestrigen Volks- und HauptschullehrerInnenausbildungen durch die Gliederung in ein Bachelor- und ein Master-Studien in die Bologna-Struktur überführt werden und damit eine Anhebung der Studiendauer, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß, erfahren.

Strukturell wird die Möglichkeit einer gemeinsam von Universitäten und Pädagogischen Hochschulen durchgeführten Ausbildung für das Sekundarstufenlehramt eröffnet. Dieser Schritt zielt erstmals in der Geschichte der österreichischen LehrerInnenausbildung auf eine Kooperation der beiden Ausbildungsstätten ab. Unterstützt werden soll die Möglichkeit für eine gemeinsame Ausbildung auf informeller Ebene durch die Schaffung von

---

<sup>1</sup> Primarstufe, Haupt- bzw. Neue Mittelschule und damit Teile der Sekundarstufe I samt Polytechnischer Lehrgang und teilweise Berufsbildung.

<sup>2</sup> Allgemeinbildende Höhere Schulen (AHS: Sekundarstufe I und II), Berufsbildende Höhere Schulen (BHS: Sekundarstufe II).

insgesamt vier Entwicklungsverbänden, die auf der geographischen Vermessung des Landes beruhen (EV Ost, Süd, Mitte, West). Damit könnte den herrschenden institutionellen Doppelstrukturen in der LehrerInnenausbildung entgegengewirkt und eine Konzentration auf einige wenige Standorte vorweggenommen werden. Die Aufhebung von Doppelstrukturen, die mit Verweis auf sog. Bildungsvorbildnationen wie Polen oder Finnland als einer von mehreren Erfolgsfaktoren für einen positiven Wandel im Schulbereich zu nennen ist (vgl. u.a. Ripley 2013) und auch vom österreichischen Rechnungshof moniert wird (vgl. Rechnungshof 2014), wagt die Politik aktuell aus vielerlei Gründen und trotz immer wieder genannter Einsparungserfordernisse nicht<sup>3</sup>.

Inhaltlich wird nun nicht mehr, wie bisher, differenziert zwischen unterschiedlichen Ausbildungen für die Sekundarstufe I, denn in Zukunft werden LehramtsabsolventInnen für die gesamte Sekundarstufe lehrbefähigt sein. Da das Schulsystem selbst jedoch keiner Reform unterzogen wurde, werden scheinbar undifferenziert und polyvalent ausgebildete Lehrpersonen auf ein nach wie vor differenziertes Schulsystem treffen. Darüber hinausgehende inhaltliche Vorgaben in den Gesetzen sind als knapp zu bewerten: So wird bspw. erst auf Master-Ebene der „Bezug zur pädagogischen Tätigkeit und zur Wissenschaft“ explizit genannt und damit eine, wenn auch eher vage, Professionsorientierung angesprochen<sup>4</sup>. Sämtliche weiteren inhaltlichen Vorgaben werden nur in der Dienstrechtsnovelle fixiert und beziehen sich auf allgemein pädagogische Anforderungen, wenn für diese unter dem Terminus „allgemein

---

<sup>3</sup> Damit hält die Politik im Grunde an dem wie folgt charakterisierten Ist-Zustand fest: „Das zentral über bundeseinheitliche Gesetze gesteuerte österreichische Schul- und Lehrerbildungssystem ist durch Zersplitterung und Fragmentierungen gekennzeichnet, die sich in einer Vielzahl unterschiedlicher Ausbildungsformen für Lehrerinnen und Lehrer verschiedener Schultypen widerspiegeln.“ (Buchberger et al. 2004: 112).

<sup>4</sup> Herrmann (2004: 39) verweist am Beispiel Deutschlands darauf, dass die Professionsorientierung in der universitären Lehramtsausbildung erst durch strukturelle Veränderungen möglich wurde: „Erst mit der Auflösung der Philosophischen Fakultäten und ihrer Überführung in kleinere Fach- bzw. Fächer-Fakultäten (Fachbereiche) und der anschließenden Ersetzung der klassischen universitären Studiengänge durch Bachelor- und Master-Abschlüsse konnte auch im Studium der Ersten Phase für die künftigen Gymnasiallehrer der Gedanke einer Berufsorientierung Einzug halten, was zusätzlich dadurch begünstigt wurde, dass nun neben den Fakultäten anderen (zentrale) Einrichtungen mit einer Verantwortung für Forschung und Lehre eingerichtet wurden.“ Interessanterweise sind auch an österreichischen Universitäten im Vorfeld der aktuellen Curricula-Erstellungen für die Lehramtsausbildung entweder eigenständige Zentren für die LehrerInnenbildung oder eigene Fakultäten (*School of Education*) entstanden. Diese rezenten Entwicklungen werden frühestens nach ersten Evaluierungsprozessen zeigen, welche Wirksamkeit sie erzielen können.

bildungswissenschaftliche Grundlagen“ die positive Ablegung von Prüfungen für Kenntnisse u.a. in „Diagnostik und Förderung [...] Individualisierung und Personalisierung des Lernens [...] Individualisierung und Personalisierung des Lernens [...] Kommunikation und Elternarbeit“ (21) verlangt wird. Die Fach- und Fachdidaktikbereiche der Lehramtsausbildung bleiben hingegen von inhaltlichen Vorgaben frei, wobei der Anteil der Fachdidaktik an der Ausbildung ebenfalls erst in der Dienstrechtsnovelle mit mindestens 20% „vom Gesamtausmaß der unterrichtsgegenstandbezogenen Fachwissenschaften und Fachdidaktik“ (20) festgelegt wird.

Damit setzen die gesetzlichen Rahmenbedingungen formal zwar mit der Bologna-Gliederung deutlich neue Akzente, bleiben auf der strukturellen Ebene jedoch im informell Möglichen, etwa in Bezug auf Kooperationen zwischen den Ausbildungsstätten, wagen inhaltliche respektive professionsbezogene Vorgaben nur rudimentär anzusprechen und überlassen diese somit den die Curricula erstellenden Institutionen. Dies verweist darauf, dass politisch-gesellschaftlicher Konsens bzgl. der Anforderungen an Lehrpersonen nicht gegeben und auch der ExpertInnen Diskurs dispers zu verlaufen scheint.

Es soll nun erläutert werden, was dies für die universitäre Romanistik bedeuten könnte. Verwiesen wird daran anschließend auf Studierendenzahlen in den drei romanischen Sprachen und die Entwicklung von SchülerInnenzahlen.

## **Chancen für die Romanistik**

Welche Chancen könnten diese Neuerungen nun für die Lehramtsausbildung im Bereich der Romanistik bereithalten? Hier ist sicherlich an erster Stelle auf die Erhöhung der Studiendauer zu verweisen. Diese sieht ja im universitären Ausbildungskontext eine Anhebung von bisher neun auf acht Semester im Bachelorstudium und drei bzw. vier Semester im Masterstudium<sup>5</sup> vor, woraus sich eine Studiendauer von 11 oder 12 Semestern ergibt. Damit erhöht sich das Gesamtstudienausmaß um zwei bis drei Semester. Dass diese Erhöhung nicht im vollen Ausmaß für einen umfangreicheren Fachanteil im Studium genutzt werden kann, zeigt die gesetzliche Vorgabe, dass insgesamt 60

---

<sup>5</sup> Das Gesetz gibt den Rahmen von 90 bis 120 ECTS-Anrechnungspunkte für das Masterstudium vor, was bei einer Berechnung von 30 ECTS-Anrechnungspunkten pro Semester drei respektive vier Semestern entspricht. Auf die Problematik, zu welchen Bedingungen auch Bachelor-AbsolventInnen als Lehrpersonen tätig sein können und welche Tätigkeiten einen Masterabschluss erfordern, wird hier nicht eingegangen, da dies teils von der Dienstbehörde zu entscheiden sein wird.

ECTS-Anrechnungspunkte – also zwei Semester – des BA- und MA-Studiums für den Bereich der bildungswissenschaftlichen Grundlagen vorzusehen sind. Wenn nun beispielsweise das BA- und MA-Studium insgesamt 12 Semester umfasst und zwei davon für den eben genannten Bereich zu reservieren sind, bleiben bei der weiterhin geltenden Vorgabe der Wahl von zwei Studienfächern für das Lehramt pro Fach fünf Semester Ausbildung gewährleistet. Berechnet in ECTS-Anrechnungspunkten heißt dies, dass abzüglich der bildungswissenschaftlichen Grundlagen ein Studienfach bei Vollausschöpfung der 12 Semester über 135 ECTS-Anrechnungspunkte<sup>6</sup> verfügen kann. Gesetzlich vorgeschrieben – unabhängig von der Dauer des MA-Studiums – ist für jedes Studienfach eine Mindest-ECTS-Anrechnungspunktezahl von 115. Der studienfachbezogene Anteil hat dabei stets das jeweilige Fach sowie dessen Fachdidaktik zu umfassen. Der für letztere festgelegte Anteil wird, wie oben erwähnt, in der Dienstrechtsnovelle für den Pädagogischen Dienst (2013) mit mindestens 20% angegeben. Von der Mindestanzahl 115 wären dies mind. 23 ECTS-Anrechnungspunkte, von der höchstmöglichen Anzahl von 135 mind. 27 ECTS-Anrechnungspunkte.

Vergleicht man diesen Rahmen von mindestens 115 bis maximal 135 ECTS-Anrechnungspunkten nun beispielsweise mit den ECTS-Anrechnungspunkten für das aktuelle, neunsemestrige Diplomlehramtsstudium an der Romanistik der Universität Innsbruck, so zeigt sich, dass dessen Fach-(inklusive Fachdidaktik)ausbildung 100 ECTS-Anrechnungspunkte umfasst. Bemessen am Mindestrahmen für die neuen Curricula würde damit eine Erhöhung von 15 ECTS-Anrechnungspunkten einhergehen. Würde der Maximalrahmen ausgeschöpft, wäre es eine Erhöhung um 35 ECTS-Anrechnungspunkte. Durch die Vorgabe des mindestens 20%-Anteils für die Fachdidaktik kann zum jetzigen Zeitpunkt, also ohne genaue Kenntnis der noch zu finalisierenden Curricula, lediglich festgehalten werden, dass sich sowohl der Fach- als auch der Fachdidaktikanteil erhöhen wird, nämlich – bei Beibehaltung des Fachdidaktikmindestanteils – von aktuell 83 ECTS-Anrechnungspunkten für das Fach auf 92 respektive 108 ECTS-Anrechnungspunkte und von aktuell 10 ECTS-Anrechnungspunkten für die Fachdidaktik auf 23 respektive 27 ECTS-Anrechnungspunkte<sup>7</sup>. Dies fasst die folgende Tabelle zusammen:

---

<sup>6</sup> Berechnet wie folgt: 12 Semester à 30 ECTS ergibt 360 ECTS, abzüglich 60 ECTS für bildungswissenschaftliche Grundlagen ergibt 300 ECTS, abzüglich 30 ECTS für eine Masterarbeit ergibt 270 ECTS für zwei Fächer und folglich 135 ECTS pro Fach.

<sup>7</sup> Die neu geschaffene Möglichkeit eines sog. Ein-Fach-Studiums mit Lehramtsergänzung für die bildungswissenschaftlichen Grundlagen, die Fachdidaktik und schulischen Praktika

Lehramt Romanistik: Aktuell - Neu	Lehramt Diplom F-I-Sp	BA- und MA-Lehramt F-I-Sp	
	Universität Innsbruck aktuell	Curriculum Neu Minimum	Curriculum Neu Maximum
<b>Fach</b>	83 ECTS	92 ECTS	108 ECTS
<b>Fachdidaktik</b>	17 ECTS	23 ECTS	27 ECTS
<b>Gesamt</b>	<b>100 ECTS</b>	<b>115 ECTS</b>	<b>135 ECTS</b>

Tabelle 1: Vergleich aktuelles Lehramtsdiplomstudium an der Romanistik der Universität Innsbruck – Curriculum Neu

Damit würden bereits die eben dargestellten Erhöhungen der ECTS-Anrechnungspunkte inhaltlichen Gestaltungsraum für Fach und Fachdidaktik bieten. Die oben bereits angesprochene Aufforderung zur Orientierung an der Profession wiederum sollte, wenn auch eher implizit genannt, als Ausrichtung an schulischen Lehrplänen für Fach- und Fachdidaktikkompetenzen in der Ausbildung verstanden werden. Werden also die schulischen Lehrpläne bei der Konzipierung der Curricula für die Lehramtsausbildung in den Blick genommen, so zeigt sich, dass diese für die lebenden Fremdsprachen in allen Schultypen seit geraumer Zeit am sprachlichen Output der LernerInnen orientiert sind, indem sie die von diesen zu erreichenden fremdsprachlichen Kompetenzen anhand des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens* (Trim et al. 2001) definieren. Um dem gerecht zu werden, verweist etwa Schröder (2007) zu Recht auf neue Anforderungen an die Lehramtsausbildung, insbesondere in Bezug auf die universitäre Sprachausbildung, aber auch auf weitere Ausbildungsinhalte:

Ein output-orientiertes Bildungswesen bedarf einer entsprechend ausgebildeten Lehrerschaft. Veränderungen gegenüber dem alten System ergeben sich dabei für die sprachlichen Fächer nicht nur im Bereich der schulischen Sprachpraxis (mehr kommunikative Mündlichkeit, mehr Pragmatik und Stilistik, mehr schriftsprachliches Formempfinden, mehr kulturelle Adäquanz und interkulturelles Lernen), sondern auch im Bereich der Inhalte, der Verfahren, der evaluativen Maßnahmen. Die Verknüpfung einer breiter als früher angelegten Sprachpraxis mit bildungsfördernden Elementen impliziert keineswegs, dass die überkommenen Inhalte [...] weiterhin in gleichem Maße wie jetzt im Mittelpunkt stehen können. Auch der Übergang auf eine neue Evaluationskultur, die Leistung fordert und den sozialen Sinn

---

bietet in jedem Fall eine erhöhte Fachausbildung. Inwieweit die einzelnen Universitäten diese Variante nutzen werden, ist aktuell nicht abschätzbar.

des Lernens zu vermitteln vermag (anstelle von 40 Jahren permissiver Pädagogik und zuweilen gar leistungsverweigernder Kumpanei von Lehrern und Schülern) impliziert neue Ausbildungsinhalte und wohl auch neue Formen der Darbietung im Bereich der Lehrerbildung [...]. (Schröder 2007: 294f.)

In weiterführendem Sinn kann mit Klippel (2009: 88) gesagt werden, dass die Orientierung am sprachlichen Output der Lernenden Fragen jeglichen Unterrichts – Wer soll was, wozu, wie gut lernen? – auf der Grundlage der Entwicklungen des Fremdsprachenunterrichts der letzten Jahrzehnte konsequent weiter führt. Klippel (ebd.) merkt dazu an:

Der so genannten kommunikativen Wende aus den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts verdanken wir die Betonung der kommunikativen Kompetenz als oberstes Lernziel, der Mutation der Landeskunde zum interkulturellen Lernen eine um affektive und erfahrungsbezogene Aspekte erweiterte Zieldimension und der so genannten Output-Orientierung um die Jahrhundertwende den Fokus auf die Überprüfbarkeit von [kommunikativen] Fertigkeiten und Kompetenzen.

Über die Forderung nach einer kommunikativ ausgerichteten Sprachausbildung im Rahmen des Lehramtsstudiums hinaus moniert Klippel (2004: 440) für die Fachinhalte der Lehramtsausbildung, „dass Erkenntnisse aus der Literatur-, Kultur- und Sprachwissenschaft nicht unmittelbar für schulischen Unterricht nutzbar sind, sondern durch den Filter der [schul]curricularen Passung gegossen werden müssen.“ Denn „[d]a [...] die unterrichtliche Wirklichkeit von den Fachwissenschaftlern selten reflektiert wird und [...] das Themenangebot in der Lehre kaum beeinflusst, entsteht eine Kluft zwischen universitären Ausbildungsinhalten in Literatur- und Sprachwissenschaft und späterer Unterrichtstätigkeit“ (ebd.). Dies hat zur Folge, dass Lehrpersonen eher auf Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit zurückgreifen, „als [bspw.] auf neuere literaturtheoretische Konzepte“ (ebd.). Damit scheint genau jenes immer wieder beklagte Theorie-Praxis-Dilemma perpetuiert, das es neuen (fach)wissenschaftlichen Erkenntnissen nicht erlaubt, Eingang in den schulischen Sprachunterricht zu erlangen. Um dem entgegen zu wirken, müssten allerdings die FachwissenschaftlerInnen selbst vermehrt in die Debatte um die Konzipierung der neuen Lehramtscurricula eingreifen. *Grosso modo* ziehen diese

es aber bedauernswerterweise vor, wenig bis kaum an den Auseinandersetzungen und Zielformulierungen für die Lehramtsstudien teilzuhaben und halten sich stattdessen lieber an den Status Quo (vgl. u.a. Kämper-van den Boogart 2004: 338)<sup>8</sup>. Dieser jedoch ist immer eng an Zielsetzungen des 19. Jahrhunderts orientiert, als mit Entstehung der philosophischen Fakultäten „ein Berufsbezug in der ersten Ausbildungsphase aus wissenschafts-ideologischen Gründen tabuisiert wurde (zur Historie des Problems vgl. Schröder 2002)“ (Schröder 2007: 295), da diese angetreten waren, „fernab von jeder Berufspropädeutik Wissenschaft zu betreiben“ (ebd.). Für den österreichischen Kontext ist darüber hinaus anzuführen, dass sich „[s]eit 1856 [...] die Lehrerausbildung an den Universitäten nur durch einige Lehrveranstaltungen, die auf die theoretische Lehramtsprüfung vorbereiteten, vom philologischen Diplomstudium [unterschied], erst 1966 bzw. 1971 wurde ein Lehramtsstudium als eigener Studeingang ausgewiesen [...]“ (Bausch et al. 2007: 477). Demzufolge scheint es wenig verwunderlich, dass das Selbstverständnis von FachwissenschaftlerInnen nicht auf die LehrerInnen-ausbildung fokussiert. Dass der Aufbau einer starken Fachexpertise jedoch positiv zu bewerten und geradezu erforderlich ist, zeigen aktuelle Untersuchungen, die das Entzünden des „intellectual spark“ (Ripley 2013: 218) als wesentliche Lernmotivation im Kontext Schule nachweisen, der wiederum nur dann wirksam werden kann, wenn Lehramtsstudierende mit forschungsbasierten Fachkenntnissen im Studium vertraut werden und damit selbst ihre Neugierde für das und ihre Expertise im Fach – nachhaltig – entwickeln. Schröder (2002: 14) folgend kann aktuell selbstverständlich auch für die Romanistik festgestellt werden, dass sich ihre wissenschaftlichen Grunddisziplinen – Sprach- und Literaturwissenschaften – deutlich gewandelt haben und „die Sprachwissenschaft [...] insgesamt ‚angewandter‘, berufspraktisch verwertbarer geworden [ist], die Literaturwissenschaft starke kulturwissenschaftliche Bezüge entwickelt und eine breitere theoretische Basis erhalten [hat]“. Auf dieser Basis ist es jedenfalls schlüssig, wie Ripley (2013) zurecht für alle Fächer moniert, Lehramtsstudierende als FachexpertInnen<sup>9</sup> auszubilden. Gleichzeitig müssen sie aber auch mit einem forschungsbasierten Handwerkszeug für Unterrichtsgeschehen vertraut gemacht werden. Mit Schröder (2007: 295) ausgedrückt würde dies bedeuten, die „Richtung eines höheren Grades der Professionalisierung des Lehrberufs überhaupt

---

<sup>8</sup> Die hier getroffenen Feststellungen beziehen sich zwar auf Deutschland, lassen sich jedoch ebenfalls in Österreich konstatieren.

<sup>9</sup> Bei Sprachlehrpersonen ist hier immer auch die eigene funktional-kommunikativ ausgerichtete Zielsprachkompetenz als wesentlicher Teil des Berufsprofils mit impliziert.

[einzuschlagen], von der geistigen Durchdringung fachlichen Unterrichtens bis hin zu einer souverän gehandhabten Handlungskompetenz [im Vermittlungsprozess] [...].“ Genau darin könnten auch die Chancen für die Romanistik in der neuen LehrerInnenbildung liegen: Fachwissenschaftliche Inhalte, in ihrer historischen Gewachsenheit sowie aktuellen Erkenntnissen folgend, gepaart mit unterrichtlichen Handlungskompetenzen zu vermitteln, die im gemeinsamen Diskurs zwischen Fach- und Fachdidaktikperspektiven konzipiert und diskursiv (weiter)entwickelt werden<sup>10</sup>. Den Rahmen dafür könnte die oben gezeigte Erhöhung des Studienanteils für Fach und Fachdidaktik bieten. Basis für den angesprochenen Diskurs wäre sowohl eine starke Fachwissenschaft als auch eine Forschungsselbstbewusstsein erlangende Fachdidaktik. Dabei muss sich freilich eine, durch die Reform curricular ja festgelegte, Fachdidaktikstärkung auch in entsprechendem Forschungspersonal und einer adäquaten Ressourcenzuteilung spiegeln. Dass dies für die romanischen Sprachfächer an keiner österreichischen Universität aktuell der Fall ist, verweist auf den enormen Aufholbedarf dieser Wissenschaftsdisziplin hierzulande<sup>11</sup>. Im Rahmen der aktuellen Reform darf diesbezüglich dennoch Hoffnung keimen, ist doch der bereits erwähnte Qualitätssicherungsrat gegenwärtig dabei, sog. Arbeitseinheiten – u.a. für die Fachdidaktiken – zu definieren, die idealerweise aus drei WissenschaftlerInnen bestehen sollen, von denen mindestens eine Person Forschungsexpertise anhand einer Habilitationsschrift und eine weitere anhand einer Doktorarbeit nachzuweisen hat. Bei Nichtexistenz derartiger Arbeitseinheiten macht es sich der Qualitätssicherungsrat zur Aufgabe, das Fehlen dieser den zuständigen Ministerien aufzuzeigen und entsprechendes Handeln einzufordern<sup>12</sup>.

Die oben monierte Einbringung der Fachwissenschaften in den Diskurs um die neue Lehramtsausbildung an den österreichischen Romanistikinstituten sowie der erst zu leistende Aufbau der entsprechenden Fachdidaktiken wird in der folgenden quantitativen Standortbestimmung anhand von Vergleichen der

---

<sup>10</sup> Vielversprechend erscheint in diesem Zusammenhang bspw. das bereits vorgelegte Lehramtscurriculum der Romanistik an der Universität Salzburg, das Fach- und Fachdidaktikinhalte in der Lehre stark verzahnt.

<sup>11</sup> Aktuell verfügen lediglich die Universitäten Wien und Innsbruck über allgemein fremdsprachendidaktisch ausgerichtete Professuren, an den Universitäten Graz und Salzburg werden Englischfachdidaktikprofessuren gerade etabliert. Zu Fachdidaktikbestandsaufnahmen an den Universitäten s. u.a. Hinger (2009), Hirzinger-Unterrainer (2013), Mehlmauer-Larcher/Dalton-Puffer (2009), Newby (2009), Rückl (2009).

<sup>12</sup> Dass dies allein schon aufgrund der allgemeinen Ressourcenknappheit ein Langzeitprozess sein wird, versteht sich von selbst.



Anzahl an Lehramtsstudierenden mit jener in Fachbachelorstudiengängen untermauert. Dabei werden auch sprachspezifische Aspekte berücksichtigt und gezeigt, ob die Anzahl der FremdsprachenschülerInnen für romanische Sprachen die an den Universitäten gefundenen Ergebnisse reflektiert.

### **Eine quantitative Standortbestimmung**

Im Folgenden wird gezeigt, wie hoch das Ausmaß an Studierenden der romanischen Sprachen Französisch, Italienisch und Spanisch ist, die sich für ein Studium dieser Sprachen als Unterrichtsfach entscheiden. Dies wird verglichen mit Studierenden, die ein Fachbachelorstudium belegen. Knapp dargestellt wird auch die Entwicklung der SchülerInnenzahlen der genannten Sprachen im Zehnjahresvergleich (2001/02 – 2010/11). Während ersteres Rückschlüsse auf mögliche Schwerpunktsetzungen in der universitären Ausbildung bieten kann, weist zweiteres Trends in der schulischen Sprachwahl aus, auf die wiederum in der Lehramtsausbildung Bezug genommen werden könnte.

Herangezogen werden die Studierendenzahlen an den Romanistikinstituten der Universität Graz, Innsbruck, Salzburg und Wien im Studienjahr 2013/14. Zunächst wird die Gesamtzahl der Studierenden (Lehramt und Fachbachelor) dargestellt. Dies zeigt (s. Abb. 1 für eine visualisierte Darstellung in Prozent, Tab. 2 inkludiert die absoluten Zahlen), dass, ausgedrückt im Prozentverhältnis und berechnet für drei Parameter (belegte Studien, im ersten Semester belegte Studien sowie abgeschlossene Studien) Spanischstudierende jeweils den höchsten Anteil und Italienischstudierende den geringsten Anteil ausmachen. Französisch nimmt folglich durchgehend den mittleren Platz ein.

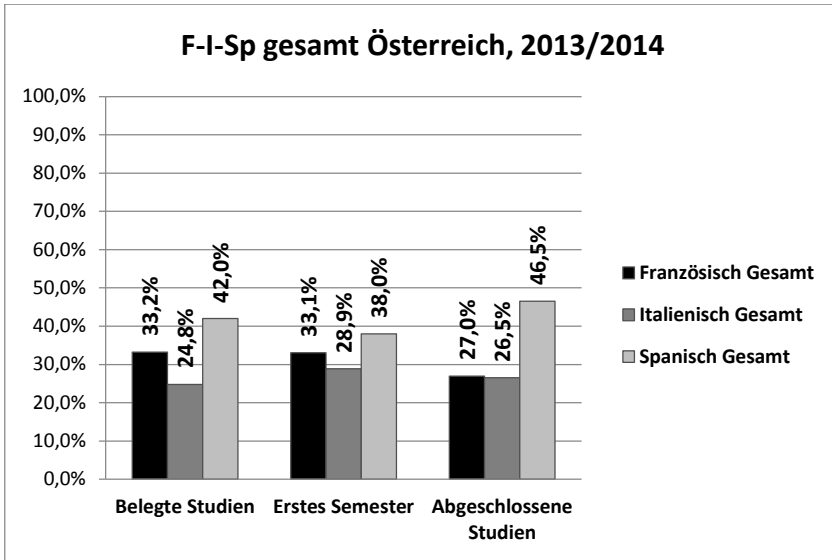


Abbildung 1: Studium der drei romanischen Sprachen in Österreich, 2013/2014

Österreich gesamt, 2013/14	Belegte Studien		Erstes Semester		Abgeschlossene Studien	
	Zahlen absolut	%	Zahlen absolut	%	Zahlen absolut	%
<b>Französisch</b>	2.445	33,2%	443	33,1%	58	27,0%
<b>Italienisch</b>	1.830	24,8%	387	28,9%	57	26,5%
<b>Spanisch</b>	3.093	42,0%	507	38,0%	100	46,5%
<b>Gesamt</b>	<b>7.368</b>	<b>100,0%</b>	<b>1.337</b>	<b>100,0%</b>	<b>215</b>	<b>100,0%</b>

Tabelle 2: Studium der drei romanischen Sprachen in Österreich, 2013/14

Dasselbe Ergebnis zeigt sich für das Verhältnis der Studierendenzahlen in den jeweiligen Unterrichtsfächern (s. Abb. 2 und Tab. 3) und in den Fachbachelorstudien (s. Abb. 3 und Tab. 4): Spanisch erweist sich in allen drei angegebenen Bereichen – belegte Studien, erstes Semester, abgeschlossene Studien – wiederum als das am stärksten gewählte Fach.

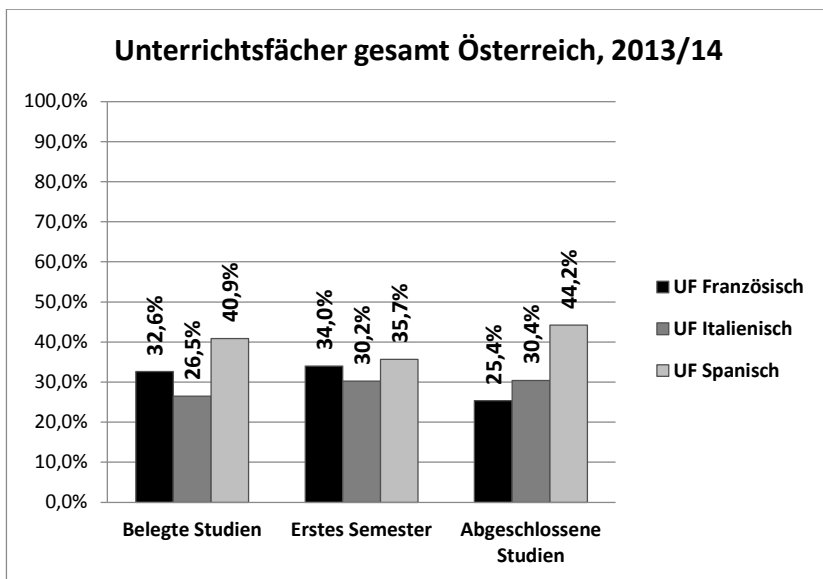


Abbildung 2: Studium Lehramt der drei romanischen Sprachen in Österreich, 2013/2014

U-Fach Öster. gesamt, 2013/14	Belegte Studien		Erstes Semester		Abgeschlossene Studien	
	Zahlen absolut	%	Zahlen absolut	%	Zahlen absolut	%
<b>Französisch</b>	1.387	32,6%	276	34,0%	35	25,4%
<b>Italienisch</b>	1.125	26,5%	244	30,3%	42	30,4%
<b>Spanisch</b>	1.735	40,9%	289	35,7%	61	44,2%
<b>Gesamt</b>	<b>4.247</b>	<b>100,0%</b>	<b>809</b>	<b>100,0%</b>	<b>138</b>	<b>100,0%</b>

Tabelle 3: Studium Lehramt der drei romanischen Sprachen in Österreich, 2013/14

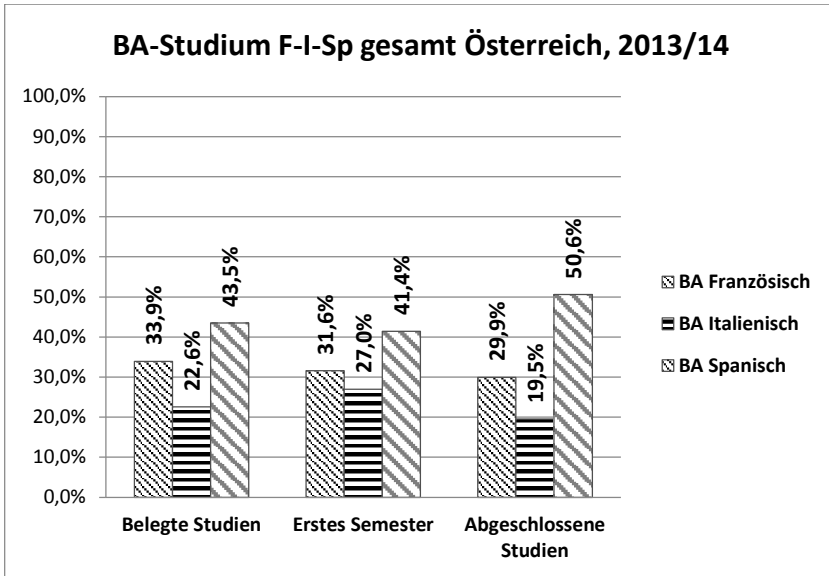


Abbildung 3: Studium Bachelor der drei romanischen Sprachen in Österreich, 2013/2014

BA Öster. gesamt, 2013/14	Belegte Studien		Erstes Semester		Abgeschlossene Studien	
	Zahlen absolut	%	Zahlen absolut	%	Zahlen absolut	%
<b>Französisch</b>	1.058	33,9%	167	31,6%	23	29,9%
<b>Italienisch</b>	705	22,6%	143	27,0%	15	19,5%
<b>Spanisch</b>	1.358	43,5%	218	41,4%	39	50,6%
<b>Gesamt</b>	<b>3.121</b>	<b>100,0%</b>	<b>528</b>	<b>100,0%</b>	<b>77</b>	<b>100,0%</b>

Tabelle 4: Studium Bachelor der drei romanischen Sprachen in Österreich, 2013/14

In Abbildung 4 wird die Differenz zwischen den absoluten Studierendenzahlen im Lehramts- und Fachbachelorstudium für den Bereich der belegten Studien der drei romanischen Sprachen dargestellt (s. dazu auch Tabelle 5):

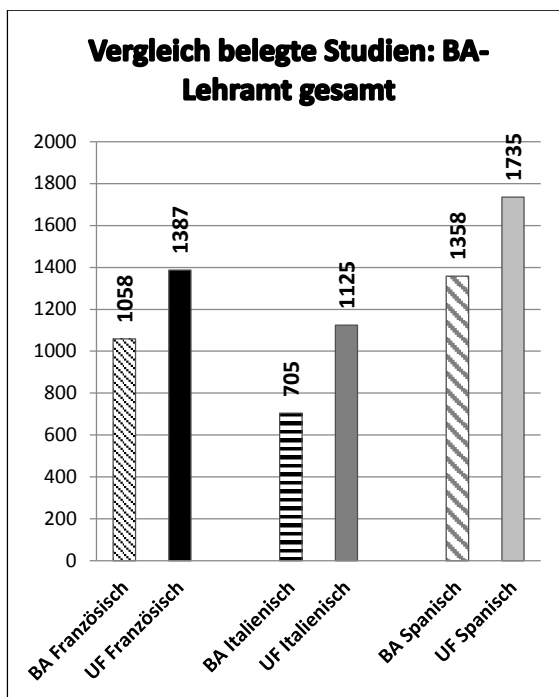


Abbildung 4: Vergleich Bachelor-Studium mit Lehramtsstudium in absoluten Zahlen der belegten Studien in Österreich, 2013/14

Österreich gesamt, 2013/14	Vergleich belegte Studien	
	Unterrichtsfach	Bachelorstudium
Französisch	1.387	1.058
Italienisch	1.125	705
Spanisch	1.735	1.358
<b>Gesamt</b>	<b>4.247</b>	<b>3.121</b>

Tabelle 5: Vergleich Bachelor-Studium mit Lehramtsstudium in absoluten Zahlen der belegten Studien in Österreich, 2013/14

Hier zeigt sich bei allen drei romanischen Sprachen ein deutlich höherer Wert für Studierende der Lehramtsstudien gegenüber jenen in Fachbachelorstudien. Dabei fällt die höchste Differenz, mit 705 Studierenden im Fachbachelor zu 1.125 Lehramtsstudierenden, auf Italienisch: Diese Sprache studieren im Lehramt 420 Studierende mehr als im Fachbachelorstudium. Für das Spanische beträgt diese Differenz 377 und für das Französische sind es um 329

mehr Lehramts- als Fachbachelorstudierende. Eine entsprechende Differenzierung nach universitären Standorten ergibt folgendes Bild (s. Abb. 5 und Tab. 6):

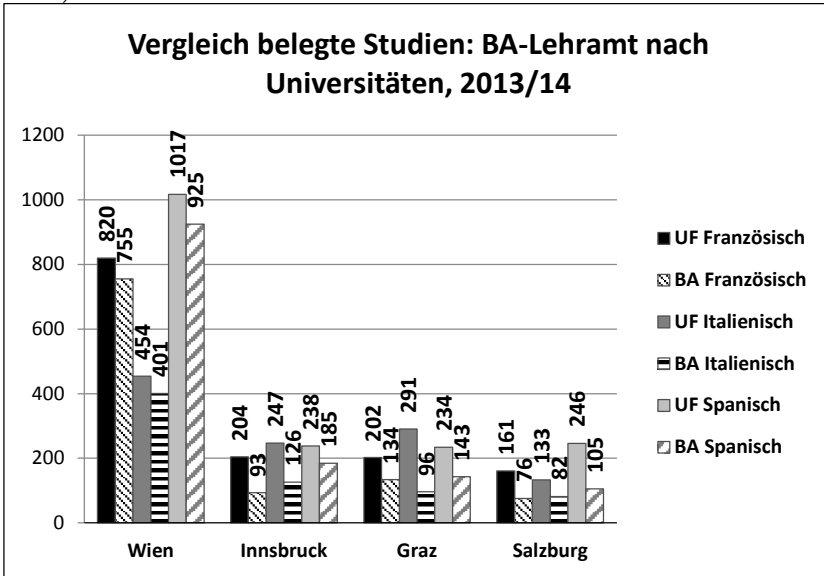


Abbildung 5: Vergleich Bachelor-Studium mit Lehramtsstudium in absoluten Zahlen der belegten Studien nach Universitätsstandorten, 2013/14

Vergleich Universitäten, 2013/14	Studium	Universität Wien	Universität Innsbruck	Universität Graz	Universität Salzburg	
Französisch	Unterrichtsfach	820	204	202	161	
	Bachelor	755	93	134	76	
Italienisch	Unterrichtsfach	454	247	291	133	
	Bachelor	401	126	96	82	
Spanisch	Unterrichtsfach	1.017	238	234	246	
	Bachelor	925	185	143	105	
<b>Gesamt</b>		<b>4.372</b>	<b>1.093</b>	<b>1.100</b>	<b>803</b>	<b>7.368</b>

Tabelle 6: Vergleich Bachelor-Studium mit Lehramtsstudium in absoluten Zahlen der belegten Studien nach Universitätsstandorten, 2013/14

Insgesamt belegen 7.368 Studierende die Studienfächer Französisch, Italienisch und Spanisch. Von diesen studiert mehr als die Hälfte (4.372) an der Universität Wien, während an der Universität Innsbruck (1.093) und an der Universität Graz (1.100) nahezu gleich viele Studierende diese Fächer belegen

und für die Universität Salzburg mit 803 eine etwas geringere Zahl an Studierenden vorliegt. Werden die einzelnen romanischen Sprachen wiederum hinsichtlich ihrer Studierendenzahl in Bezug auf die Art des Studiums – Unterrichtsfach versus Fachbachelorstudium – miteinander verglichen, zeigt sich, dass sich Studierende an allen vier Universitätsstandorten in allen drei romanischen Sprachen stärker für ein Lehramtsstudium als für ein Fachbachelorstudium entscheiden. Diese Unterschiede fallen jedoch je nach Universitätsstandort und Sprachfach anders aus: So belegen beispielsweise an der Universität Graz mit 291 Studierenden um fast 200 mehr das Unterrichtsfach Italienisch als das entsprechende Fachbachelorstudium, für das 96 Studierende ausgewiesen sind. An der Universität Wien beträgt dieser Unterschied hingegen lediglich 53 Studierende (454 belegen hier das Unterrichtsfach Italienisch, 401 das Fachbachelorstudium Italienisch).

Die dargelegten Vergleiche stützen also die oben angeführte zweifache Perspektive für die vier untersuchten österreichischen Romanistikinstitute: Da die Studierendenzahlen in allen drei romanischen Sprachen für Lehramtsstudien höher liegen als für Fachbachelorstudien, erweist sich ein gemeinsames, zwischen Fach und Fachdidaktik diskursiv herzustellendes Verständnis in Bezug auf eine adäquate Lehramtsausbildung ebenso als erforderlich wie eine Stärkung bzw. wie der erst adäquat zu leistende Aufbau wissenschaftlicher Fachdidaktikpersonalstellen zur Etablierung von „forschungsorientierte[n] Fachdidaktik-Arbeitsgruppen“ (Reinhold 2004: 428), wie sie auch vom Qualitätssicherungsrat gefordert werden.

Was nun Spanisch als stärkstes Sprachfach an den genannten Romanistikinstituten betrifft, soll im Folgenden exkurshaft die Entwicklung dieser Sprache als schulisches Unterrichtsfach ins Blickfeld genommen werden, wobei gefragt wird, ob sich die universitäre Situation auch in den Schulen widerspiegelt. Dazu werden SchülerInnenzahlen des Französischen, Italienischen und Spanischen im Vergleich von zehn Jahren (2001/02 – 2010/11) in der Sekundarstufe (AHS, BHS) herangezogen<sup>13</sup>.

Hier zeigt sich zunächst, dass Französisch die romanische Schulfremdsprache ist, die sowohl in der AHS als auch in der BHS in beiden Vergleichsjahren die höchste SchülerInnenzahl aufweist (s. Abb. 6 und Tab. 7). Allerdings nimmt die Anzahl an SchülerInnen, die sich für diese Fremdsprache

---

<sup>13</sup> Die Zahlen für 2010/11 beruhen auf Erhebungen der STATISTIK AUSTRIA Bundesanstalt Statistik Österreich (erstellt am 20.11.2012), jene für 2001/02 auf dem Statistischen Taschenbuch 2004 des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur.

entscheiden, in beiden Schultypen ab. Während Italienisch im Zehnjahresvergleich in der AHS leicht (von 17.554 auf 18.368) und in der BHS deutlicher (von 23.870 auf 29.311) zulegen kann, steigt die Zahl an SpanischschülerInnen in beiden Schultypen geradezu rasant: In der AHS von 9.290 auf 16.691, in der BHS von 6.882 auf 15.257. Die SpanischschülerInnenzahl in der BHS wird damit mehr als verdoppelt, in der AHS verdoppelt sie sich fast.

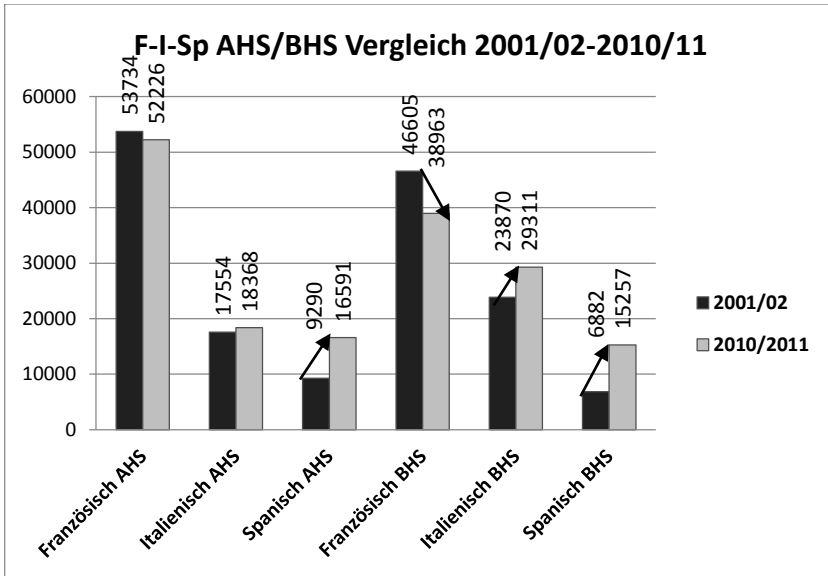


Abbildung 6: Vergleich SchülerInnenzahlen F-I-Sp an AHS und BHS zwischen 2001/02 und 2010/11

SchülerInnenzahlen	2001/02	2010/11	Differenz
Französisch AHS	53.734	52.226	- 1.508
Italienisch AHS	17.554	18.368	+ 814
Spanisch AHS	9.290	16.591	+ 7.301
Französisch BHS	46.605	38.963	- 7.642
Italienisch BHS	23.870	29.311	+ 5.441
Spanisch BHS	6.882	15.257	+ 8.375

Tabelle 7: Vergleich SchülerInnenzahlen F-I-Sp an AHS und BHS zwischen 2001/02 und 2010/11

Der Zuwachs an SpanischschülerInnen liegt auch deutlich über jenem der ItalienischschülerInnen. Die Zahlen zeigen jedoch auch, dass der Rückgang in einer der drei romanischen Sprachen nicht mit einem Gewinn für eine der



anderen Sprachen erklärt werden kann. Erklärungen scheinen eher schultypenbezogen sinnvoll zu sein: So liegt es für das Spanische in der AHS nahe, dass sich die Wahlmöglichkeit für diese Sprache, wenn sie bereits in die Sekundarstufe I gelegt wird und damit im 7. Schuljahr einsetzt, positiv auszuwirken scheint. Die Zugewinne für das Italienische und Spanische in der BHS dürften mit den Möglichkeiten der speziell diesen Schultyp kennzeichnenden Schwerpunktsetzungen erklärt werden können (individuelle Wahl eines Ausbildungsschwerpunkts oder schulautonomer Vertiefungen).

Wie jedoch bereits oben angesprochen und in Tabelle 8 nochmals resümierend gezeigt, bleibt Französisch jene romanische Sprache, die sowohl 2001/02 als auch 2010/11 die höchste SchülerInnenzahl aufweist:

<b>SchülerInnenzahlen</b>	<b>2001/02</b>	<b>2010/11</b>	<b>Differenz</b>
<b>Französisch AHS und BHS</b>	100.339	91.189	- 9.150
<b>Italienisch AHS und BHS</b>	41.424	47.679	+ 6.255
<b>Spanisch AHS und BHS</b>	16.172	31.848	+ 15.676
<b>Gesamt</b>	<b>157.932</b>	<b>170.716</b>	<b>+ 12.784</b>

Tabelle 8: Vergleich SchülerInnenzahlen F-I-Sp an beiden Schultypen gesamt zwischen 2001/02 und 2010/11

Auch wenn also das Französische von 2001/02 bis 2010/11 insgesamt 9.150 SchülerInnen verliert, ist es in beiden Schuljahren die am meisten besuchte romanische Fremdsprache: Es wird auch 2010/11 von fast zwei Drittel mehr SchülerInnen gewählt als Spanisch und fast um die Hälfte mehr SchülerInnen wählen Französisch im Vergleich zu Italienisch. Der Unterschied zwischen Italienisch und Spanisch verringert sich hingegen von 2001/02 auf 2010/11 deutlich. Insgesamt belegen 2010 um 12.784 SchülerInnen mehr romanische Fremdsprachen als 2001/02.

Die universitäre Situation, derzufolge, wie gezeigt, das Spanische an allen vier Universitätsstandorten in jedem der herangezogenen Parameter (belegte Studien, erstes Semester, abgeschlossene Studien) das am stärksten gewählte Studienfach der Romanistik ist, spiegelt sich gegenwärtig in der schulischen Situation – noch? – nicht wieder. Dies wiederum findet seine Gründe wohl am ehesten in den Anstellungsverhältnissen an Schulen, für die gilt, dass aktuell immer noch deutlich mehr Französischlehrpersonen tätig sind als Italienisch- oder Spanischlehrpersonen. Umkehren könnte sich dies, wenn durch entsprechende Neuanstellungen an Schulen, die aufgrund der Alterspyramide (Stichwort: Pensionierungswelle) ja erforderlich werden, vermehrt Fremdsprachenwahlwünsche von SchülerInnen (und Eltern) Berücksichtigung finden. In diesem Sinne könnte sich der universitäre Trend – der im schulischen

Kontext möglicherweise durch den hohen Zuwachs des Spanischen bereits angedeutet ist – zu einem späteren Zeitpunkt in den Schulen fortsetzen.

Aus den Studierendenzahlen an den vier untersuchten Romanistikinstituten können jedenfalls zwei Schlüsse gezogen werden: Zum einen belegen mehr Studierende eine Lehramtsausbildung als ein Fachbachelorstudium. Zum anderen erweist sich Spanisch in beiden Studien als das am stärksten gewählte Fach. Letzteres lässt eine personelle Stärkung dieses Bereichs sinnvoll erscheinen. Ersteres zeigt, dass die Romanistik gefordert ist, den Diskurs über eine adäquate LehrerInnenausbildung ernsthaft zu führen und dabei fach-, fachdidaktische sowie auch über diese hinausgehende professionsbezogene Aspekte einbeziehen sollte.

### Als Nachgedanke

Resümierend sei festgehalten, dass der angesprochene Diskurs inner- wie interuniversitär zu führen wäre und auf Professionsstandards basieren sollte, wie sie beispielsweise Kelly und Grenfell bereits 2004 in ihrem *European Profile* evidenzbasiert definieren. Der romanistischen Fachdidaktik könnte dabei „als der Wissenschaft vom fachspezifischen Lehren und Lernen [...] eine wichtige Integrationsfunktion [...] im Verhältnis zu der erziehungswissenschaftlichen und der fachwissenschaftlichen Ausbildung sowie zu den schulpraktischen Studien“ (Reinhold 2004: 410) zukommen. Der Diskurs sollte dabei als Ziel „aller Entwicklungsvorhaben und Investitionen [...] motivierte und leistungswillige Schülerinnen und Schüler, berufszufriedene und leistungsfähige Lehrerinnen und Lehrer, eine hohe gesellschaftliche Wertschätzung des Berufs und der Schule, eine vertrauensvolle Zusammenarbeit der Lehrer-, Schüler- und Elternschaft“ (Herrmann 2004: 346) im Auge haben. Ob und in welchem Ausmaß dies an den österreichischen Romanistikinstituten für die LehrerInnenausbildung geleistet werden kann, wäre in Wirkungsforschungsanalysen zu zeigen, die jedoch bislang als absolute Desiderata zu gelten haben (vgl. ebd.: 343). Implizieren würden sie das Aufgreifen eines Entwicklungszyklus, wie ihn die internationale Curriculumsforschung üblicherweise als vier Phasen-Modell für die curriculare Entwicklung postuliert: Konzipierung des Curriculums; Erprobungsphase in ausgewählten Kontexten; flächendeckende Implementierung des Curriculums; Evaluierung des Curriculums nach einer adäquat erscheinenden Zeitspanne ab dessen Implementierung (vgl. Hallet/ Königs 2010: 56). Gesetzlich vorgegeben sind, einer langen Tradition folgend, mit der Konzipierung und Implementierung der neuen Lehramtscurricula lediglich zwei dieser Phasen. Damit einher geht jedenfalls eine Schwächung der in vielen

Fällen ohnehin erst aufzunehmenden diskursiven Auseinandersetzung um adäquate Inhalte der PädagogInnenbildung Neu, die gerade für die romanischen Sprachen Selbstreflexion und Innovationspotential freisetzen könnte.

September 2014

### **Bibliografische Angaben**

- Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen, <sup>5</sup>2007. „Ausbildung von Fremdsprachenlehrern an Hochschulen“, in: dies., (Hg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, 475-481.
- Blömeke, Sigrid, 2004. „Phasen und Orte der Lehrerbildung: Erste Phase an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen“, in: Blömeke/Reinhold/Tulodziecki/Wildt, (Hgg.), 262-274.
- Blömeke, Sigrid/ Reinhold, Peter/ Tulodziecki, Gerhard/ Wildt, Johannes, (Hg.), 2004. *Handbuch Lehrerbildung*. Kempten: Westermann Klinkhardt.
- Buchberger, Friedrich/Buchberger, Irina/Wyss, Heinz, 2004. „Lehrerbildung in Österreich und der Schweiz“, in: Blömeke/Reinhold/Tulodziecki/Wildt, (Hgg.), 2004,111-127.
- Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien* (Hochschulgesetz 2005 - HG), Fassung vom 28.08.2013.
- Bundesgesetz über die Organisation der Universitäten und ihre Studien* (Universitätsgesetz 2002 – UG) StF: BGBl. I Nr. 120/2002 (NR: GP XXI RV 1134 AB 1224 S. 111. BR: 6697 AB 6717 S. 690.), Fassung vom 28.08.2013. (UG 2002).
- Dienstrechts-Novelle 2013 – Pädagogischer Dienst, Langtitel: *211. Bundesgesetz, mit dem das Gehaltsgesetz 1956, das Vertragsbedienstetengesetz 1948, das Bundeslehrer-Lehrverpflichtungsgesetz, das Landeslehrer-Dienstrechtsgesetz, das Landesvertragslehrpersonengesetz 1966, das Land- und forstwirtschaftliche Landeslehrer-Dienstrechtsgesetz, das Land- und forstwirtschaftliche Landesvertragslehrpersonengesetz geändert werden und das Unterrichtspraktikumsgesetz aufgehoben wird* (Dienstrechts-Novelle 2013 – Pädagogischer Dienst) (NR: GP XXV 1 AB 6 S. 7. BR: AB 9128 S. 825.).
- Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G., 2010. „Lehrpläne und Curricula“, in: dies., (Hg.). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze, Velber: Klett/Kallmeyer, 54-58.

- Herrmann, Ulrich, 2004. „Lehrerausbildung für das Gymnasium und die Gesamtschule“, in: Blömeke/Reinhold/Tulodziecki/Wildt, (Hgg.), 335-350.
- Hinger, Barbara, 2009. „Das Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik“, in: *Erziehung und Unterricht, Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, 5/6, 498-504.
- Hirzinger-Unterrainer, Eva Maria, 2013. *Eine sprachenübergreifende Ausbildung in der Fremdsprachendidaktik aus studentischer Perspektive*. Das „Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik“ (IMoF). Frankfurt/Main et al.: Peter Lang.
- Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz, Langtitel: *Bundesgesetz über die externe Qualitätssicherung im Hochschulwesen und die Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria* (Hochschul-Qualitätssicherungsgesetz – HS-QSG) StF: BGBl. I Nr. 74/2011 (NR: GP XXIV RV 1222 AB 1318 S. 112. BR: 8520 AB 8530 S. 799.), Fassung vom 28.08.2013.
- Kämper-van den Boogart, Michael, 2004. „Komponenten der Lehrerausbildung: Fachwissenschaftliche Ausbildung aus geisteswissenschaftlicher Sicht“, in: Blömeke/Reinhold/Tulodziecki/Wildt, (Hgg.), 383-397.
- Kelly, Michael/Grenfell, Michael, 2004. “European Profile for Language Teacher Education: A Frame of Reference”, in: <http://www.lang.soton.ac.uk/profile/report/MainReport.pdf> [26.09.2014].
- Klippel, Friederike, 2004. „Fachdidaktik Englisch“, in: Blömeke/Reinhold/Tulodziecki/Wildt, (Hgg.), 439-442.
- Klippel, Friederike, 2009. „Ziele, Inhalte und Kompetenzen - Eckpunkte der Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts“, in: Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen, (Hgg.). *Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Inhaltsorientierung und Kompetenzbestimmung*. Tübingen: Narr, 88-95.
- Mehlmauer-Larcher, Barbara/Dalton-Puffer, Christiane, 2009. „Universitäre EnglischlehrerInnenbildung in Wien“, in: *Erziehung und Unterricht, Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, 5/6, 518-526.
- Newby, David/Matzer, Edith/Dier, Harald, 2009. „Die Reform 2008 der Lehramtscurricula an der Universität Graz“, in: *Erziehung und Unterricht, Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, 5/6, 534-544.
- Rechnungshof, 2014. *Bericht des Rechnungshofes*. Öffentliche Pädagogische Hochschulen. Bund BMBWF, 2014/10.
- Reinhold, Peter, 2004. „Komponenten der Lehrerausbildung: Fachdidaktische Ausbildung“, in: Blömeke/Reinhold/Tulodziecki/Wildt, (Hg.), 410-431.

- Ripley, Amanda, 2013. *The smartest kids in the world and how they got that way*. New York/London/Toronto/Sydney/New Dehli: Simon & Schuster.
- Rückl, Michaela, 2009. „PLUS (Paris Lodron Universität Salzburg) – Lehramt für Sprachen“, in: *Erziehung und Unterricht, Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, 5/6, 505-511.
- Schröder, Konrad, 2002. „Lehrerbildung in der Diskussion“, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLUL)*, 31, 10-21.
- Schröder, Konrad, 2007. „Kompetenz, Bildungsstandards und Lehrerbildung aus fachdidaktischer Sicht“, in: Beck, Bärbel/Klieme, Eckhard, (Hgg.), 2007. *Sprachliche Kompetenzen*. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim und Basel: Beltz, 290-298.
- Trim, John/North, Brian/Coste, Daniel, 2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin et al.: Langenscheidt-Verlag.

# **Professionalisierung für den Umgang mit Mehrsprachigkeit als Aufgabe der Ausbildung von Lehrer(inne)n romanischer Sprachen**

Marie-Luise VOLGGER, Wien

## **1. Einleitung**

In allen mit Sprache verbundenen Bildungsbereichen ist Mehrsprachigkeit im Spiel, sei es als Zielsetzung des Bildungssystems in einer globalisierten Welt oder als Rahmenbedingung des Lehrens und Lernens (vgl. Krumm/ Reich 2013: 21f.). LehrerInnen romanischer Sprachen sind in beide Aspekte involviert. Auf der einen Seite sind sie u.a. diejenigen, die im Rahmen ihres Fremdsprachenunterrichts zum Erreichen der bildungspolitischen Zielsetzung Mehrsprachigkeit beitragen.<sup>1</sup> Auf der anderen Seite werden sie, wie auch die LehrerInnen aller anderen Gegenstände, im Rahmen ihres täglichen Unterrichts mit der bereits mitgebrachten sprachlichen Vielfalt der SchülerInnen konfrontiert: In österreichischen Klassenzimmern finden sich keine sprachlich homogenen SchülerInnenpopulationen.

Vorliegender Beitrag stellt sich daher die Frage, wie FremdsprachenlehrerInnen ausgebildet sein müssen, um sowohl SchülerInnen auf Vielfalt vorzubereiten und die Ausprägung individueller Mehrsprachigkeitsprofile effizient zu fördern als auch jener mitgebrachten sprachlichen Vielfalt, welche die Realität in österreichischen Bildungsinstitutionen darstellt, positiv zu begegnen und diese als Ressource zu nutzen. Im ersten Teil des Beitrags wird der europäische bildungspolitische Kontext skizziert, dessen Zielvorstellungen ganz klar in Richtung Mehrsprachigkeit weisen. Der darauf folgende Abschnitt widmet sich der Beschreibung der unterschiedlichen Formen von Mehrsprachigkeit in österreichischen Bildungsinstitutionen. Daran schließen sich die Darstellung der zentralen theoretischen Modelle und empirischen Befunde der Mehrsprachigkeitsforschung, deren Implikationen für die

---

<sup>1</sup> Die Schule ist in Europa besonders verantwortlich für sprachliche Bildung: Laut Eurobarometer-Umfrage (European Commission 2012: 8) geben 68% der befragten EU-BürgerInnen an, ihre Sprachen hauptsächlich in der Schule gelernt zu haben.

SprachlehrerInnenausbildung sowie die Beschreibung einiger Ansätze für die Verankerung von Mehrsprachigkeit in der SprachlehrerInnenausbildung an.

Es ist nicht Ziel des Artikels, endgültige Antworten auf die Frage, wie LehrerInnen für die Herausforderung sprachlicher Vielfalt ausgebildet werden müssen, zu finden. Vielmehr soll herausgearbeitet werden, aus welchen Gründen und vor welchem Hintergrund eine Professionalisierung für den Umgang mit Mehrsprachigkeit in der FremdsprachenlehrerInnenbildung notwendig ist. Abschließend werden Implikationen und Perspektiven für eine mehrsprachigkeitsorientierte Ausbildung von FremdsprachenlehrerInnen aufgezeigt.

## **2. Sprachenlernen in Europa: Zielvorstellung Mehrsprachigkeit**

Der österreichische Fremdsprachenunterricht steht in einer engen Wechselbeziehung zum europäischen bildungspolitischen Kontext (vgl. Vetter 2008: 10). Die Zielvorstellung der europäischen Fremdsprachenlernpolitik<sup>2</sup> orientiert sich seit den 1990er Jahren an Mehrsprachigkeit<sup>3</sup> – dies gilt sowohl für die Europäische Union als auch für den Europarat – d.h. der europäischen Bildungsraum, für welchen LehrerInnen romanischer Sprachen ausgebildet werden sollen, ist klar mehrsprachigkeitsorientiert.

Im Zentrum der sprachpolitischen Bemühungen der EU stehen sowohl die Förderung gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit als auch der Ausbau der individuellen Mehrsprachigkeitsprofile der EuropäerInnen. In letzterem Bereich können folgende Tendenzen beobachtet werden (vgl. Rindler-Schjerve/Vetter 2012): Die bildungspolitischen Forderungen der Union dehnten sich erstens in Bezug auf die angesprochenen Bevölkerungsgruppen und zweitens in Hinblick auf die Anzahl der zu lernenden Sprachen zunehmend aus. Während die EU-Fremdsprachenlernpolitik der 1970er und 1980er Jahre ausschließlich SchülerInnen fokussierte, werden seit den 1990er Jahren alle EU-BürgerInnen angesprochen. Zudem hat sich die Anzahl der Sprachen, welche die EuropäerInnen aus Sicht der EU lernen sollen, stetig erhöht: von zumindest einer weiteren Sprache bis hin zum bekannten „Muttersprache plus zwei“-Anspruch (vgl. Europäische Kommission 1995). Diese Forderung der

---

<sup>2</sup> Unter Fremdsprachenlernpolitik werden Maßnahmen gefasst, die mit dem Ziel durchgeführt werden, das Fremdsprachenlernen zu beeinflussen (vgl. Rindler-Schjerve/Vetter 2012).

<sup>3</sup> Vetter (2008: 13) hält fest, dass die Lexeme „Mehrsprachigkeit“ oder „plurilinguisme“ seit den 1990er Jahren im Titel zahlreicher Dokumente des Europarats und der Europäischen Union aufscheinen.

EU, dass alle EuropäerInnen zusätzlich zu ihrer Muttersprache zwei weitere Sprachen beherrschen sollen, hat sich seit der Jahrtausendwende von einer Maximum- hin zu einer Mindestanforderung entwickelt (vgl. Vetter 2013: 238). Von einer neuen Benchmark zum Erlernen von Fremdsprachen ist in der im Jänner 2013 präsentierten Mitteilung der Kommission „Neue Denkansätze für die Bildung“ die Rede (vgl. Europäische Kommission 2013): Bis 2020 sollen mindestens 50% der 15-Jährigen über B1-B2-Niveau des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (Europarat 2001) in einer Fremdsprache verfügen (derzeit sind es 42%); mindestens 75% sollen eine zweite Fremdsprache lernen (derzeit 61%).

Außerdem finden bei der Förderung des Ausbaus der Sprachenprofile der EuropäerInnen neben den offiziellen Sprachen der Union zunehmend auch die Sprachen der MigrantInnen bzw. Regional- und Minderheitensprachen Eingang. Insbesondere seit der Jahrtausendwende lässt sich ein derartiger „inkluisiver“ Ansatz in der EU-Fremdsprachenlernpolitik beobachten (vgl. z.B. Commission of the European Communities 2007).

Auch der Europarat setzt sich die Förderung gesellschaftlicher und individueller Mehrsprachigkeit als Ziel (vgl. dazu Volgger 2012: 18ff). Seine sprachpolitischen Bemühungen äußern sich jedoch im Gegensatz zur EU nicht so sehr in Forderungen nach z.B. Fremdsprachenkenntnissen, sondern „in der Konzeptionalisierung von Mehrsprachigkeit für ein demokratisches Europa“ (Vetter 2008: 17). Die *Language Policy Division* des Europarats<sup>4</sup> entwickelt gemeinsam mit dem *European Centre for Modern Languages* (ECML)<sup>5</sup> Projekte, Standards und Instrumente für eine kohärente und transparente Sprachenpolitik, die anderen Institutionen, wie z.B. der EU, als Referenzwerke dienen, vgl. z.B. *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen* (Europarat 2001), *Guide for the development of language education policies in Europe* (Béacco/Byram 2003), *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education* (Béacco et al. 2010), *Europäisches Sprachenportfolio* (ESP)<sup>6</sup>.

Die Schwerpunkte der Sprachunterrichtspolitik der *Language Policy Division* (2010-2014) weisen ebenfalls auf einen inklusiven Mehrsprachigkeitsansatz hin. Im Zentrum stehen plurilinguale, interkulturelle Erziehung, Autobiographien interkultureller Begegnungen, Minderheiten und Sprachunterrichtspolitik für erwachsene MigrantInnen. Auch in den *Medium Term Programmes* des ECML wird ein alle Sprachen integrierender, nicht ausschließlich auf Nationalsprachen

<sup>4</sup> Vgl. <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/> [24.02.2014].

<sup>5</sup> Vgl. <http://www.ecml.at/> [24.02.2014].

<sup>6</sup> Die österreichischen Versionen des ESP sind über die Schulbuchaktion zu bestellen, vgl. [http://www.oesz.at/OESZNEU/main\\_01.php?page=013&open=11](http://www.oesz.at/OESZNEU/main_01.php?page=013&open=11) [24.02.2014].



fokussierender Ansatz sichtbar. So setzen etwa bereits das *Second Medium Term Programme* (2004-2007) mit dem VALEUR-Projekt, das *Third Medium Term Programme* (2008-2011) mit seinem thematischen Bereich „plurilingual education“ sowie das aktuelle *Fourth Medium Term Programme* (2012-2015) „Learning through Languages: Promoting Inclusive, Plurilingual and Intercultural Education“ (vgl. ECML 2011) einen Schwerpunkt auf den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in der Schule.

### **3. Mehrsprachigkeit in österreichischen Bildungsinstitutionen**

Mehrsprachigkeit stellt nicht nur ein bildungspolitisches Ziel auf europäischer Ebene dar, sondern ist auch bereits sehr oft Realität in österreichischen Kindergärten und Schulen, obwohl hier vielmals die Vorstellung eines monolingualen Habitus (Gogolin 1994) vorherrscht. Die Idee, es in Bildungsinstitutionen mit einer homogenen, einsprachigen SchülerInnenpopulation zu tun zu haben, ist noch immer verbreitet. SchülerInnen bringen jedoch unterschiedliche sprachliche Ressourcen mit, seien dies Erst-, Zweit- und/oder Fremdsprachen. Diese sind nicht immer auf den ersten Blick sichtbar und häufig bleiben sie auch ungenutzt. In ihrer Ausbildung sollten LehrerInnen für eine unterrichtliche Praxis vorbereitet werden, in welcher offenkundig Mehrsprachigkeit vorherrscht (vgl. de Cillia 2013: 5). In der LehrerInnenausbildung muss dafür professionalisiert werden, mit mehrsprachiger Realität effizient und wertschätzend umzugehen. Aus diesem Grund skizziert vorliegendes Kapitel die verschiedenen Erscheinungsformen von Mehrsprachigkeit im österreichischen Bildungssystem (vgl. ausführlich de Cillia 2013; Volgger 2012):

Österreichische SchülerInnen verfügen erstens als kompetente SprecherInnen über unterschiedliche Varietäten einer Sprache. Die sogenannte innersprachliche Mehrsprachigkeit wurde bereits von Wandruzka (1979) als „muttersprachliche Mehrsprachigkeit“ bezeichnet. SchülerInnen sind – auch wenn sie über keine Kenntnisse in Zweit- oder Fremdsprachen verfügen – bereits innersprachlich mehrsprachig (z.B. Dialekt – Standardsprache).

Des Weiteren sind österreichische Bildungsinstitutionen reich an lebensweltlicher Mehrsprachigkeit (vgl. Gogolin 2004), sei es aufgrund autochthoner Minderheitensprachen oder infolge migrationsbedingter Mehrsprachigkeit. In Österreich sind sechs lautsprachliche Minderheiten offiziell anerkannt: Burgenland-Kroatisch, Romanes (Roma/Sinti), Slowakisch, Slowenisch, Tschechisch und Ungarisch. Seit 2005 zählt auch die Österreichische

Gebärdensprache dazu, vgl. zu den wichtigsten Minderheitenschutzbestimmungen und den konkret gesetzten Maßnahmen de Cillia (2013: 7f). Diese SchülerInnen treten meist zweisprachig in die Schule ein und bereichern so deren Sprachenvielfalt.

Zahlenmäßig stärker vertreten als die autochthonen Volksgruppen sind in österreichischen Schulen SchülerInnen mit Migrationshintergrund<sup>7</sup>. In Hinblick auf deren Verteilung auf die verschiedenen Schultypen lässt sich aus den Anteilen der „SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch“ an allen SchülerInnen im Schuljahr 2011/12<sup>8</sup> eine klare Bildungsbenachteiligung ersterer ableiten (vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2013: 24): Im gesamtösterreichischen Schnitt sind SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch überrepräsentiert in Hauptschulen (21,7%) und Sonderschulen (29,4%), jedoch unterrepräsentiert in Gymnasien (15,3%) und BHS (13,6%). Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch beruhen in Österreich auf drei Säulen (vgl. de Cillia 2008: 74ff; 2013: 8f; Nusche et al. 2010: 22):<sup>9</sup> Fördermaßnahmen in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) (bis zu 12 Wochenstunden integrativ oder additiv), muttersprachlicher Unterricht als freiwilliges Angebot (2 bis 6 Wochenstunden), „Interkulturelles Lernen“ als Unterrichtsprinzip, d.h. der Anspruch, im Unterricht das Verständnis zwischen SchülerInnen unterschiedlicher Herkunft zu fördern und Werte wie Vielfalt, Mehrsprachigkeit, Toleranz, Verständnis und Respekt zu pflegen.

Die dritte Form der sprachlichen Bildung in Richtung Mehrsprachigkeit an unseren Schulen findet im institutionellen Fremdsprachenunterricht statt. Nach der Schulpflicht hat laut Haller (2007) im Schuljahr 2004/05<sup>10</sup> fast jede/r SchulabgängerIn mindestens eine Fremdsprache gelernt. Jedoch handelt es sich

---

<sup>7</sup> Laut Definition der OECD fallen darunter folgende SchülerInnen: (1) jene, die selbst und deren Eltern ebenfalls im Ausland geboren wurden, d.h. MigrantInnen der ersten Generation; (2) jene, die selber in Österreich, deren Eltern jedoch in einem anderen Land geboren wurden, und die so ihre gesamte (vor)schulische Bildung in Österreich absolvieren bzw. absolviert haben, d.h. MigrantInnen der zweiten Generation (vgl. Nusche et al. 2010: 14).

<sup>8</sup> Die Studie klammert autochthone Minderheitensprachen explizit aus und erfasst alle SchülerInnen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist und die in der Familie zwei- oder mehrsprachig aufwachsen. Gefragt wurde nach den „im Alltag gebrauchten Sprachen“ (vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2013: 3).

<sup>9</sup> Für eine ausführliche Zusammenstellung der gesetzlichen Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2012).

<sup>10</sup> Als letztes Jahr, für welches Statistiken vorliegen.

bis zur Sekundarstufe I eher um Zwei- denn um Mehrsprachigkeit. Der Großteil der SchülerInnen lernt nämlich nur Englisch. Erst in der Sekundarstufe II diversifiziert der Sprachenunterricht: 59,61% haben eine lebende Fremdsprache gelernt, 32,43% bereits zwei und 4,22% drei oder mehr lebende Fremdsprachen.<sup>11</sup> Die romanischen Sprachen stellen nach Englisch an allen Schultypen der Sekundarstufe II in der Reihenfolge Französisch, Italienisch die wichtigsten Fremdsprachen dar. Die zwei weiteren wichtigsten Fremdsprachen Spanisch und Russisch werden hauptsächlich an höheren Schulen wie AHS und BHS unterrichtet (vgl. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur/Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung 2008: 42f.). Aus diesen Befunden geht hervor, dass Österreich das „Muttersprache plus 2“-Ziel der EU im fremdsprachenunterrichtlichen Schulsystem flächendeckend noch nicht erreicht hat.

Umso wichtiger scheint daher eine FremdsprachenlehrerInnenausbildung, welche Mehrsprachigkeit thematisiert und die Lehramtsstudierenden darauf vorbereitet, die Entwicklung individueller Mehrsprachigkeitsprofile der SchülerInnen effizient zu fördern. Damit dies geschehen kann, müssen FremdsprachenlehrerInnen während ihrer Ausbildung (bzw. im Rahmen von Fortbildung) entsprechende Kompetenzen erwerben. Die Basis dafür stellt Wissen aus dem Bereich der Forschung zum Erwerb<sup>12</sup> mehrerer Sprachen dar. Daher ist der folgende Abschnitt der Darstellung des Dritt- und weiteren Spracherwerbs als Forschungsfeld gewidmet; dieser erhebt aus Platzgründen jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit, für eine ausführlichere Beschreibung wird auf Volgger (2012: 53ff.) verwiesen.

---

<sup>11</sup> Die genannte Statistik für das Schuljahr 2004/05 weist aus, dass 3,74% in der Sekundarstufe II keine lebende Fremdsprache lernen; bei dieser Zahl handelt es sich jedoch wohl um ein statistisches Artefakt, denn es ist im österreichischen Schulsystem nicht möglich, in der Sekundarstufe II keine lebende Fremdsprache zu lernen (vgl. dazu Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur/Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung 2008).

<sup>12</sup> Wenn hier vom „Erwerb“ von Sprachen die Rede ist, wird dieser Begriff in synonyme Bedeutung mit der Bezeichnung des „Lernens“ von Sprachen verwendet. Die Unterscheidung dieser beiden Sprachaneignungsarten geht ursprünglich auf Krashen (1981) zurück; die beiden Termini lassen sich jedoch auf einem Kontinuum ansiedeln, überlappen sich teilweise und eine systematische Differenzierung ist aufgrund der grundsätzlichen Durchlässigkeit schwierig (vgl. Hufeisen 2003: 97).

#### 4. Dritt- und weiterer Spracherwerb als Forschungsfeld: zentrale Befunde und didaktische Implikationen

Ein breites Forschungsfeld, das sich systematisch mit den Unterschieden und Ähnlichkeiten zwischen dem Erwerb von zweiten, dritten und weiteren Sprachen beschäftigt, lässt sich seit etwa Mitte der 1990er Jahre ausmachen (vgl. de Angelis 2007: 3; Herdina/Jessner 2002: 1). Im Mittelpunkt dieses Forschungsgebiets steht die Erkenntnis, „dass es einen [qualitativen und quantitativen] Unterschied zwischen dem Lernen der ersten und jenem weiterer Fremdsprachen gibt“ (Vetter 2006: 172). Man begann, diesen Unterschied zu analysieren und so gehen aus der Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit im Bereich der Sprachlehr- und -lernforschung veränderte Sichtweisen auf Sprache, Sprachenlernen und Fremdsprachenunterricht hervor. Diese betreffen insbesondere eine Verabschiedung von der Zielvorstellung der *near nativeness* beim Fremdsprachenlernen, eine differenzierte Betrachtung der Kompetenzbereiche sowie die Betonung der netzwerkartigen Speicherung von Sprachen im mentalen Lexikon (vgl. Volgger 2012: 56ff). Zur wissenschaftlichen Beschreibung des Erwerbs mehrerer Sprachen, simultan oder konsekutiv, steht derzeit eine Reihe von Modellen zur Verfügung. Einen Überblick darüber bietet etwa Jessner (2008). Mehrsprachigkeit legt einen dynamischen, vernetzten und komplexen Begriff von Sprache und Sprachenlernen nahe (vgl. das Konzept der Multikompetenz nach Cook 1992). Auch empirische Befunde weisen auf eine derartige Komplexität des Dritt- und weiteren Spracherwerbs hin: Es scheinen beschleunigende Rückkoppelungseffekte zu existieren, weil Mehrsprachigkeit einen Unterschied beim Lernen von Sprachen macht (vgl. dazu ausführlicher Volgger 2012: 61ff): Mehrsprachige LernerInnen werden beim Erwerb einer weiteren Sprache durch die von ihnen bereits beherrschten Sprachen, seien es Erstsprache(n), Zweitsprache(n) und/oder Fremdsprache(n), beeinflusst. Außerdem kann das Lernen einer weiteren Sprache auch Effekte auf bereits vorhandene Sprachen haben. Dieser Einfluss kann sich sowohl im Bereich der Lexik, der Phonetik und Phonologie, der Morphologie als auch der Syntax niederschlagen, vgl. dazu die Begriffe Transfer, Interferenz, *crosslinguistic influence*, *crosslinguistic interaction*, *codeswitching* oder *borrowing* (vgl. Herdina/Jessner 2002: 19ff). Jedoch nicht nur diese Beeinflussung durch bereits vorhandene Sprachen spielt bei Mehrsprachigen, die eine weitere Sprache lernen, eine Rolle. Sprachliche Vorkenntnisse und Sprachlernerfahrungen scheinen das Lernen weiterer Sprachen zudem grundsätzlich positiv zu beeinflussen. Dies liegt vor allem im größeren Wissen

um Sprachlernstrategien sowie in einer erhöhten *metalinguistic awareness*<sup>13</sup> begründet.

Basierend auf den theoretischen Modellen und empirischen Befunden der Mehrsprachigkeitsforschung ergeben sich didaktische Implikationen für den Fremdsprachenunterricht, welche im Rahmen der Mehrsprachigkeitsdidaktik ausgearbeitet und umgesetzt werden (vgl. z.B. Doyé/Meißner 2010; Meißner/Reinfried 1998): Bei der Abfassung von Lehr- und Lernmaterialien (vgl. z.B. Behr 2005) sowie bei der Unterrichtsplanung und -durchführung soll besonders auf die zwischensprachliche Verzahnung von Wortschatz, Grammatik, Phonetik/Phonologie und Lernstrategien geachtet werden. So wird positiver Transfer ermöglicht und interferenzbedingte Fehlergefahren werden bewusst gemacht. Zudem integriert die Mehrsprachigkeitsdidaktik die erhöhte Sprachenbewusstheit bei Mehrsprachigen sowie das Anstellen interkultureller Vergleiche (vgl. z.B. Reinfried 2001: 11f.). Meißner (2003: 27), als Entwickler der Mehrsprachigkeitsdidaktik für die romanischen Sprachen im deutschen Raum, definiert Mehrsprachigkeitsdidaktik wie folgt:

Wir verstehen hierunter das vernetzende Sprachenlernen zur Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts, der Sprachlernkompetenz und der Förderung der produktiven und rezeptiven Mehrsprachigkeit. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik ist breit verortet. Sie reicht von der Grundschulerausbildung bis hin zum Tertiärsprachenunterricht bzw. dem Universitätsunterricht.

Neben dem intra- und v.a. interlingualen Transfer stehen insbesondere die Entwicklung von Sprachlernkompetenz sowie die Lernökonomie mehrsprachigkeitsdidaktischen Arbeitens im Zentrum. Letztere ergibt sich, da aufgrund der Vernetzung von vor- und nachgelernten Sprachen und den damit verbundenen Sprachlernerfahrungen beim mehrsprachigkeitsdidaktischen Arbeiten ein unproduktives, rein additives Nebeneinander der Sprachen vermieden wird (vgl. Bausch 2003). Die wichtigsten Prinzipien eines an Mehrsprachigkeit orientierten Fremdsprachenunterrichts stellen somit der Aspekt des Transfers, d.h. die Frage, wo man beim Fremdsprachenlernen an vorhandenem Sprachwissen und -lernerfahrungen anknüpfen kann, die Anerkennung

---

<sup>13</sup> *Metalinguistic awareness* beschreibt de Angelis (2007: 121) als “learners’ ability to think of language and of perceiving language, including the ability to separate meanings and forms, discriminate language components, identify ambiguity and understand the use of grammatical forms and structures”.

von Teilkompetenzen sowie die Förderung der Sprach(lern)bewusstheit dar. Der Einbezug der im Klassenzimmer vorhandenen Mehrsprachigkeit der SchülerInnen bietet dabei einen Ausgangspunkt. De Florio-Hansen (2008: 96f.), Hug (2007: 25f.) oder Volgger (2012: 91ff.; 2013) zeigen konkrete Wege dahin auf. Außerdem haben die Erkenntnisse der Mehrsprachigkeitsdidaktik bereits auf dem österreichischen Lehrbuchmarkt Einzug gefunden: Mit *Découvrons le Français, Descubramos el Español* bzw. *Scopriamo l'Italiano* (Rüchl et al. 2013) stehen Lehrwerke für die romanischen Sprachen als dritte Fremdsprache zur Verfügung, welche auf einer Sprachen vergleichenden, sprachbewusstseinsfördernden Methode basieren, vgl. dazu auch die tertiärsprachendidaktischen Überlegungen zu „Deutsch nach Englisch“ von Hufeisen/Neuner (2003, 2005).

## **5. Implikationen für die Ausbildung von FremdsprachenlehrerInnen**

In den vorhergehenden Abschnitten dieses Beitrags wurden die europäischen bildungspolitischen Zielsetzungen, die klar in Richtung Mehrsprachigkeit weisen, die mehrsprachige Realität in österreichischen Schulen sowie die zentralen Erkenntnisse in Bezug auf das Lernen und Lehren mehrerer Sprachen beschrieben. Angesichts dieser Befunde scheint es unumgänglich, dass die Professionalisierung für Mehrsprachigkeit in der FremdsprachenlehrerInnenausbildung einen fixen Platz erhält. So nennen auch Nusche et al. (2010: 10) im OECD-Bericht als „oberste Priorität“, dass LehrerInnen und SchulleiterInnen in Hinblick auf Diversität geschult werden sollen. Allgäuer-Hackl/Jessner (2013: 136) sehen ebenfalls die Notwendigkeit, die LehrerInnenausbildung und -weiterbildung in mehrfacher Hinsicht neu zu planen. Genau hier besteht nämlich die Möglichkeit, einen integrativen Zugang zum Sprachenlernen zu forcieren. Dieser hebt sowohl das schubladenartige Denken „eine Sprache – ein Unterrichtsfach – eine Ausbildung“ als auch die Hierarchisierung und unterschiedliche gesellschaftliche Bewertung von fremdsprachiger und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit auf. Außerdem nimmt er den Unterricht in der Bildungssprache Deutsch (Erst-, Zweit- oder Drittsprache), unterschiedliche Formen der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit und den Fremdsprachenunterricht gemeinsam in den Blick (vgl. de Cillia 2013: 13). Für einen derartigen Fremdsprachenunterricht, welcher die Erkenntnisse aus der Mehrsprachigkeitsforschung in der Praxis integriert, benötigen LehrerInnen eine Ausbildung, welche folgende drei Bereiche abdeckt (vgl. Allgäuer-Hackl/Jessner 2013: 136ff.).

Erstens braucht es Wissen um mehrsprachige Sprachentwicklung, um die Dynamik des mehrsprachigen Sprachsystems und Multikompetenz, das auf dem neuesten Forschungsstand basiert, d.h. forschungsgeleitet ist<sup>14</sup>. Hierbei kommen der soziolinguistische, psycholinguistische und pädagogisch-methodische Bereich sowie jener der Sprachenpolitik zum Tragen. Des Weiteren stellt die Reflexion der eigenen Sprachlernerfahrungen und des eigenen Umgangs mit Mehrsprachigkeit die Grundlage der Aus- und Weiterbildung von FremdsprachenlehrerInnen dar. Eine gute Möglichkeit dafür ist, LehrerInnen in ihrer Ausbildung selbst mehrsprachige Lernsettings erleben bzw. mehrsprachige Kommunikation umsetzen zu lassen. Denn wie Vetter (2008) zeigen konnte, sind eigene Lernerfahrungen ausschlaggebend für die Art und Weise, wie selbst später unterrichtet wird.

Dieses Wissen stellt in der Folge die Basis für veränderte Haltungen und Einstellungen der PädagogInnen zu ihren mehrsprachigen SchülerInnen dar. Mehrsprachigkeit, welche auf institutionell gelernten „Elitesprachen“ beruht, wird nämlich sehr oft positiver bewertet als Sprachressourcen, die z.B. auf Migrationserfahrungen zurückzuführen sind (vgl. Hu 2003: 290; Rastner 2002: 49). Ein Grund für diese unterschiedliche Bewertung besteht in der Beziehung zwischen Sprache und symbolischem Kapital (Bourdieu 1991) bzw. Prestige. Eine negative Haltung der Umgebung kann sich jedoch sehr negativ auf die Entwicklung der mehrsprachigen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen auswirken (vgl. Brizić 2007). Zukünftige LehrerInnen sollen daher in diesem Bereich eine erhöhte Sensibilität aufweisen. Die Haltung der PädagogInnen ist nämlich sicherlich eine andere, wenn sie über Wissen über die Rolle des Sprachbewusstseins bzw. den Selbstwert für den Spracherwerb sowie über psycholinguistische Prozesse im Mehrsprachigen verfügen.

Drittens müssen konkrete Werkzeuge und Materialien vermittelt werden, welche die Umsetzung mehrsprachiger und sprachenübergreifender Ansätze im Unterricht ermöglichen bzw. erleichtern. Ein konkretes mehrsprachig-

---

<sup>14</sup> So sehen auch Grenfell et al. (2003: 23) eine forschungsbasierte Verzahnung von Theorie und Praxis als Weg zur Ausbildung der für die Lehrprofession notwendigen Kompetenzen: “The common sense view is that we only learn by doing. Practice is therefore all. We cannot simply play with the ingredients of practice – we also need instruction. (...) Theory, in this sense, is less a prescription than a framing set of principles around which a particular activity can take place. (...) theory and practice are intimately linked – you cannot have one without the other.”

keitsdidaktisches Szenario stellt beispielsweise der Interkomprehensionsunterricht des Projekts *EuroCom* (Klein/Stegmann 2001) zur Verfügung.<sup>15</sup> Ziel ist es, rezeptive Kompetenzen in einer fremden Sprache auszubilden, indem man deren sprachliche Phänomene und Strukturen auf Elemente schon bekannter verwandter Sprachen, z.B. innerhalb der romanischen bzw. slawischen Sprachen, zurückführt. Man nutzt die Verwandtschaftsbeziehung zwischen schon gelernten und einer fremden Sprache, um letztere verstehen zu können. Mit diesen Modellen der Interkomprehension, welche insbesondere auf universitärer Ebene erprobt wurden, wurden auch schon Erfahrungen im schulischen Bereich gemacht, vgl. Bär (2009) oder Klein (2004).<sup>16</sup>

Die bis hierher beschriebenen didaktischen Materialien fokussieren vordergründig die im institutionellen Fremdsprachenunterricht erlernten Sprachen. Zukünftige FremdsprachenlehrerInnen sollten jedoch auch mit Methoden vertraut gemacht werden, die auf die Integration jeglicher mitgebrachter Sprachen, d.h. der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit abzielen. Ein Einbeziehen aller Sprachen der SchülerInnen in den Fremdsprachenunterricht liegt nämlich schon allein in einem der Ziele des Fremdsprachenunterrichts begründet: die Förderung von Empathie und Respekt vor Menschen anderer sprachlicher und kultureller Prägung sowie die Entwicklung eines multilingualen Selbstbildes (vgl. de Florio-Hansen 2003). Exemplarisch können an dieser Stelle die im Rahmen des EVLANG-Projekts entstandenen KIESEL-Materialien<sup>17</sup>, Belke (2009) oder Schader (2004) genannt werden, vgl. für eine ausführliche Darstellung Volgger (2012: 93ff).

## **6. Ansätze für eine Verankerung von Mehrsprachigkeit in der SprachlehrerInnenbildung**

Die LehrerInnenaus- und -fortbildung bietet nun die Möglichkeit, einen integrativen Zugang zum Sprachenlernen zu verankern, welcher zu einer besseren Nutzung der Ressource Mehrsprachigkeit führt. Dafür wurden in der jüngeren Vergangenheit bereits Maßnahmen, Ziele und konkrete Ausbildungsmodelle entwickelt.

---

<sup>15</sup> Vgl. dazu <http://www.eurocomprehension.de/> [24.02.2014]. Neben *EuroCom* gibt bzw. gab es noch weitere Projekte im Bereich Interkomprehension, z.B. *EuRom4*, *Galatea* oder *Intercommunicabilité romane*. Vgl. dazu Bär (2004: 121ff).

<sup>16</sup> Beispiele für mehrsprachigkeitsdidaktische Übungen finden sich z.B. in Bär et al. (2005: 86) oder de Florio-Hansen (2003: 84ff).

<sup>17</sup> Die KIESEL-Materialien stehen unter [http://oesz.at/OESZNEU/main\\_01.php?page=0151](http://oesz.at/OESZNEU/main_01.php?page=0151) [22.02.2014] zur Verfügung.



Im Juni 2011 wurde etwa das Österreichische Sprachenkomitee (ÖSKO)<sup>18</sup> mit verbindlichen Strukturen neu konstruiert und ein Arbeitsprogramm (2011-2013) verabschiedet (vgl. Österreichisches Sprachenkomitee 2011). Eine der beschlossenen Maßnahmen betrifft „Mehrsprachigkeit in der PädagogInnenbildung NEU“. Die inhaltlichen Schwerpunkte lassen sich wie folgt beschreiben:

ALLE PädagogInnen brauchen eine Kernkompetenz Mehrsprachigkeit, d.h. ein Bewusstsein dafür, dass sprachliche Fähigkeiten für alle Lernenden in allen Unterrichtsgegenständen eine entscheidende Voraussetzung für Chancengerechtigkeit und Bildungserfolg sind;

ALLE PädagogInnen sollten ein Bewusstsein für den „Schatz der Mehrsprachigkeit“ haben, der durch die sprachliche (und kulturelle) Heterogenität der Lernenden gegeben ist, und eine entsprechend positive Einstellung zu Mehrsprachigkeit entwickeln;

ALLE PädagogInnen sollten daher auch verfügen über

a. ein Basiswissen im Bereich „Sprachen und Bildung“

b. erste, fachlich begründete Erfahrungen im Umgang mit mehrsprachigen Lerngruppen (Mehrsprachigkeitsdidaktik, sprachliche Dimension der jeweiligen Unterrichtsfächer)

c. die Einsicht, dass alle Lehrenden und Unterrichtsfächer an der Aufgabe der sprachlichen Bildung ihrer Lernenden mitwirken.

Eine Zusatzqualifikation im Rahmen des Masterstudiums wäre wünschenswert, ersetzt die o.g. Kernkompetenz aber nicht.

Grundsätzlich gilt, dass sprachliche Bildung nicht nur Angelegenheit der SprachlehrerInnen ist; Sprache und Mehrsprachigkeit thematisierende Module sollten Teil der Ausbildung jeden Unterrichtsfachs sein (vgl. de Cillia 2013: 15). Für Sprachlehrende bedeutet dies konkret, dass sie nicht nur für ihren Unterricht in einer bestimmten Sprache ausgebildet werden, sondern für “Expertinnen und Experten für Mehrsprachigkeit” (Krumm 2005: 35). Ein hilfreiches Instrument, die SprachlehrerInnenbildung zu harmonisieren und didaktisches Wissen sowie Fertigkeiten und Fähigkeiten im Unterrichten von Sprachen zu reflektieren und einheitlich zu dokumentieren, stellt das *Europäische Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung* (EPOSA)<sup>19</sup> dar.

---

<sup>18</sup> Informationen zum Österreichischen Sprachenkomitee finden sich unter [www.oesko.org](http://www.oesko.org) [22.02.2014].

<sup>19</sup> Die deutschsprachige Version des EPOSA ist verfügbar unter

Krumm/Reich (2011a, 2011b) greifen in ihrem Curriculum Mehrsprachigkeit genau jene Bereiche auf, welche in der ÖSKO-Maßnahme dargestellt werden. Das Curriculum Mehrsprachigkeit wurde vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur gefördert und in Zusammenarbeit mit dem Österreichischen Sprachenkompetenz-Zentrum 2009 - 2011 entwickelt.<sup>20</sup> Es basiert auf den österreichischen Lehrplänen und enthält theoretische Überlegungen und praktische Vorschläge. Ziel des Curriculums ist die Förderung von Mehrsprachigkeit durch den Einbezug der lebensweltlichen Sprachenvielfalt und eine bessere Vernetzung der schulisch gelernten Sprachen – das Curriculum wirkt so einem voneinander losgelösten Unterrichten von Fremdsprachen entgegen.<sup>21</sup> Folgende Kompetenzen sollen ausgebildet werden (Krumm/Reich 2013: 24ff.): Aufmerksamkeit gegenüber Sprachen, Fähigkeit zur Reflexion der eigenen sprachlichen Situation und Analyse anderer sprachlicher Situationen, Orientierungswissen über Sprachen und deren Bedeutung die Gesellschaft, linguistische Grundkenntnisse zur vergleichenden Beschreibung von Sprachen, Sprachlernstrategien und die Förderung des sprachlichen Bewusstseins. Der im Curriculum beschriebene “Mehrsprachigkeitsunterricht” kann fächerintegrativ bzw. als schulautonom eingeführtes eigenes Fach unterrichtet werden. Jedenfalls wird jedoch eine Qualifikation aller Lehrkräfte im Bereich Mehrsprachigkeit vorausgesetzt. Als zentral für die Realisierung des vorgelegten Modells sehen Krumm/Reich (2013: 31ff.) Maßnahmen bzw. Änderungen in der Aus- und Fortbildung der LehrerInnen. Mehrsprachigkeit stellt keine Spezialisierung dar, sondern ist als übergreifende Qualifikation alles Lehrender zu sehen. Daher schlagen die AutorInnen ein dreigliedriges Ausbildungsmodell für Mehrsprachigkeit vor: (1) Grundqualifikation für alle Lehrkräfte unabhängig vom jeweiligen Unterrichtsfach, (2) Vermittlung spezifischer Kompetenzen, über die alle in sprachlichen Fächern tätige LehrerInnen verfügen sollen, (3) spezielle Fachqualifikation für die Erteilung des Mehrsprachigkeitsunterrichts bzw. die Wahrnehmung spezifischer sprachbezogener Funktionen im Kollegium. Ferner halten sie eine begleitende Qualifizierung im Rahmen von Fortbildungsmaßnahmen für notwendig, um Lehrkräfte zur Umsetzung des Curriculums in die Praxis zu befähigen.

---

[http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3\\_Epostl\\_D\\_internet.pdf](http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3_Epostl_D_internet.pdf) [22.02.2014].

<sup>20</sup> Das Curriculum steht online zum Download zur Verfügung:

<http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf> [22.02.2014].

<sup>21</sup> Vgl. dazu auch das Gesamtsprachencurriculum (Hufeisen 2011) und das Projekt PlurCur, unter [www.ecml.at/plurcur](http://www.ecml.at/plurcur) [24.02.2014].

Als ein bereits in die Tat umgesetztes Modell für eine sprachenübergreifende, mehrsprachigkeitsorientierte Ausbildung für FremdsprachenlehrerInnen kann an dieser Stelle die Fremdsprachendidaktik-Ausbildung der Universität Innsbruck (IMoF) genannt werden. Diese setzt sich aus drei Modulen zusammen und umfasst insgesamt zehn Wochenstunden in sprachen- und institutsübergreifenden Lehrveranstaltungen (vgl. Unterrainer 2013: 185f.). Das Eingangsmodul besteht aus einer sprachenübergreifenden Einführungslehrveranstaltung sowie parallel zu absolvierenden sprachenspezifischen Workshops. Das im zweiten Studienabschnitt verortete Mittelmodul enthält v.a. sprachenspezifischen Lehrveranstaltungen, wobei auch hier sprachenübergreifende Veranstaltungen angeboten werden, u.a. eine jährliche in der Mehrsprachigkeitsdidaktik zu verortende Lehrveranstaltung. Das Abschlussmodul setzt sich aus einer sprachenübergreifenden Veranstaltung “Testen und Bewerten” inklusive einem parallel zu absolvierenden sprachenspezifischen Korrektur- und Bewertungspraktikum zusammen. Die Prinzipien des IMoF sind sprachenübergreifende Lehre, *teamteaching*, Englisch als Arbeitssprache in ausgewählten Einheiten der sprachenübergreifenden Lehre, Zielsprache als Unterrichtssprache und *e-learning* (vgl. Unterrainer 2013: 186ff.). Laut einer Befragung von Studierenden des Eingangsmoduls kommt der IMoF-Ausbildung große Zustimmung zuteil (vgl. Unterrainer 2013: 202). Besonders die sprachenübergreifende Lehre wird positiv angenommen und ermöglicht aus studentischer Sicht sprachliche und interkulturelle Vergleiche – eine Zielsetzung, die auch für ihr eigenes zukünftiges, mehrsprachigkeitsorientiertes Unterrichten ihre Gültigkeit hat.

## 7. Conclusio

Vorliegender Beitrag wollte Hintergründe, Ansätze und Perspektiven für eine mehrsprachigkeitsorientierte Ausbildung von FremdsprachenlehrerInnen aufzuzeigen. Es wurde der europäische bildungspolitische Kontext dargestellt, welcher die Weichen bereits seit längerem in Richtung Mehrsprachigkeit gestellt hat. Zudem zeigte die Beschreibung der unterschiedlichen Formen von Mehrsprachigkeit in österreichischen Bildungsinstitutionen, dass es LehrerInnen keineswegs mit sprachlich-kulturell homogenen SchülerInnengruppen zu tun haben, sondern auf einem reichen Schatz an sprachlichen bzw. kulturellen Vorerfahrungen aufbauen können. Dies legt nahe, innerhalb einer modernen FremdsprachenlehrerInnenausbildung für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt zu sensibilisieren und einen integrativen Zugang zum Sprachenlernen zu forcieren. Dafür benötigen zukünftige LehrerInnen eine Ausbildung, welche

Wissen um mehrsprachige Sprachentwicklung, um die Dynamik des mehrsprachigen Sprachsystems sowie Multikompetenz vermittelt. Nur auf der Basis dieses forschungsbasierten Wissens können sich Einstellungen der PädagogInnen entwickeln, welche Mehrsprachigkeit als Ressource sehen. Zudem müssen konkrete Werkzeuge und Materialien vermittelt werden, um den Weg für die zukünftige Umsetzung mehrsprachiger und sprachenübergreifender Ansätze im Unterricht zu ebnen. Möglichkeiten für eine derartige Verankerung von Mehrsprachigkeit in der SprachlehrerInnenausbildung wurden im letzten Teil des Beitrags beschrieben. Es kann nämlich, wie Meißner (2001: 115) anmerkt, davon ausgegangen werden, dass „das Studium das langfristig wirksame berufliche Selbstkonzept prägt“. Eine monolinguale Ausbildung führt wohl zu einem monolingualen Selbstkonzept, wohingegen „sprachenübergreifende Arbeit – Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität – [...] die Aktivierung des `Zwischen-Sprachen-und-Kulturen-Gemeinsamen´ [verlangt]“ (ebd.) und daher eine mehrsprachigkeitsorientierte Ausbildung von Lehrenden fremder Sprachen angezeigt ist.

## 8. Literaturverzeichnis

- Allgäuer-Hackl, Elisabeth/Jessner, Ulrike, 2013. „Mehrsprachigkeitsunterricht aus mehrsprachiger Sicht: Zur Förderung des metalinguistischen Bewusstseins“, in: Vetter, Eva, (Hg.), 2013. *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt*. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 111-147.
- Bausch, Karl-Richard, 2003. „Zwei- und Mehrsprachigkeit: Überblick“, in: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen, (Hgg.), 2003. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen [u.a.]: Francke, 439-445.
- Bär, Marcus, 2004. *Europäische Mehrsprachigkeit durch rezeptive Kompetenzen: Konsequenzen für Sprach- und Bildungspolitik*. Aachen: Shaker.
- Bär, Marcus, 2009. *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz*. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10. Tübingen: Narr.
- Bär, Marcus/Gerdes, Barbara/Meißner, Franz-Joseph/Ring, Julitte, 2005. „Spanischunterricht einmal anders beginnen. Erfahrungen mit einem vorgeschalteten Interkomprehensionsmodul“, in: *Hispanorama*, 110, 84-93.
- Béacco, Jean-Claude/Byram, Michael, 2003. *Guide for the development of language education policies in Europe - from linguistic diversity to plurilingual education*. Main Version. Strasbourg: Language Policy Division Council of Europe.

- Béacco, Jean-Claude/Byram, Michael/Cavalli Marisa/Coste, Daniel/Egli Cuenat, Mirjam/Goullier, Francis/Panthier, Johanna, 2010. „Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education”, in:  
[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010\\_ForumGeneva/GuideEPI2010\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_EN.pdf) [22.02.2014].
- Behr, Ursula, Hg., 2005. *Sprachen entdecken – Sprachen vergleichen*. Kopiervorlagen zum sprachenübergreifenden Lernen Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch, Latein. Berlin: Cornelsen.
- Belke, Gerlinde, <sup>3</sup>2009. *Mit Sprache(n) spielen*. Kinderreime, Gedichte und Geschichten für Kinder zum Mitmachen und Selbermachen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Bourdieu, Pierre, 1991. *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.
- Brizić, Katharina, 2007. *Das geheime Leben der Sprachen: gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, <sup>16</sup>2012. *Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch*. Gesetze und Verordnungen. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule 1/2012. Wien: bmukk.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, <sup>14</sup>2013. *SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch*. Statistische Übersicht Schuljahre 2005/06 bis 2011/12. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule 2/2013. Wien: bmukk.
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur/Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, 2008. *Länderbericht. Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich: Ist-Stand und Schwerpunkte*. Wien: bmukk/bmwf/ÖSZ.
- Commission of the European Communities, 2007. *Final Report*. High Level Group on Multilingualism. Brüssel: Directorate-General for education and culture.
- Cook, Vivian J., 1992. „Evidence for multicompetence“, in: *Language Learning*, 42/4, 557-92.
- de Angelis, Gessica, 2007. *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon [u.a.]: Multilingual Matters.
- de Cillia, Rudolf, 2008. „Plädoyer für einen Paradigmenwechsel im Umgang mit Mehrsprachigkeit an der Schule“, in: Frings, Michael/ Vetter, Eva, (Hgg.), 2008. *Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz: Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten*. Akten zur gleichnamigen Sektion des XXX.

- Deutschen Romanistentages an der Universität Wien (22.-27. September 2007). Stuttgart: Ibidem, 69-84.
- de Cillia, Rudolf, 2013. „Integrative Sprachenbildung an österreichischen Bildungsinstitutionen und SprachpädagogInnenbildung“, in: Vetter, Eva, (Hg.), 2013. *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt*. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 5-20.
- de Florio-Hansen, Inez, 2003. „Mehrsprachigkeit lernen. Zum Stand der Forschung und den Konsequenzen für die Unterrichtspraxis“, in: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 56/2, 80-87.
- de Florio-Hansen, Inez, 2008. „Mehrsprachigkeit – ein Gesamtsprachenkonzept für alle. Wie kann der Französischunterricht zur Umsetzung beitragen?“, in: Frings, Michael/Vetter, Eva, (Hgg.), 2008. *Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz: Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten*. Akten zur gleichnamigen Sektion des XXX. Deutschen Romanistentages an der Universität Wien (22.-27. September 2007). Stuttgart: Ibidem, 85-108.
- Doyé, Peter/Meißner, Franz-Joseph, (Hgg.), 2010. *Lernerautonomie durch Interkomprehension: Projekte und Perspektiven/L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension: projets et perspectives/Promoting Learner Autonomy through intercomprehension: Projects and Perspectives*. Tübingen: Narr.
- ECML, 2011. „2012-2015 Programme: Call for Submissions. ‘Learning through Languages. Promoting Inclusive, Plurilingual and Intercultural Education’“, in: <http://call.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=N2hn189A8Zw%3d&tabid=2264&language=en-GB> [24.02.2014].
- Europäische Kommission, 1995. „Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“, in: [http://europa.eu/documents/comm/white\\_papers/pdf/com95\\_590\\_de.pdf](http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_de.pdf) [24.02.2014].
- European Commission, 2012. „Special Eurobarometer 386. Europeans and their Languages. Report“, in: [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_386\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf) [24.02.2014].
- Europäische Kommission, 2013. „Neue Denkansätze für die Bildung: Kommission stellt neue Strategie vor“, in: [http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-12-1233\\_de.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-12-1233_de.htm) [24.02.2014].
- Europarat, (Hg.), 2001. *Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

- Gogolin, Ingrid, 1994. *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid, 2004. „Lebensweltliche Mehrsprachigkeit“, in: Bausch, Karl-Richard/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen, (Hgg.), 2004. *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, 55-61.
- Grenfell, Michael/Kelly, Michael/Jones, Diana, 2003. *The European Language Teacher*. Recent Trends and Future Developments in Teacher Education. Oxford [u.a.]: Lang.
- Haller, Michaela, 2007. *Der schulische Fremdsprachenunterricht in Österreich*. Erste Ergebnisse einer Studie zum Schuljahr 2004/2005. Graz: ÖSZ.
- Herdina, Philip/Jessner, Ulrike, 2002. *A Dynamic Model of Multilingualism*. Perspectives of Change in Psycholinguistics. Clevedon [u.a.]: Multilingual Matters.
- Hu, Adelheid, 2003. *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr.
- Hufeisen, Britta, 2003. „L1, L2, L3, L4, Lx – alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb“, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 8/2+3, 97-109.
- Hufeisen, Britta, 2011. „Gesamtsprachencurriculum: Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell“, in: Baur, Rupprecht/Hufeisen, Britta, (Hgg.), 2011. „*Vieles ist sehr ähnlich*.“ – Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 265-282, in:  
[http://www.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=MgE3Ye1BIvc%3D&tabid=864&\[24.02.2014\]](http://www.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=MgE3Ye1BIvc%3D&tabid=864&[24.02.2014]).
- Hufeisen, Britta/Neuner, Gerhard, (Hgg.), 2003. *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe.
- Hufeisen, Britta/Neuner, Gerhard, (Hgg.), 2005. *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe.
- Hug, Michael, 2007. „Sprachbewusstheit/Sprachbewusstsein – the state of the art“, in: Hug, Michael/Siebert-Ott, Gesa, (Hgg.), 2007. *Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 10-31.
- Jessner, Ulrike, 2008. „Multikompetenzansätze zur Entwicklung der Sprachbeherrschung im mehrsprachigen Unterricht“, in: Bogenreiter-Feigl, Elisabeth, (Hg.), 2008. *¿Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert*. Szenarios – Anforderungen – Profile – Ausbildung. Dokumentation der Auftaktveranstaltung von SAPA 21. Wien: VÖV, 64-78.

- Klein, Silvia H., 2004. *Mehrsprachigkeitsunterricht an der Schule*. Protokoll einer 25-stündigen EuroComRom-Unterrichtsreihe an der Heinrich-Böll-Schule (Hattersheim). Aachen: Shaker.
- Klein, Horst G./Stegmann, Tilbert D., <sup>3</sup>2001. *EuroCom Rom - Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker.
- Krashen, Stephen D., 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford [u.a.]: Pergamon Press.
- Krumm, Hans-Jürgen, 2005. „Von der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit: Über die Notwendigkeit der Einbeziehung von Minderheiten-, Migranten- und Nachbarsprachen“, in: Hufeisen, Britta/Lutjeharms, Madeline, (Hgg.), 2005. *Gesamtsprachencurriculum Integrierte Sprachendidaktik Common Curriculum*. Tübingen: Narr, 27-36.
- Krumm, Hans-Jürgen/Reich, Hans H., 2011a. „Curriculum Mehrsprachigkeit“, in:  
<http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf>  
[24.02.2014].
- Krumm, Hans-Jürgen/Reich, Hans H., 2011b. „Curriculum Mehrsprachigkeit. Umsetzungsszenarium PädagogInnenausbildung Neu (BA/MA-Struktur)“, in:  
[http://fdz-sprachen.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/p\\_fdz-sprachforschung/Lehre/CM\\_Krumm-Reich\\_BAMA\\_Ausbildung.pdf](http://fdz-sprachen.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_fdz-sprachforschung/Lehre/CM_Krumm-Reich_BAMA_Ausbildung.pdf)  
[24.02.2014].
- Krumm, Hans-Jürgen/Reich, Hans H., 2013. „Das Curriculum Mehrsprachigkeit in der Schulentwicklung und der Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern“, in: Vetter, Eva (Hg.), 2013. *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt*. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 21-41.
- Meißner, Franz-Joseph/Reinfried, Marcus, (Hgg.), 1998. *Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Sprachen. Tübingen: Narr
- Meißner, Franz-Joseph, 2001. „Mehrsprachigkeitsdidaktik im Studium von Lehrenden fremder Sprachen“, in: Königs, Frank G., (Hg.), 2001. *Impulse aus der Sprachlehrforschung*. Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern. Tübingen: Narr, 111-130.
- Meißner, Franz-Joseph, 2003. „Mehrsprachigkeitsdidaktik: Stand, Aufgaben, Entwicklungen im Überblick“, in: Neuner, Gerhard/Koithan, Ute, (Hgg.), 2003. *Schriftenreihe Deutsch als Fremdsprache II Tagungsdokumentation 2*. Kassel: University Press, 23-41.



- Nusche, Deborah/Shewbridge, Claire/Lamhauge Rasmussen, Christian, 2010. *OECD-Länderprüfungen*. Migration und Bildung Österreich. Dezember 2009. Wien: bmukk.
- Österreichisches Sprachenkomitee, 2011. „Mehrsprachigkeit fördern – Sprachliche Vielfalt nutzen. Arbeitsprogramm des ÖSKO 2011-13“, in: [http://www.oesz.at/oeko\\_domain/UPLOAD/Oesko\\_arbeitsprogramm2011\\_2013.pdf](http://www.oesz.at/oeko_domain/UPLOAD/Oesko_arbeitsprogramm2011_2013.pdf) [24.02.2014].
- Rastner, Eva-Maria, 2002. „Von Riesen und Zwergen. Wie prestigeträchtig sind Sprachen?“, in: *ide. Informationen zur Deutschdidaktik*, 26/3, 47-54.
- Reinfried, Marcus, 2001. „Neokommunikativer Fremdsprachenunterricht: ein neues methodisches Paradigma“, in: Meißner, Franz-Joseph/Reinfried, Marcus, (Hgg.), 2001. *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht*. Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik. Tübingen: Narr, 1-20.
- Rindler-Schjerve, Rosita/Vetter, Eva, 2012. *European Multilingualism: Current Perspectives and Challenges*. Clevedon [u.a.]: Multilingual Matters.
- Rüchl, Michaela et al., 2013. *Découvrons le Français/Descubramos el Español/Scopriamo l'Italiano*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.
- Schader, Basil, 2004. *Sprachenvielfalt als Chance*. 101 praktische Vorschläge. Zürich: Füssli.
- Unterrainer, Eva-Maria, 2013. „Das sprachenübergreifende ‚Innsbrucker Modell der Fremdsprachendidaktik‘ (IMoF) aus der Perspektive von NovizInnen“, in: Vetter, Eva, (Hg.), 2013. *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt*. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 177-209.
- Vetter, Eva, 2006. „Ein jeder (Sprachen-) Lehrer sollte vielmehr sprachenübergreifend-fächerübergreifend arbeiten.“ Erste quantitative Befunde zum Mehrsprachigkeitsbewusstsein österreichischer FranzösischlehrerInnen“, in: Frings, Michael/Klump, André, (Hg.), 2006. *Romanische Sprachen in Europa*. Eine Tradition mit Zukunft? Stuttgart: Ibidem, 169-191.
- Vetter, Eva, 2008. *Sprachenbewusstheit von FranzösischlehrerInnen*. Chance oder Hindernis für einen mehrsprachigkeitsorientierten Fremdsprachenunterricht? Wien: Univ.-Habil.
- Vetter, Eva, 2013. „Sprachliche Bildung macht den Unterschied. Sprachen in schulischen Lehrkontexten“, in: Vetter, Eva, (Hg.), 2013. *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt*. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 238-258.

- Volgger, Marie-Luise, 2012. *Das multilinguale Selbst im Fremdsprachenunterricht. Zur Mehrsprachigkeitsbewusstheit lebensweltlich mehrsprachiger Französischlerner(innen)*. Stuttgart: Ibidem.
- Volgger, Marie-Luise, 2013. „Mehrsprachigkeit aus der Sicht der Lernenden – Wie können LehrerInnen unterstützen?“, in: Vetter, Eva, (Hg.), 2013. *Professionalisierung für sprachliche Vielfalt*. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 77-110.
- Wandruszka, Mario, 1979. *Die Mehrsprachigkeit der Menschen*. München/Zürich: Piper.

## **Kompetenzorientierung als Herausforderung für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern romanischer Sprachen**

Franz-Joseph MEIBNER, Gießen & Steffi MORKÖTTER, Innsbruck

### **Aufriss**

Lehrerinnen und Lehrer romanischer Sprachen unterrichten in sehr unterschiedlichen Lernkontexten: in der vorschulischen Erziehung, der Primar- und den Sekundarstufen und der Erwachsenenbildung. Abnehmer ihres Unterrichts sind Kinder und Jugendliche im Allgemeinen Bildungswesen oder Erwachsene in der beruflichen und außerberuflichen Bildung. Besonders letztere verfolgen sehr unterschiedliche Lernziele, und sie sind mit sehr heterogenem lernrelevantem Vorwissen ausgestattet. Auch die Lernarrangements sind äußerst differenziert: vom Klassen- oder Unterrichtsraum bis hin zu *Blended Learning*-Architekturen oder zum Tandemlernen, vom Frontalunterricht zum offenen *Task Based Learning*. In den verschiedenen Lernkontexten sind die Zielsprachen unterschiedlich kontingiert: Das Rumänische, Portugiesische oder Katalanische sind im schulischen Fremdsprachenunterricht, wenn überhaupt, nur als Arbeitsgemeinschaften anzutreffen, Französisch hingegen nahezu in allen Schulformen als Wahlpflichtfach. Diese Zusammenhänge ergeben einen wichtigen und differenzierenden Faktor zu dem, was Lehrende fremder romanischer Sprachen können müssen, um erfolgreich zu unterrichten.

### **Der Faktor Lehrkraft**

Persönlichkeit und professionelle Kompetenz von Lehrenden entscheiden wesentlich über die Qualität von Unterricht. Während die individuellen Variablen – Geschlecht, Alter, emotive und soziale Intelligenz, menschliche Reife, Belastbarkeit (um im Schulalltag zu bestehen) u.a.m. – allenfalls schwach in der universitären Ausbildung gefördert werden können, greift der Hochschulunterricht stark auf das fachinhaltliche und fachdidaktische Wissen und Können, das Analysevermögen zur Komplexion der in einem Lernkontext lern- und lehrrelevanten Faktoren, die Fähigkeit des reflexiven Lehrens u.a.m.

zu. Grundgelegt wird der beeinflussbare Anteil von Lehrkompetenz durch entsprechende fachwissenschaftliche, fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Studien nach den akademischen Standards der Einheit von Lehre und Forschung. In Deutschland hat dies die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK, z.B. 1998), in der EU etwa die Kommission der Europäischen Gemeinschaften (z.B. 2005) mehrfach unterstrichen. Art und Qualität der Ausbildung tragen wesentlich dazu bei, wie erfolgreich eine Lehrkraft in ihrer Jahrzehnte währenden beruflichen Tätigkeit ihrem Auftrag nachkommen kann.

Doch welches gesicherte Wissen haben wir über heutige Lehrerinnen und Lehrer romanischer Sprachen im deutschsprachigen Raum (Reinfried 1997)? Zwar hat in den letzten Jahrzehnten die Professionsforschung einen Aufschwung erfahren (u.a. Terhart 2005; Baumert & Kunter 2006; Blömeke 2010), doch liegen nur wenige quantitative Studien vor (Weiß et al. 2010). Zudem sind die Stichproben nicht fachdidaktischer, sondern erziehungswissenschaftlicher Art. Über die Fachlehrerschaft des Englisch-, Französisch-, Italienischunterrichts... sagen sie kaum etwas aus. Besser steht es um qualitative Arbeiten, die subjektive Theorien von Lehrenden allgemein oder bestimmte Fragen beleuchten (etwa Caspari 2003; Schocker-von Ditfurth 2003; Morkötter 2005 und andere). Weitere Einsichten liefern Daten zur Aktionsforschung. Hinzu kommen Berichte zu Lehrerfahrungen (vgl. Bauer et al. 1997; Beiträge in Meißner & Reinfried 1998) und Zeugnisse der *oral history* (zuletzt: Meißner 2008). Angestoßen von der Notwendigkeit, Studienordnungen zu reformieren, haben sich zahlreiche Autoren zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern geäußert (Meißner et al. 2001; Legutke & Schocker-von Ditfurth 2006; Meißner 2007a; Leupold & Porsch 2011). Auch die Frage, inwieweit innovative didaktische Konzepte in der Praxis des Unterrichts umgesetzt werden, ist betroffen (vgl. Tesch 2010). Leider zeigt die Forschung auch hier für den Unterricht romanischer Sprachen einen deutlichen Nachholbedarf.

### **Romanische Sprachen kompetenzorientiert unterrichten – in Europa und für eine vielsprachige Welt**

Da das ‚lernrelevante Vorwissen‘ von Lernern nach Auskunft der Wissenschaften vom Lernen ein entscheidender Faktor für erfolgreiches Lernen ist, interessieren die Fragen der Verortung der romanischen Sprachen in unterschiedlichen Lehrkontexten und was hieraus für das notwendige Kompetenzprofil von Lehrenden folgt.

Was jeder weiß: Fremdsprachenkenntnisse stellen Anschlussfähigkeit gegenüber fremden Sprachen und deren Kultur- und Wirtschaftsräume her. Dies legitimiert auch im Kontext von Schule das Lehrziel *Kommunikationsfähigkeit in der Zielsprache herstellen* mehr denn je<sup>1</sup>. 67% der Bevölkerung in Deutschland geben an, Gespräche in zumindest einer Fremdsprache führen zu können (ganz überwiegend in Englisch), 27% nennen zwei, 8% drei Fremdsprachen und 33% können keine Fremdsprache (Eurobarometer 2006: 9). In 19 der 29 EU-Länder ist Englisch die am weitesten verbreitete Sprache (neben der Landessprache). Für Deutschland lauten die Zahlen: Englisch 56%, Französisch 15%; für Österreich 58% bzw. 10% (ebd. 13). Laut *EuroStat* (2005: 31ff.; auch 2012) halten die erwachsenen Europäer operable Kenntnisse in Englisch (68%), Französisch (28%), Deutsch (22%), Spanisch (16%), Russisch (3%) und Italienisch (3%) als für die Karriere besonders nützlich. Die Sprachlernwünsche von Schülerinnen und Schüler erfassen ein deutlich breiteres Spektrum an Zielsprachen (MES 2008). Englisch als Fremdsprache wird in der gesamten EU mit Ausnahme des Vereinigten Königreichs und Irlands unterrichtet. Nimmt man zudem die Zielvorgabe der EU in den Blick „[...] verfolgt die Kommission das Ziel, die individuelle Mehrsprachigkeit zu fördern, bis alle Bürger/innen zusätzlich zu ihrer Muttersprache über praktische Kenntnisse in mindestens zwei weiteren Sprachen verfügen“ (Europäische Kommission 2005: 3), so unterstreicht all dies zweierlei: Zum einen verfügen Lerner romanischer Sprachen (im deutschsprachigen Kontext) fast immer über Deutsch- und Englischkenntnisse (wenn auch auf sehr unterschiedlichen Kompetenzstufen); zum anderen haben sie eine hohe Motivation, eine romanische Sprache und eventuell weitere romanische Sprachen zu lernen. Dies bedeutet, dass integrative bzw. sprachenübergreifende methodische Verfahren für den Unterricht romanischer Sprachen von besonderem Interesse sind, auf die auch die Ausbildung reagieren muss.

### **Kommunikative Kompetenz und Bildungsinhalte – traditionell und heute**

Um zu verstehen, was die Kompetenzorientierung den Lehrkräften an Neuem abverlangt, sei zunächst ein Blick auf die hinter uns liegende Unterrichtspraxis getan.

---

<sup>1</sup> Dies bedeutet nicht, dass die traditionell an Inhalten gebundenen Bildungsziele aufgegeben worden wären.

Wie in anderen Ländern steht auch der hiesige schulische Fremdsprachenunterricht in der Tradition des auf Staatsnationen ausgerichteten Bildungswesens. Was dieses leisten soll, brachte der Pädagoge Erich Weniger (1952) auf die Formel „Der auf der Höhe seiner Aufgabe stehende Mensch ist das Ziel der Bildungsbemühungen“ (I, 76). In ihrer Allgemeinheit ist die Formulierung von überzeitlicher Gültigkeit. Erfordert nun die Antizipation notwendiger Lehrziele nach der Infragestellung kanonisierter Bildungsinhalte eine permanente Revision der Curricula (vgl. Robinsohn 1967), so gilt auch heute: Mittel- oder langfristig verbindliche Themen auswählen fällt in einer rasant ‚beschleunigten‘ globalisierten Welt mit geringen Halbwertszeiten des relevanten Wissens nicht einfach. Leichter ist es zu sagen, was ein Mensch in Zukunft *können* muss, um sich relevantes Wissen und Können zugänglich zu machen. Damit kommt eine Verschiebung einher: vom *Wissen-was* zum *Wissen-wie* bzw. vom *wissens-* zum *kompetenzorientierten* Fremdsprachenunterricht oder, in der Terminologie *des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen: lehren – lernen – beurteilen* (GER 2001), von *knowledge* und *savoir* zu *can do* und *savoir-faire*.

Der GER bezieht *Kompetenz* auf Kommunikation und kommunikative Funktionen. Zu dem, worüber gesprochen/was verstanden werden soll, äußert er sich nicht: Die GER-Deskriptoren beschreiben kommunikative Kompetenz, keine Bildungsinhalte. Es würde zu kurz greifen, *Kompetenzorientierung* auf das Fremdsprachenlernen und -lehren zu begrenzen: *Kompetenz* ist heute ein europaweit fächerübergreifender bildungspolitischer Orientierungsbegriff, der auch im Kern der neuen Bildungsstandards steht (vgl. Granzer et al. 2009). Die Orientierung verbindet sich mit dem Wunsch, Leistung international mess- und vergleichbar zu machen (Weinert 2001), d.h., Fairness gegenüber den Lernern herzustellen. Dies erklärt eine erhebliche Aufwertung des psychometrisch validierten Testwesens und des diesem vorgeordneten Unterrichts in unterschiedlichen Lernkontexten. Die Qualitätsentwicklung von Schule hat sich diesem Trend nicht entziehen können, auch wenn sich deren Bildungsziele keineswegs in Kommunikationsfähigkeit erschöpfen.

Der Fokus auf Messen und Testen führte rasch zu dem Vorwurf der ‚Outputorientierung‘ und dazu, dass die Begriffe *Bildung* versus *Kompetenzorientierung* gegeneinander geführt wurden (passim Bausch et al. 2005; 2009). Die

Kritiker der Kompetenzorientierung meinten vor allem, Bildungsinhalte verteidigen zu müssen, ohne jedoch das globale Lehrziel ‚Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache‘ in Frage zu stellen<sup>2</sup>.

Ein Blick zurück: Welche Anforderungen stellten die Abiturprüfungen an die Lehrenden? Die preußischen Bestimmungen für das Abitur vom 6.1.1882 verlangten: „In der französischen Sprache wird sicheres Verständnis und geläufiges Übersetzen leichterer Schriftwerke, sowie einige Übung im schriftlichen und mündlichen Gebrauche der Sprache erfordert.“ (bei Christ & Rang 1985, VI: 100). Sachsen sah die Übersetzung in die Fremdsprache vor (ebd. 135), Bayern im Jahre 1914 das Diktat (ebd. 138), in der mündlichen Prüfung war „im wesentlichen die Fremdsprache zu gebrauchen“ (ebd.). Inhaltlich erstreckte sich die Prüfung vermittels der „Übersetzung (ins Deutsche)“ auf die „Erklärung“ eines in der IX. Klasse gelesenen oder eines unbekannteren leichteren Textes. Die Oldenburger Reifeprüfung vom 25.10.1925 verlangte: „Bei der Prüfung (...) ist zu ermitteln, wie weit die Schüler in das Geistes- und Kulturleben des betreffenden Volkes eingedrungen sind.“ (ebd. 151) Wilhelm Münch, Verfasser einer *Didaktik und Methodik des französischen Unterrichts* (1910: 159), fasste zusammen: „Fremdes Volkstum wollen wir studieren, aber nicht als Selbstzweck, sondern mit dem Ziel einer vertieften Erkenntnis deutschen Wesens.“ Zugleich sprach er sich für eine pragmatische Öffnung des Unterrichts aus (man kann hierin durchaus eine gewisse Orientierung zur Kommunikationskompetenz sehen):

Richtige Aussprache, sichere Herrschaft über einen zureichenden Wortschatz auch aus dem konkreten Leben, [...], eine gewisse Befähigung zum mündlichen und schriftlichen Gebrauch, und hinter allem eine gewisse Bekanntschaft mit den Kulturverhältnissen des Landes: das sind Forderungen, die [...] unter dem utilitarisch-stofflichen Gesichtspunkt sich erheben. Wie weit das alles in Wirklichkeit geleistet werden kann und soll, bleibt die [...] methodische Frage. (V,6)

---

<sup>2</sup> Dass dies nicht immer so war, belegt etwa die Warnung Karl Vosslers auf dem 18. Neuphilologentag in Nürnberg am 7. Juni 1922: „Wenn wir auf die Fremdsprache als Verkehrsform den Hauptwert legen und dementsprechend die formale Sprachbeherrschung, das Parlieren über alles, wenn Lehrer als auf dem Standpunkt stehen, ihren Schülern etwas Nützliches beibringen zu wollen, dann sind sie damit schon auf dem Weg in den Abgrund.“ (Vossler 1922 nach Bott 1982: 88)

Wie Münch, hält auch Walther Azzalino zu Beginn der 1950er Jahre schon wegen der begrenzten Unterrichtszeit die Ausbildung des „Sprechens in der Fremdsprache“ – Kommunikationsfähigkeit wäre der weitere und anspruchsvollere Begriff – für eine Überforderung. Fremdsprachliches Sprechen geschah ausschließlich in Auseinandersetzung mit den Lesestoffen. „Eine andere ‚Sprechübung‘ gibt es (...) nicht.“ (1951: 204) Der Begriff des Hörverstehens entsteht erst im Übergang von den 1960er zu den 1970er Jahren (vgl. Lado 1964; Rivers 1966). Zu den Langzeitwirkungen solcher Meinungen resümiert Hüllen (2005: 145), dass die Fremdsprachenkenntnisse der meisten Menschen in Deutschland bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhundert hinein lediglich zu „fashionabler Salonunterhaltung“ benutzt wurden (reichten?).

Allerdings zeichnete sich unter dem Einfluss amerikanischer und französischer Entwicklungen und im Kontext einer zunehmend im Alltag greifbaren Internationalisierung ein schulischer Fremdsprachenunterricht ab, der durchaus auf Mündlichkeit und Kommunikationsfähigkeit zielte. So hob Robert Lado die Rolle des „Kommunikationsbedürfnisses“ als eines wesentlichen Motivationsfaktors bei der Spracherlernung (Lado 1967: 69<sup>3</sup>; engl. 1964) hervor und 1967 entdeckt der Bildungsforscher Saul Robinsohn (1967: 16)<sup>4</sup>) *Kommunikationsfähigkeit* als

Unterrichtsziel für Muttersprache und Fremdsprache, zugleich fundamentales Bildungsziel in einer Welt, in der das Verstehen sozialer Beziehungen ebenso wie das elementarer wissenschaftlicher Interpretation Vorbedingung sind für die Orientierung in der Welt.

Die so genannte *kommunikative Wende* des schulischen Fremdsprachenunterrichts, die sich im deutschsprachigen Raum mit dem Namen von Hans-Eberhard Piepho (1974) verbindet, lag in einem internationalen Trend, der viele Wurzeln hat: die Sprachminima (Meißner 2006) und die Schwellenniveau-Inventare (Raasch 1978), die Unterrichtstechnologie (Sprachlabor), die Audiovisuelle Methode, die direkte Methode, den Behaviorismus, die Sprechakttheorie, den Wunsch nach einer wissenschaftlichen Begründung des

---

<sup>3</sup> “The purpose in learning foreign languages, then, must be in order to get a way of communication with places where our native tongue cannot reach, for there too may be persons with whom I, for some reason or other, desire to exchange thoughts, or at least from whom I wish to receive thoughts.” (Jespersen 1904: 5).

<sup>4</sup> Interessanterweise hat Werner Arnold diesen Satz in seinen Langzeitbestseller *Fachdidaktik Französisch* (Klett: 1975: 8), dem *vademecum* einer ganzen Generation von Französischlehrern, genommen.



Fremdsprachenunterrichts<sup>5</sup> sowie ein wachsendes Interesse an der Mündlichkeit und Fragen des Spracherwerbs. Last but not least stand europaweit die Forderung nach Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts an Kommunikationsfähigkeit. Wenn die in diesem Rahmen entwickelten Lehrwerke oft die Schule nicht erreichten, so deshalb, weil sie den notwendigen Kompromiss zwischen der Hörverstehens- und Sprechfähigkeit einerseits und den Bildungsinhalten andererseits nicht boten.

Der Blick auf den schulischen Unterricht und dessen Orientierung an literarischen und landeskundlichen Bildungsinhalten (Meißner 2007b) darf eine Tradition nicht ausblenden, die auf die praktische Beherrschung der Fremdsprache zielte. Otto Jespersen nennt im Jahre 1904 (S. 3) die Reformmethode und die Ansätze von Lancaster, Hamilton, Jacotot, Robertson, Ollendorff, Ahn, Toussaint-Langenscheidt, Plötz, List, Berlitz, Listov, Gouin und anderen mehr<sup>6</sup>. Für diese Autoren gilt: „Language is not an end in itself, (...) it is a way of connection between souls, a means of communication.“ (ebd.: 4) Doch hatte das Scheitern der direkten Methode in der Praxis gezeigt, dass die Modernisierung des Fremdsprachenunterrichts eine Lehrerschaft verlangt, die in der Lage ist, die innovierenden Faktoren (zielsprachliche Mündlichkeit) umzusetzen (schon Aronstein 1917: 248). Wie sehr diese Bedingungen auch für die Innovation der Kompetenzorientierung gelten, zeigen Ellis (2003: 321)<sup>7</sup> und Tesch (a.a.O.).

### **Im Kern der Kompetenzorientierung in der Domäne Fremdsprachen: Sprachlernkompetenz**

Die *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Hochschulreife* der KMK (2012) erweitern die Tradition der Textsorte *Richtlinien, Lehrpläne* um die Neologismen *Sprachmittlungskompetenz*, *Sprachlernbewusstheit*, *Sprachlernkompetenz* (im Folgenden SLK). Hierzu formuliert die KMK:

---

<sup>5</sup> Man vergleiche nur die Untertitel der deutschen Übersetzung von Lados Werk. ...*eine Einführung auf wissenschaftlicher Grundlage* oder von William Francis Mackey (1972): *Principes de didactique analytique. Analyse scientifique de l'enseignement des langues*. Paris: Didier. Das englische Original kommt noch ohne den Zusatz aus (*Language Teaching Analysis*).

<sup>6</sup> Die Unzufriedenheit mit der Sprachpraxis hatte bekanntlich Wilhelm Viëtor zu seinem berühmt gewordenen Pamphlet *Der Sprachunterricht muß umkehren* von *Quousque Tandem* (1882) veranlasst.

<sup>7</sup> „An innovation constitutes a 'threat' in the sense that it may challenge existing preconceptions about teaching and require teachers to adopt new routines to replace those with which they are familiar.“ (Ellis 2003: 321)

Sprachlernkompetenz beinhaltet die Fähigkeit und Bereitschaft, das eigene Sprachenlernen selbstständig zu analysieren und bewusst zu gestalten, wobei die Schülerinnen und Schüler auf ihr mehrsprachiges Wissen und auf individuelle Sprachlernerfahrungen zurückgreifen.

Sprachlernkompetenz zeigt sich erstens im Verfügen über sprachbezogene Lernmethoden und in der Beherrschung daraus abgeleiteter, konkreter Strategien. Sie zeigt sich zweitens in der Beobachtung und Evaluation der eigenen Sprachlernmotivation, -prozesse und -ergebnisse sowie drittens in der Bereitschaft und Fähigkeit, begründete Konsequenzen daraus zu ziehen.

Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz haben überdies einen eigenen Bildungswert, sowohl im Hinblick auf die Persönlichkeitsbildung der jungen Erwachsenen als auch auf Berufs- und Wissenschaftspropädeutik.

Mit der Hineinnahme von SLK in die *Bildungsstandards* wird diese zu einem verbindlichen Lehrziel der Sekundarstufe (auch Martinez et al. 2014). SLK bzw. das reflexive Lehren (und Lernen) antworten auf die Desiderata der „kognitiven Gesellschaft“ (Europäische Kommission 1996) nach Lernerautonomisierung und lebenslangem Lernen sowie auf die Ergebnisse empirischer Forschung. SLK ist eine Transversalkompetenz. Um sie kurz zu erläutern, sei auf Überlegungen zurückgegriffen, die auf der Grundlage des *Referenzrahmens für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen* (REPA 2007; Meißner 2013) entwickelt wurden.

### **Was muss man wissen, um Kompetenzen angemessen zu lehren?**

Die im REPA auf dem Boden der einschlägigen europäischen und amerikanischen Literatur entwickelte Definition von *Kompetenz* reflektiert den *mainstream* der Bildungsforschung. Wesentlich für die Definition ist, dass *Kompetenz* immer als ‚Mobilisierungskompetenz für eine Handlung‘ verstanden wird: *einen spanischen Text hörend-verstehen, ein Phänomen in seinen jeweiligen zielkulturellen Zusammenhängen deuten, interkulturell adressatengerecht kommunizieren* usw. Grundlage für die Modellierung von Kompetenz ist die im GER getroffene Unterscheidung zwischen den eine Kompetenz X ausmachenden drei Dimensionen von (1) Wissen (*knowledge, savoir*), (2) Können (*can do, savoir-faire*) und (3) Attitüden/Volitionalität (*attitudes, savoir-être*) und den sie bildenden Ressourcen. Damit bietet der REPA ein nach Dimensionen hierarchisch unterteiltes

Kompetenzmodell. Innerhalb der Dimensionen ist es interaktional, weil keine Kompetenz denkbar ist, die nicht erst über ein Zusammenwirken aller drei Dimensionen und ihrer Ressourcen konfiguriert würde. Dies zeigt Abbildung 1 (im Annex). Ein weiteres Merkmal des REPA-Kompetenzmodells betrifft die Kombination von Prädikaten und Objekten (dort: Abb. 2). Sie folgt daraus, dass sich jede Kompetenz in Handlungen manifestiert: *identifizieren, analysieren, einordnen* usw., aber auch *sprechen, hör- und leseverstehen* usw. und dabei zumeist an ein Objekt gebunden ist (Können-was): *den (spanischen) Wetterbericht im Canal 24 horas hörsehverstehen, die Militärparade am 14. Juli auf den Champs-Élysées in binnenfranzösischer Sichtweise deuten können (Lernziel: die französische Kultur ‚lesen‘ können)* usw.

Was verlangt nun die Kompetenzorientierung von Lehrenden fremder Sprachen? Die Antworten lassen sich in Spiegelstrichaussagen konkretisieren. Allerdings beschränkt sich die Liste auf die eigentlichen Anforderungen der Kompetenzorientierung. Grundsätzlich müssen Lehrende:

- ...eine Steuerung des Lernens analysieren und organisieren können, die die konkreten Lernhandlungen der individuellen Lerner bezüglich der betroffenen Kompetenzen und Ressourcen und deren Interaktion erfasst.
- ... den Lernenden das eigene, individuelle Lernen in seinen verschiedenen Facetten transparent und bewusst machen, so dass es für sie gezielt steuerbar wird.
- ... um lernerseitig ein « prendre en charge son propre apprentissage » (Holec 1979: 3) zu ermöglichen, SLK in angemessener Weise zu einem den Unterricht begleitenden Thema machen. Betroffen sind Faktoren wie Motivation, Motivationswirkung, Langfristigkeit von Lernzielen, Wissensumfang des Lernstoffes (Sprache), Kenntnis der eigenen Ressourcen bzw. die Identifikation des lern- und sprachlernrelevanten Vorwissens, der Lernstrategien zu Selbststeuerung, von sprach- und spracherwerbsbezogene Strategien, Fähigkeit zur Selbsterlernendiagnose, Konsultationskompetenz von Grammatiken, Wörterbüchern und elektronischen Konkordanzen (zur Disambiguierung von sprachlichen Unsicherheiten), Internetnutzung für den Spracherwerb u.a.m.
- ... Lernstrategien explizit in Lernaufgaben einbauen und diese auch von den Lernern transparent reflektieren lassen.
- ... die organisatorische Verortung der Zielsprache didaktisch berücksichtigen. Weil für alle romanischen Sprachen gilt, dass sie fast immer nach Englisch und oft auch nach einer anderen romanischen Sprache (Französisch) gelernt werden, heißt dies, dass, wenn immer angezeigt, nach den

Prinzipien der Mehrsprachigkeits- oder Interkomprehensionsdidaktik zu lehren (Meißner 2008) ist. Stichwort: Zwischensprachliche Synergien für den Erwerb mehrerer Sprachen generieren.

- ... die bewusste Mehrsprachigkeit der Lerner für die Fehlerprophylaxe einsetzen. Hierzu gehört die Erkenntnis, dass interkomprehensiv basierte Verfahren in starker Weise die Sprachenbewusstheit fördern.
- ... auch vor allem empirische Forschung vom Lehren und Lernen fremder Sprachen verstehen und beurteilen können. Dies ist die Voraussetzung für die Fähigkeit, sich im Hinblick auf zukünftige Aufgaben fortzubilden.
- ... auch sprachliche und interkulturelle Inhalte lehren können, da die Tätigkeit des Lernens, wie der REPA zeigt, immer auch durch inhaltliche Ressourcen bestimmt und einer Domäne zuzuordnen ist<sup>8</sup>.

### Literaturverzeichnis

- Arnold, Werner, 1973. *Fachdidaktik Französisch*. Stuttgart: Klett (verb. Neuaufl. 1988).
- Aronstein, Philipp, 1917. „Die Antinomien des fremdsprachlichen Unterrichts“, in: *Zeitschrift für französische und englischen Unterricht* 16, 241-281.
- Azzalino, Walther, 1951. „Zielsetzung des neusprachlichen Unterrichts“, in: Christ, (Hg.), 1985, 202-206.
- Bauer, E./Benninger, E./Blümel, A./Brüggemann, S./Cullmann, T./Mewes, A./Minneken, H./Nohen-Khan, S./Rosenbach, I./Weber, I./ Wollschläger, S., 1997. „Erste Phase und Referendariat: Französischlehrer-Ausbildung 1997“, in: *französisch heute* 28, 206-209.
- Baumert, Jürgen/Kunter M., 2006. „Professionelle Kompetenz von Lehrkräften“, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9, 469-520.
- Bausch, Karl-Richard/ Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen, (Hgg.), 2005. *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand*. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr.

---

<sup>8</sup> „Es gibt keine herausragende Kompetenz [...] ohne ausreichendes inhaltliches Wissen. Nach dem gegenwärtigen Forschungsstand der Kognitionswissenschaften kann es keine Zweifel geben, dass es zum Scheitern verurteilt ist, wenn man durch formale Techniken des Lernen Lernens oder mit Hilfe einiger weniger Schlüsselqualifikationen fehlendes oder mangelhaftes inhaltliches Vorwissen kompensieren wollte.“ (Weinert 2000: 6)

- Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen, (Hgg.), 2009. *Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Inhaltsorientierung und Kompetenzbestimmung*. Arbeitspapiere der 29. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr.
- Blömeke, Sigrid, 2010. „Unterrichten lernen. Ein empirischer Blick auf die Lehreraus- und –fortbildung“, in: *Friedrich Jahresheft* 28, 12-15.
- Bott, Gerhard, 1982. *Deutsche Frankreichkunde 1900-1933*. Rheinfelden: Schäuble.
- Caspari, Daniela, 2003. *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer*. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis. Tübingen: Narr.
- Christ, Herbert, (Hg.), 1985. *Didaktik des Französischunterrichts*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 202-206.
- Christ, Herbert/Rang, Hans-Joachim, 1985. *Fremdsprachenunterricht unter staatlicher Verwaltung 1700 bis 1945*. Dokumentation amtlicher Richtlinien und Verordnungen. Tübingen: Narr, 7 Bde, VI.
- Ellis, Rod, 2009. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: University Press (10<sup>th</sup> ed.).
- Eurobarometer, 2006 = Eurobarometer Spezial. *Die Europäer und ihre Sprachen*. Befragung November – Dezember 2005. Veröffentlichung: Februar 2006.
- Europäische Kommission, 1996. *Lernen und Lehren*. Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. [http://europa.eu/documents/comm/white\\_papers/pdf/com95\\_590\\_de.pdf](http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_de.pdf)
- Europäische Kommission, 2005. *Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit*. Brüssel: 596.  
[http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15522/ek\\_mt\\_multilingualismus.pdf/](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15522/ek_mt_multilingualismus.pdf/)  
<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/?uri=CELEX:52005DC0596>
- Eurostat/Eurydice, 2005. *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. Brussels. <http://eurydice.org>
- Eurostat/Eurydice, 2012. *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. Brussels. <http://eurydice.org>
- GER, 2001 = Europarat, 2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (Übersetzung: Jürgen Quetz u.a.). Berlin u.a.: Langenscheidt.

- Granzer, Dietlinde/Köller, Olaf/Bremerich-Vos, Albert/van den Heuvel-Panhuizen, Maja/Reiss, Kristina/Walther, Gerd, (Hgg.), 2009. *Bildungsstandards Deutsch und Mathematik*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Holec, Henri, 1979. *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Nancy: Hatier.
- Hüllen, Werner, 2005. *Kleine Geschichte des Fremdsprachenlernens*. Berlin: Erich Schmidt.
- Jespersen, Otto, 1904. *How to Teach a Foreign Language*. London: George Allen & Unwin Ltd.
- KMK, 1998 = Zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für Fremdsprachen. *Bericht des Schulausschusses/Unterausschusses 'Lehrerbildung' über länderübergreifend umsetzbare Vorschläge zu dem Bericht der Ad-hoc-Arbeitsgruppe des Schulausschusses*. Beratungsergebnis der 155. Amtschefskonferenz am 17./18.09.1998.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2003. „Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit“, in: [http://www.bmu.gv.at/medienpool/15522/ek\\_mt\\_multilingualismus.pdf](http://www.bmu.gv.at/medienpool/15522/ek_mt_multilingualismus.pdf)
- Königs, Frank G., 2010. „Fremdsprachen lehren lernen. Entwicklungen in der Sprachlehrforschung und ihre Bedeutung für die Lehrerbildung“, in: Dressler, Bernhard/Beck, Lothar A., (Hgg.), 2010. *Fachdidaktiken im Dialog*. Beiträge der Ringvorlesungen des Forums Fachdidaktik an der Philipps-Universität-Marburg. Marburg: Tectum Verlag, 59-81.
- Lado, Robert, 1964. *Language Teaching*. New York: McGraw Hill. (dt. *Moderner Fremdsprachenunterricht*, übers. von Reinhold Freudenstein, München: Hueber, 1967).
- Legutke, Michael/Schocker-von, Dittfurth, 2006. „Teacher Preparation: Second Language“, in: Brown, (ed.), 512-521.
- Leupold, Eynar/Porsch, Raffaella, 2011. „Von der Reflexion zur Handlungskompetenz: Bildungsstandards und ihre Konsequenzen für unterrichtliches Handeln“, in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 22(1), 85-112.
- Martinez, Hélène/Meißner, Franz-Joseph/Vollmer, Helmut J., 2014. „Sprachlernkompetenz“, in: Rossa, Henning/ Tesch, Bernd/von Hammerstein, Xenia, (Hg.), im Druck.
- Meißner, Franz-Joseph, 2006. « Le Français Fondamental et les vocabulaires de base en Allemagne », in: *Documents pour l'histoire du français langue étrangère et seconde* 36, 119-138 ; auch : *französisch heute* 37, 336-347.
- Meißner, Franz-Joseph, 2007a. „Standards der fachdidaktischen Ausbildung in den lehramtsbezogenen Studiengängen der Romanistik“, in: *Quo vadis?*

- Romania* 27, 33-56. (*Neue Herausforderungen für die Romanistik: Bilanz der ECTS-Folgetagung in Aachen*).
- Meißner, Franz-Joseph, 2007b. „Vom landeskundlichen zum Interkulturellen Lern-Paradigma. Schwerpunkt Spanischunterricht“, in: Altmann, Werner/Vences, Ursula, (eds.), 2007. „*Por España y el mundo hispánico*.“ Festschrift für Walther L. Bernecker. Berlin: Verlag Walter Frey, 549-566.
- Meißner, Franz-Joseph, 2008. „Französischunterricht zwischen 1955 und 1990. Ein Aperçu zu Lernen und Lehren im Rahmen der oral history“, in: *französisch heute* 38, 321-342.
- Meißner, Franz-Joseph, 2008. „Mehrsprachigkeitsdidaktik“, in: Tanzmeister, Robert, (Hg.), 2008. *Lernen – Lehren – Motivation*. Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten. Wien: Praesens Verlag, 63-94.
- Meißner, Franz-Joseph, 2013. „Die REPA-Deskriptoren der ‚weichen Kompetenzen‘ – eine praktische Handreichung für den kompetenzorientierten Unterricht zur Förderung von Sprachlernkompetenz, interkulturellem Lernen und der Mehrsprachigkeit“, in: *Giessener Fremdsprachendidaktik: online* 2. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hebis:26-opus-93728>.
- Meißner, Franz-Joseph, 2014. „Sprachlernkompetenz unterrichten - oder: das stumme Wissen der Lerner zum Sprechen bringen“, in: Böcker, Jessica/Kamitz, Annette/Schönbrunn, Sarah, (Hgg.), (im Druck). Frankfurt: Lang (Titel angefragt).
- Meißner, Franz-Joseph/Königs, Frank G./Leupold, Eynar/Reinfried, Marcus/Senger, Ulrike, (Red.), 2001. „Zur Ausbildung von Lehrenden moderner Fremdsprachen“ (Ergebnisse einer Reflexionstagung, 23./24. März 2000, Schloss Rauischholzhausen), in: *französisch heute* 32, 212-224.
- Meißner, Franz-Joseph/Reinfried, Marcus, (Hgg.), 1998. *Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen. Tübingen: Narr.
- MES, 2008 = Meißner, Franz-Joseph/Beckmann, Christine/Schröder-Sura, Anna, 2008. *Mehrsprachigkeit fördern*. Vielfalt und Reichtum in der Schule nutzen (MES). Zwei deutsche Stichproben einer internationalen Studie in den Klassen 5 und 9 zu Sprachen und Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr.  
<http://www-uni-giessen.de/rom-didaktik/Multilingualism/>
- Morkötter, Steffi, 2005. *Language Awareness und Mehrsprachigkeit*. Eine Studie zu Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und Fremdsprachenlehrern. Frankfurt a.M: Peter Lang.

- Münch, Wilhelm, 1910. *Didaktik und Methodik des französischen Unterrichts*. München: Beck'sche Verlagsbuchhandlung (3. verb. Auflage [1895]).
- Piepho, Hans-Eberhard, 1974. *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornburg-Frickhoven: Frankonius Verlag.
- Raasch, Albert, 1978. „Eine neues Français Fondamental? Das Europarat-Projekt 'Un Niveau Seuil'“, in: Christ, (Hg.), 1985, 339-353.
- Reinfried, Marcus, 1997. „Die Ausbildung zum neusprachlichen Gymnasiallehrer: eine Reform ist überfällig“, in: *französisch heute* 28, 210-227.
- REPA, 2007 = Candelier, Michel/Camilleri-Grima, Antoinette/Castellotti, Véronique/de Pietro, Jean-François/Lörincz, Ildiko/Meissner, Franz-Joseph/Schröder-Sura, Anna/Noguerol, Artur/Molinié, Muriel, 2009. *Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*. 2 - Juillet 2007. (Juli 2009). Graz: CELV/Strasbourg: Europarat.
- Rivers, Wilga M., 1966. „Listening Comprehension“, in: *Modern Language Journal* 1(4), 196-204.
- Robinson, Saul B., 1967. *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. Berlin: Luchterhand.
- Schocker-von, Ditfurth, 2003. „Vom ignoranten Anfänger zum erfahrenen Experten? Die berufliche Entwicklung angehende/r Fremdsprachenlehrer/innen im Diskurs der Ausbildungsforschung“, in: Legutke/Schocker-von Ditfurth, (Hgg.), 2003, 181-200.
- Terhart, Ewald, 2005. „Was wissen wir über gute Lehrer? Ergebnisse aus der empirischen Lehrerforschung“, in: *Friedrich Jahresheft XXIII*, 20-24.
- Tesch, Bernd, 2010. *Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht*. Konzeptionelle Grundlagen und eine rekonstruktive Fallstudie zur Unterrichtspraxis (Französisch). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Vossler, Karl, 1922. „Vom Bildungswert der romanischen Sprachen.“ Vortrag gehalten auf dem 18. Neuphilologentag in Nürnberg am 7. Juni 1922, in: *Die Neueren Sprachen* 30, 226-234.
- Weniger, Erich, 1952. *Didaktik als Bildungslehre*. I: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. II: Didaktische Voraussetzungen der Methode in der Schule. Weinheim: Beltz.
- Weinert, Franz E., 2001. „Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - Eine umstrittene Selbstverständlichkeit“, in: Weinert, Franz E., (Hg.), 2001. *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim: Beltz, 17-31.
- Weiß, Sabine/Braune, Agnes/Kiel, Ewald, 2010. „Berufswunsch Französischlehrer/in: Motive und Selbstbild“, in: *französisch heute* 41, 129-135.



**Annex:**

Abb. 1: REPA Modell der Kompetenzen (nach Meißner 2012)

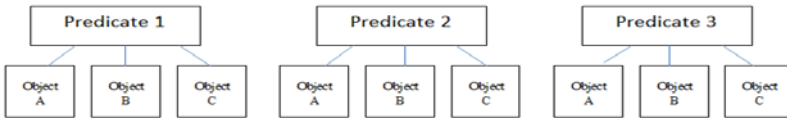
***The three dimensions in competence formation***

**Listening comprehension**

<b>knowledge, savoirs, Wissen</b>	<b>skills savoir faire, Können</b>	<b>attitudes, savoir être, Haltungen</b>
<p><b>Competencies:</b> activation of relevant previous encyclopedic knowledge, knowledge about language and communication, about pragmatics, about listening comprehension competencies, about listening strategies, etc. knowing that listening comprehension demands long term efforts</p>	<p><b>Competencies:</b> segmentation of the stream of speech in the target language, activation of pragmatic rules important in intercultural communication: politeness, partner hypothesis, practicing empathy, inferring from encyclopedic and lingual knowledge patterns, constructing / designing meaning</p>	<p><b>Competencies:</b> mental organization of self-sensitivity and language learning awareness; evaluation, volition to listening comprehension (desire to understand), identifying and setting of pedagogic objectives applying strategies concerning listening to foreign language information, readiness to take up intercultural activities, intercultural awareness,...</p>
<p><b>Knowing-what Resources:</b> Relevant concrete knowledge-schemes concerning a special topic; for example: knowing s.th. about religious taboo/ 'miranda'-themes in Great-Britain or France, etc. ... patterns of language awareness, ... knowing how to improve listening comprehension, knowing that intercultural communication</p>	<p><b>Can-do Resources:</b> can identify / identifies word and morpheme boundaries ... what speech elements belong together (collocations, grammatical schemes like the French 'accord': <i>la grande Bretagne</i> (f.) <i>lag{adbr↔ta}</i>, <i>lAs flores machitAs</i>, etc. ... exploits external (for ex. dictionary) resources, applies listening strategies, ... compensatory strategies to remedy defects of lingual and transcultural</p>	<p><b>Self-sensitive Resources:</b> Knowing... what self-efficacy means, ... the role of self-evaluation for successful learning, ... why you do not understand speech in the target language/in a special communication situation, ... the role of motivation for successful intercultural task working, etc., knowing that the more you listen, the more you learn</p>

Abb. 2:	demands some insight into intercultural pragmatics	knowledge related to the target language	
---------	--	--	--

Prädikat/Objekt-Relation im REPA-Kompetenzmodell



# Kompetenzorientierung im (Spanisch)Unterricht

Karin GREISTORFER, Wien

## 1. Wissenschaftliche & bildungspolitische Hintergrundkonzepte

Das Schlüsselwort *Kompetenzorientierung* ist in der aktuellen Fremdsprachendidaktik stark vertreten. Diese Orientierung geht zurück auf die Einführung des Bologna Prozesses, denn formal erworbene Abschlüsse und Zertifikate sollen auf europäischer Bildungsebene durch die Beschreibung der erworbenen Kompetenzen transparenter und besser vergleichbar gemacht werden (Dorfer 2010: 80). Der Begriff *Kompetenzorientierung* lässt sich je nach fachdisziplinärem Fokus definieren. In der Fachdidaktik hat sich die Definition von Franz Weinert (2001) als Referenzdefinition etabliert: Kompetenzen sind

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“.  
(Weinert 2001: 27)

Die Europäische Union versteht unter dem Begriff der Kompetenz

„die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und / oder persönliche Entwicklung zu nutzen. Im Europäischen Qualifikationsrahmen wird Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit beschrieben.“ (Europäische Kommission, Bildung und Kultur 2008: 11)

Im Grundlagenpapier für „Kompetenzorientiertes Unterrichten“ an berufsbildenden Schulen (bmukk 2012) basieren die Deskriptoren des Europäischen Qualifikationsrahmen auf einer achtstufigen Referenzskala. Dieser Rahmen beschreibt Qualifikationen als Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen (bmukk 2012: 9). Zur Verdeutlichung werden hier zwei

Niveaustufen exemplarisch angeführt: In der zweiten Stufe besteht das Kompetenzniveau beispielsweise darin, die Fähigkeit zu erlangen, bereits zu einem gewissen Maß den Lern- oder Arbeitsprozess selbstständig zu gestalten. Niveau 3 stellt die erworbene Kompetenz dar, Bereitschaft und Verantwortung über die Erfüllung der Arbeitsaufgaben zu übernehmen (bmukk 2012: 8).

Vom österreichischen Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bmukk) wurde im Jahre 2011 ein Grundlagenpapier veröffentlicht, in dem Empfehlungen zu einer kompetenzorientierten Unterrichtsführung gegeben werden (bmukk 2011). Kompetenzen stellen hier Puzzleteile eines Bildungshauses dar, definiert wie folgt:

1. Bildungsstandards in der Berufsbildung
2. Kompetenz- und lernergebnisorientierte Lehrpläne
3. Kompetenzorientiertes Unterrichten und Prüfen
4. Teilstandardisierte, kompetenzbasierte Reife- und Diplomprüfung an BHS (bmukk 2011:4).

Für diesen Beitrag steht der sich an dritter Stelle befindende Punkt in dieser Auflistung im Zentrum, denn es wird den Fragen nachgegangen, an welchen Prinzipien sich kompetenzorientierter Unterricht orientiert und warum diese Art von Unterricht als sinnvoll zu erachten ist. Die kompetenzorientierte Konzeption dient hier als Ausgangspunkt, deren Struktur auf andere fremsprachlichen Fächer und Niveaus transferierbar ist. Doch bevor ich auf diese drei genannten Teilkapitel, die auch den Kern dieses Beitrages darstellen, im Detail eingehe, möchte ich einleitend kurz auf Forschungsergebnisse aus Neurobiologie und Fachdidaktik Bezug nehmen, um auf Ausgangspunkte und Theorien hinzuweisen, die den Ursprung von Kompetenzorientierung begründen und die das Verständnis darüber in der Aktualität, im Besonderen in der Fachdidaktik, prägen. Der Grundstein dieser Entwicklung auf Basis konstruktivistischer Strömungen wurde in den siebziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts von den Neurobiologen Maturana und Varela (1975) mit ihren Ergebnissen zu Gehirnforschung und Wissensaneignung gelegt. Jedes Individuum konstruiert sich sein Wissen selbst indem auf bereits gespeichertes Vorwissen zurückgegriffen wird, auf das sich das neue Wissen aufbaut. Jede neu eingehende Information im Gehirn wird mit persönlichen Erfahrungen und Wahrnehmungen assoziiert, und die für das Lehren und Lernen bedeutsame Erkenntnis daraus ist, dass es sich beim Lernen um einen vom Individuum selbst gesteuerten Prozess handelt. Lernen vollzieht sich

individuell, je nach sinnesphysiologischen, neuronalen, kognitiven und sozialen Prozessen, die mit dem lernenden Individuum in Verbindung stehen.

Von der Fachdisziplin der Metakognition, die sich mit metakognitiven Prozessen befasst, wurde das Gedankengut des Konstruktivismus übernommen. Metakognition beschäftigt sich somit mit dem Wissen über die Selbstregulierung des Lernprozesses. Wie einleitend in diesem Beitrag angemerkt, soll hier die Praxishöhe im Vordergrund stehen, weshalb ich mich im Kontext dieser Thematik auf den Verweis auf Weinert (1984) beschränke, der seine Definition von metakognitiven Fähigkeiten mit dem Lernprozess koppelt, und von „Determinanten der individuellen Lernaktivität“ (Weinert 1984: 13) spricht.

Kompetenzorientierung in der aktuellen Unterrichtspraxis bedeutet, dass nicht nur mehr ausschließlich Wissenstransfer sondern die Vermittlung von Kompetenzen im Zentrum des Unterrichtsgeschehens steht.

Christiane Spiel, Professorin an der Fakultät für Psychologie der Universität Wien, betont die Notwendigkeit dieser Entwicklung: „Das beginnt beim eigenständigen Setzen von Lernzielen. Unsere Studien zeigen, dass bei den Lernkompetenzen der SchülerInnen noch viel Förderbedarf besteht“ (Spiel zit. nach Kanya 2012: 13). Im Unterricht kommt es nun auf *das Können* an, didaktisch ausgedrückt, auf das *Lernen Lernen*, das zielführend den Lerner dazu befähigt, sein *Wissen* strategisch anzuwenden, um auf eine sich ihm stellende Problemlösung kompetent reagieren zu *können*. Sich mit dem *Wie* des eigenen Lernens zu befassen, bedeutet die Auseinandersetzung mit metakognitiven Lernstrategien.

## **2. Leitprinzipien des kompetenzorientierten (Fremdsprachen-) Unterrichts und seine Sinnhaftigkeit**

Die primäre Aufgabe kompetenzorientierten (Fremdsprachen-) Unterrichts liegt darin, den Lernern jene Kompetenzen zu vermitteln, die sie benötigen, um eine kommunikative Situation erfolgreich zu bewältigen. Um diesen Kriterien zu entsprechen, genügt es aber in der Praxis nicht, mit den Schülern<sup>1</sup> die im Lehrwerk angebotenen *Ich kann...* – Formulierungen in den Selbstbeurteilungsrastern zu behandeln, denn das Ziel von kompetenzorientiertem Unterricht basiert auf einem komplexen Handlungsfeld, das sich aus mehreren

---

<sup>1</sup> Ich bevorzuge für den weiteren Verlauf dieses Beitrags die geschlechtsneutrale Bezeichnung, um die Lesbarkeit zu erleichtern.

Teilkompetenzen zusammensetzt. Die Umsetzung von Kompetenzorientierung im Unterricht beginnt in den Köpfen der Lehrenden, die lerner- und nicht mehr lehrerorientiert unterrichten. Dieser Gedanke mag zwar nicht neu erscheinen, dennoch ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass es sich bei Stationenlernen, Projektunterricht oder Freiarbeit noch nicht um kompetenzorientierten Unterricht handelt. Der erste Schritt zur Umsetzung von Kompetenzorientierung beginnt mit der auch für die Schüler transparenten Definition des Lernzieles, dessen Erreichung sich über mehrere Lernaufgaben (Module) gliedert, die wiederum von den Schülern möglichst selbstständig und eigenverantwortlich erarbeitet werden. Ihr Lernprozess ist geprägt vom Handeln in der Fremdsprache, sie aktivieren ihre Vorkenntnisse bezüglich des Lernzieles und wenden bereits ihnen vertraute Lernstrategien zu dessen Erreichung an. Der Lehrende stellt ein möglichst differenziertes Lernangebot zur Verfügung, das alle Lerntypen anspricht (vgl. Lersch/Schreder 2013: 42), und während der Arbeitsphase der Schüler nimmt er die Rolle des Lernberaters ein. Die wichtigste Aufgabe richtet sich jedoch an seine diagnostische Kompetenz, denn seine Beobachtungen über das Lern- und Arbeitsverhalten der Schüler sind Ausgangspunkt anschließender Überlegungen und Planung zukünftiger Unterrichtsphasen. Stärken und Schwächen werden vom Lehrenden analysiert, um das Wissen seiner Schüler richtig einzuschätzen und um aus etwaig auftretenden Lernschwächen notwendige Fördermaßnahmen zu definieren. Er nimmt sozusagen die Rolle des *stillen Beobachters* ein, der den Schülern am Ende der Lernphase sein Feedback mitteilt, das für sie wiederum wesentlich ist, um ihr weiteres Lernverhalten zu verbessern und zu steuern. Der positive Umgang mit Lernschwächen begünstigt in weiterer Folge auch das Lernverhalten und die Bereitschaft, sich kommunikativ anspruchsvollen Lernaufgaben stellen zu wollen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Planung kompetenzorientierten Unterrichtens bei der Definition des Lernzieles beginnt, um davon rückblickend aus die einzelnen Lernaufgaben den den Schülern angepassten Lernbedürfnissen und dem Lernziel entsprechend zu konzipieren. Der Lehrende unterstützt als Lernbegleiter den Lernprozess, der Schüler jene Kompetenzen vermittelt, die sie zur erfolgreichen Bewältigung kommunikativer Situationen im Fremdsprachenunterricht benötigen. Die Verantwortung der Schüler liegt darin, sich ihr Wissen möglichst selbstständig und eigenverantwortlich anzueignen. Sie verfügen über das *Wissen*, was sie selbst *können*, und über das, *was* sie lernen *wollen*. Und gerade dieses Wollen nimmt einen wichtigen Stellenwert beim Lernen ein – es muss intrinsisch geleitet sein, denn nur Neugier bewirkt effektives Lernen, dass auch als sinnvolles Wissen im Gedächtnis gespeichert wird. Ein Individuum lernt vor allem, und zwar so,

dass das Wissen auch im Langzeitgedächtnis gespeichert wird, wenn es das Lernen als sinnvoll empfindet (vgl. Spitzer 2006: 170). Die drei Begriffe des Wissens, Könnens und Wollens bilden sozusagen einen Kreis, der sich nur dann als zielführend erweist, wenn an allen diesen drei Eckpunkten gedreht wird. Betrachtet man das Lernen auf diese Art und Weise, lässt sich dabei an das lebenslange Lernen verweisen. Der kompetente Lerner steht dabei im Zentrum, und der ihn umgebende Kreis des Lernens setzt sich aus jenen Kompetenzen zusammen, die er sich im Laufe seines Lebens angeeignet hat. Er ist sich seines Wissens bewusst und er weiß, über welche Kompetenzen und Lernstrategien er verfügt, um sie problemlösend je nach (Kommunikations)-Situation anwenden zu können. Anders formuliert: er weiß, über welche Kompetenzen er verfügt und wie er sie anwenden muss, um ein Ziel erfolgreich zu erreichen. Das ist kompetenzorientiertes Lernen. Und ich denke, kein Lehrender darf jemals müde werden, den Schülern auch transparent zu erklären, was sie jetzt an neuem Wissen besitzen über das sie einige Lernschritte zuvor noch nicht verfügten. Durch diese Vorgehensweise werden sie ihr Lernen als sinnvoll für sich selbst erkennen und vor allem *erleben*, doch dafür muss ihnen genügend Raum zum selbstständigen und eigenverantwortlichen Lernen und Handeln zugestanden werden. Durch die dem Schüler gebotene Nachvollziehbarkeit über seinen Lernprozess erkennt er, dass er sich selbst aktiv an seinem Lernprozess beteiligen muss, wenn er das Lernziel schlussendlich erreichen möchte. „Die Lerner werden als mündige Sprachenlerner in den Prozess miteinbezogen und sind dadurch Mitgestalter der einzelnen Schritte“ (Kahlden 2011: 195). Lernen bedeutet für sie im idealen Fall, sich nicht ausbilden zu lassen, sondern *sich selbst bilden zu wollen*.

Bevor ich zur Konzeption meiner Lernaufgaben über die kompetenzorientierte Vermittlung der Fertigkeit des Sprechens komme, verweise ich auf mögliche theoretische Zugänge und Modelle, die sich als Wegweiser bzw. als Anleitungen zum Entwurf kompetenzorientierter Lerneinheiten eignen. Ein Orientierungsmodell sieht nach Lersch und Schreder (2013) wie folgt aus: jedem einzelnen Lerner muss es ermöglicht werden,

- sich *intelligentes*, weil in der kognitiven Struktur gut verankertes und vernetzendes *Wissen* anzueignen,
- dieses Wissen mit einem *Können* zu verbinden (indem er beispielsweise Aufgaben oder Probleme löst, in denen dieses Wissen Verwendung findet)
- dieses Können zu *sichern* und zu *verbessern* (indem er lernt variable Anforderungen ggf. auch mit steigendem Schwierigkeitsgrad auf der Basis dieses Wissens zu bewältigen)

- jeden *Wissenszuwachs* auch an *Fortschritte im Können* zu koppeln (indem er die Erfahrung macht, auf der Basis neu gelerntes Wissen jetzt etwas zu können, was er vorher noch nicht konnte). (vgl. Lersch/Schreder 2013: 42)

Ein detailliertes Modell wurde von Nagy, Struger und Wintersteiner in Form eines Vier-Phasen-Modells für den kompetenzorientierten Deutschunterricht erstellt, das m.E. auch für den Fremdsprachenunterricht geeignet ist:

### **Phase I (Didaktische und pädagogische Analyse)**

→ Analyse, welche Kompetenzen in einer bestimmten Klasse jeweils aufgebaut werden sollen, welche Vorkenntnisse bestehen, welche bisherige Erfahrungen die Lehrkraft mit diesem Thema in der jeweiligen Klasse hat – Ausgangspunkt: vermutete Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler aufgrund bisheriger Leistungen (vgl. Phase IV)

→ Didaktische Analyse des jeweiligen Stoffs, um Lehrziele zu bestimmen – Ausgangspunkt: vermutetes Kompetenzvermittlungspotenzial (z.B. eines Abschnitts eines Sprachbuchs)

→ Beide Aspekte, d.h. das (vorgegebene oder auszuwählende) Unterrichtsmaterial (Lehrplaninhalt) und das Können der Klasse, sind miteinander in Beziehung zu setzen

### **Phase II (Unterrichtsplanung)**

→ Welche Übungen, Aufgabenstellungen lassen eine Kompetenzsteigerung erwarten?

→ Welche Sequenzen wären idealtypisch zu wählen (Mini-Curriculum)?

→ Wie muss ich intervenieren und den Unterricht im Detail gestalten, um Kompetenzen zu entwickeln?

### **Phase III (Unterrichtsdurchführung)**

→ Wie kann ich mich so weit vorbereiten, dass ich nicht durch die Unterrichtsmethodik vollkommen in Beschlag genommen werde? (z.B. mich auf Routinen stützen, selbstständiges Arbeiten der Schülerinnen und Schüler)

→ Wie kann ich sicherstellen, dass die Beobachtung der Aktivitäten und Leistungen der Schülerinnen und Schüler meine Haupttätigkeit während der Stunde werden kann?

→ Worauf will ich mich jeweils konzentrieren?

### **Phase IV (Unterrichtsreflexion)**

→ Welche Daten habe ich, um den Erfolg der Arbeit zu beurteilen?

→ Was ist vermutlich gelungen, was nicht?



→ Welche Konsequenzen hat das für die nächsten Schritte? – Neue Phase (Nagy/Struger/Wintersteiner 2012: 144)

### 3. Das Sprechen als Teilkompetenz im kompetenzorientierten Unterricht

Für die Erstellung meines Beispiels einer kompetenzorientierten Lernaufgabe für den Spanischunterricht habe ich die Kompetenzvermittlung der Sprechfertigkeit gewählt, und zwar aus dem Grund, dass es sich bei dieser Kompetenz um die komplexeste Fertigkeit handelt. Sie wird nämlich fast ausschließlich in Verbindung mit einer anderen Fertigkeit wie z.B. dem Lesen oder Hören angewendet. Das Sprechen bedarf konsequenten Übens und regelmäßiger Anwendung.

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen unterscheidet beim Sprechen zwischen dialogischem Sprechen mit „an Gesprächen teilnehmen“ und monologischem Sprechen mit „zusammenhängend zu sprechen“. Die Handlung des Sprechens wird in diesem Referenzwerk mit dem Wissen über folgende drei Teilkompetenzen beschrieben: um zu sprechen, muss der Lernende

- eine Mitteilung *planen* und *organisieren* können (kognitive Fertigkeiten);
  - eine sprachliche Äußerung *formulieren* können (sprachliche Fertigkeit);
  - die Äußerung *artikulieren* können (phonetische Fertigkeiten)
- (Europarat 2001: 93).

Betrachtet man diese Handlungsbeschreibungen wird die Komplexität dieser Fertigkeit durch das *Planen*, *Organisieren*, *Formulieren* und *Artikulieren* deutlich. Verfolgt der Sprecher eine Sprechabsicht, vollziehen sich im Gehirn viele Prozesse. Dieses wird nach dem Wortschatz in der Fremdsprache durchforstet, grammatikalische Strukturen und die Syntax werden beachtet und beim Sprechen selbst müssen noch die richtige Intonation und Aussprache berücksichtigt werden. Vor allem in der Fremdsprache kann eine fehlende oder falsche Intonation zu Missverständnissen oder Unverständnis führen. Im Spanischen bedeutet zum Beispiel die Verbform *hablo*, „ich spreche“ in der Gegenwart, das Verb *habló* jedoch „er/sie sprach“. Somit bewirkt die falsche Intonation nicht nur eine Verschiebung auf zeitlicher Ebene, sondern das Verb bezieht sich auch auf ein anderes Subjekt.

Ergebnisse der Gehirnforschung haben gezeigt, dass es sich beim Sprechen um einen Prozess im Gehirn handelt, der schneller stattfindet als das

Verstehen. In der Muttersprache dauert der Vorgang des Sprechens vom ersten Gedanken bis zur Äußerung ca. 250 Millisekunden, doch das Sprechen in der Fremdsprache erfordert ein viel höheres Zeitpensum (vgl. Macedonia/Höhl 2013: 96). Damit der Lerner im Fremdsprachenunterricht zum Sprechen motiviert ist, muss der Unterrichtende seine Aufmerksamkeit auf sich lenken: „Daher muss es das Anliegen der Unterrichtenden sein, im Unterricht möglichst oft Situationen zu schaffen, in denen die Lernenden ein Mitteilungsbedürfnis verspüren oder es zumindest als sinnvoll empfinden, sich zu äußern“ (Steveker 2011: 60). Die moderne Fremdsprachendidaktik orientiert sich stark an dieser Auffassung und verfolgt den freien, kommunikativen Ansatz, dessen Ziel darin liegt, die Fähigkeit zur Teilnahme an Gesprächen in der Fremdsprache zu vermitteln und dabei weniger Gewichtung auf die Sprachrichtigkeit zu lenken. Im Zentrum steht die *Kompetenz* der Aufrechterhaltung der Kommunikation und der Ausdrucksfähigkeit in der Fremdsprache, und nicht die grammatikalische Richtigkeit.

Die Didaktik unterscheidet beim Sprechen zwischen gesteuertem und freiem Sprechen, wobei sich das gesteuerte Sprechen in erster Linie auf die Anfangsphase beim Fremdsprachenlernen bezieht. Das Lernen beschränkt sich in dieser Phase noch auf das Einüben sprachlicher Grundmuster. Das Erlernen der Sprechkompetenz umfasst drei Phasen:

1. die Reproduktion: Grund- und Intonationsmuster in der Fremdsprache werden eingeübt
2. die Rekonstruktion: mit Hilfe von Gedächtnistechniken, Vorstrukturierungen oder Visualisierungshilfen kommt es zum freien Sprechen
3. die Konstruktion: neben dialogischem und monologischem Sprechen werden Umschreibungstechniken, das Paraphrasieren und Selbstkorrekturmaßnahmen vom Sprecher angewendet (vgl. Grünewald/ Küster 2009: 193).

### **3.1. Vermittlungsmethoden des Sprechens**

#### **Gesteuertes Sprechen:**

Tandembögen  
Flussdiagramme  
Drillübungen  
Kurzumfragen (Steveker 2011: 63-65)

## Freies Sprechen:

Kommunikationskärtchen  
Rollenspiele  
Murmelgespräch  
Stichwortzettel  
Kurzvortrag  
Kugellagergespräch  
Diskussionen (Steveker 2011: 66-71)

„Jugar al caballito del mar“: Die Idee, diese Sprechübung so zu benennen, entstand in Anlehnung an ein von Macedonia und Höhl publiziertes Buch über die Funktionen des Gehirns, in dem sie die Gehirnstruktur des Hippocampus mit einem Seepferdchen (lateinisch *Hippocampus*) verglichen, welcher in seiner Form tatsächlich eine starke Ähnlichkeit zu diesem Tier aufweist. Im Hippocampus kommt es zur ersten Speicherung eingehender Informationen (vgl. Macedonia/Höhl 2013: 46), doch damit das dort abgespeicherte Wissen nicht träge wird, bedarf es regelmäßiger Aktivierung. Für das Fremdsprachenlernen ist diese Erkenntnis gleichzusetzen mit regelmäßigem Wiederholen erlernter Inhalte damit die bereits vorhandenen Synapsen immer wieder neu aktiviert werden. „Die Synapsen werden dicker, wenn sie beansprucht werden; und sie verkümmern und sterben schließlich ab, wenn sie nicht genutzt werden“ (Spitzer 2012: 48).

Für die genannte Sprechübung wird von den Schülern jeweils ein ihnen bereits vertrautes Themengebiet auf kleine Kärtchen notiert, das sich auch für einen Kommunikationsanlass eignet (z.B. Informationsaustausch, Diskussion, etc.). Die Kärtchen werden gesammelt, nach Zufallsprinzip gezogen und drei bis vier Sprecher werden (wieder nach Zufallsprinzip) ausgewählt, die sich über dieses Thema (mindestens) vier Minuten unterhalten. Von den Mitschülern wird währenddessen ihre kommunikative Kompetenz mit Hilfe eines holistischen Beurteilungsbogens oder eigener Notizen (Wortschatz, Ausdruck, Gesprächsstrategien, Informationsoutput, etc.) evaluiert.

Meine Erfahrungen mit dieser Sprechübung sind sehr positiv, denn die Schüler empfinden diese Übung nicht als Muss und Drill zum Sprechen oder Wiederholen. Vielmehr schätzen sie daran den Wiederholungs- und Spaßfaktor. Sie nehmen die Gelegenheit wahr, ihre eigene kommunikative Kompetenz sowie die anderer richtig einzuschätzen, zu erproben und zu verbessern. Als Zuhörer und Beobachter lernen sie zu evaluieren und bei ihrer Evaluation auf die dabei wesentlichen Aspekte, wie die korrekte Anwendung von

Sprechstrategien zu achten. Der Spaßfaktor motiviert alle Schüler zur Mitarbeit, und auch schwächere Schüler trauen sich diese Sprechaufgabe zu, da ihnen die Themengebiete bereits bekannt sind. Nebenbei angemerkt: manche Lerngruppen fordern diese Übung sogar von sich aus ein, z.B. um die für eine Prüfung relevanten Inhalte zu wiederholen. Dann macht es auch mir als Lehrende Freude, die Frage zu hören: ¿Por qué no jugamos al caballito del mar? Das zeigt mir, dass auch die Neurowissenschaft, wenn auch in diesem Fall nur indirekt, Gutes beim Spanischlernen bewirkt.

### 3.2. Methoden zur Reflexion über die Sprechfertigkeit

Auch bei der (Selbst)Evaluation handelt es sich um eine Kompetenz, die erarbeitet werden muss. Für die Schüler sind vor allem in der Anfangsphase vorgegebene Beurteilungsbögen eine gute und hilfreiche Stütze, um die Kompetenz der (Selbst)Evaluation schrittweise zu erlernen. Im Rahmen meiner kompetenzorientierten Lernaufgaben werden die Schüler angeleitet, sich und andere hinsichtlich der monologischen und diskursgeleiteten Kompetenz zu evaluieren. In welcher Form ihnen Unterstützungsmaterial vom Lehrenden angeboten werden kann, sollen die im Folgenden dargestellten Beispiele zeigen.

#### 3.2.1. Mögliche Kriterien für die Evaluation über monologisches Sprechen in der Oberstufe (ab dem 3. Lernjahr)

Kriterien:

Sprache:

korrekte Aussprache/Intonation
Flüssigkeit
Wortschatz: Thema angepasst/ abwechslungsreich/ angemessene Syntax
grammatikalische Strukturen dem Lernniveau gerecht

Inhalt:

Logischer Aufbau
Kreativität/eigenständige Formulierungen
Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven für Themenauseinandersetzung

(vgl. Kahlden 2011: 206)

### 3.2.2. Peer-Evaluation - Presentación oral

Criterios:

pronunciación/entonación	☺	☹
recursos lingüísticos/ corrección lingüística/ gramática/léxico		
estrategias comunicativas		
conformidad con la tarea/ contenido		
<i>nivel</i>	<i>[ ] excelente</i>	<i>[ ] tienes que practicar</i>

(vgl. Meißner/Tesch 2010: 110).

### 3.2.3. Selbstreflexion über den Lernprozess

Was fiel mir leicht, und was fiel mir schwer? Warum? (Hören, Lesen, Sprechen, an Gesprächen teilnehmen, Wortschatz, etc.)	
In welchen Bereichen möchte ich mich besonders verbessern?	
Wie möchte ich dabei vorgehen und was nehme ich mir dafür vor? (Teilziele definieren)	
Wie erging es mir bei den von den Aufgabenstellungen geforderten Sozialformen (EA, PA, GA, Präsentation)?	
Welche Sozialform bevorzuge ich? Warum?	
Welche Fehler habe ich am häufigsten gemacht?	
Wie kann ich diese Fehler verbessern?	

(vgl. ÖSZ 2007: 19, 23)

Erinnere dich an zwei oder drei Lernaufgaben und notiere dir ca. 15 Wörter, die du beim Erarbeiten dieser Aufgaben neu erlernt hast.	
--	--

<p>Welche Verben erscheinen dir als besonders wichtig, um dich über dieses Themengebiet unterhalten zu können? Notiere dir ungefähr acht bis zehn und formuliere mit ihnen einen Satz! (Kontrolle: mit Lernpartner oder Lehrer/in)</p>	
--	--

#### 4. Unterrichtssequenz zum kompetenzorientierten Sprechen: “Mundos diferentes que se encuentran”

Das Thema der interkulturellen Begegnungen wird mit der Kompetenz des Sprechens in Verbindung gebracht. Die konzipierten Aufgaben eignen sich für den fortgeschrittenen Spanischunterricht des 2. Lernjahres. Die Schüler besitzen bereits das Wissen über die Bildung des Indefinido, das im Rahmen dieser Lernaufgaben wieder zur Anwendung kommt (Wiederholungsfaktor).

Die Lernaufgaben enthalten eine interkulturelle, eine grammatikalische, eine fächervernetzende, eine realitätsnahe und handlungsorientierte Komponente. Im ersten Teil dieses Kapitels sind die Arbeitsanweisungen an die Schüler beschrieben, die im folgenden Teilkapitel mit Erläuterungen bezüglich ihres didaktischen Stellenwertes unterlegt sind.

Kompetenzentwicklung/Lernziel: die Fertigkeit des Sprechens im Kontext einer realitätsnahen Kommunikationssituation bei gleichzeitiger Anwendung eines Grammatikphänomens zu üben

Lernjahr: Sekundarstufe, ab dem 2. Lernjahr, Niveau A2

Kommunikative Kompetenzen: Leseverstehen, Hörverstehen, Sprechen, Präsentationskompetenz

Anderer Kompetenzen: Informationsbeschaffung, (Selbst-) Evaluationskompetenz

Interkulturelle Kompetenz: das Verständnis von interkulturellen Begegnungen, dass man in anderen Ländern, in anderen Gesellschaften und Lebensformen unterschiedliche Gewohnheiten pflegt, und dass Völker in ihren kulturellen und sozialgesellschaftlichen Einstellungen und Werthaltungen divergieren, soll erweitert werden.

Material:

2. Lernaufgabe: Textlektüre: Gómez de Olea, Lourdes, u.a., 2010. *El curso en vivo* A2. Das Spanisch-Lehrwerk. Berlin und München: Langenscheidt, S. 55

6. Lernaufgabe: Sprechstrategien – estructurar un relato: Gómez de Olea, Lourdes, u.a., 2010. *El curso en vivo A2*. Das Spanisch-Lehrwerk. Berlin und München: Langenscheidt, S. 29

7. Lernaufgabe: Internet: „Learn Spanish gestures part three“ <http://www.theguardian.com/travel/gallery/2009/jul/08/learn-spanish-gestures#/?picture=349749362&index=0>

8. Lernaufgabe: Textlektüre: Manrique, Marcela/Borrero, Lucía, 2004. „Los gestos. ¿Qué nos dicen los latinos?“, in: *Ecos*. De España y Latinoamérica. März 2004, 10-15

9. Lernaufgabe: Reflexionsblatt (siehe Teilkapitel über Methoden zur Reflexion über die Sprechfertigkeit: *Selbstreflexion über den Lernprozess*)  
Wörterbuch

#### 4.1. Tarea: „Mundos diferentes que se encuentran“

Stundenaufakt: Wiederholung des Indefinido durch Aktivierung des bereits gespeicherten Wissens über seine Bildung.

Lehrerimpulsfrage: *¿qué hiciste ayer/ anteayer/ el sábado por la noche/ el lunes, etc?*

Der Lehrer-Schülerdialog mündet nach einigen Kurzdialogen in ein Schüler-Schülergespräch, wo sich ein Schüler bei einem seiner Mitschüler über dessen Aktivitäten der vergangenen letzten Tage erkundigt.

#### Einstieg in das Thema:

Ziel ist es, bei den Schülern Neugier auf die Lektüre von drei Kurztexten zu erwecken. Eine kurze Erzählung des Lehrenden soll diesen Effekt bewirken, indem Spannung als affektive Komponente produziert wird. Die Lösung auf der vom Lehrenden gestellten Frage finden die Schüler durch die Lektüre der Texte im Lehrbuch, auf die der Lehrende erst später verweist.

Die einführende Erzählung (Lehrender): *Ayer conocí a tres personas y conversamos sobre experiencias que tuvieron en otro país. Los chicos eran Marta de Ecuador, Georg de Viena y Rolf de Alemania, y me contaron sobre lo que les pasó al conocer gente de otro país. Fue muy interesante lo que me contaron. ¿Lo queréis saber?*

Dieses Fragezeichen bewirkt Neugier und führt zur Lernaufgabe, zur Lektüre der Texte, denn um zu erfahren, was Marta, Georg und Rolf erzählt haben, müssen die Kurztexte im Lehrbuch gelesen werden, auf die der Lehrende jetzt verweist: *Si queréis saber lo que me contaron tenéis que abrir vuestro libro y leer los tres textos donde lo cuentan.*

Die Schüler begreifen in diesem Moment, dass es sich um fiktive Bekanntschaften und um ein fiktives Gespräch gehandelt hat, doch werden sie

diese Anekdote mit Humor hinnehmen und mit der Lektüre der Texte beginnen.

*1. Lernschritt*

EA/PA: Lee los tres textos y subraya las partes que entiendes para marcar tus campos de comprensión (Verstehensinseln). Después para las palabras que no entiendes consulta a tu compañero/a y si necesitáis más ayuda podéis consultar vuestro diccionario.

*2. Lernschritt*

Experten-GA: Leed el texto de Marta (Grupo A) / de Georg (Grupo B) /de Rolf (Grupo C). Apuntad algunas palabras clave (max. 10) para poder contar la experiencia de esta persona. Al final tenéis que presentarla a todos en clase.

*3. Lernschritt*

EA: Piensa en tus propias experiencias cuando viajas a otro país. ¿Qué experiencias has tenido? ¿Son similares a las de Marta, Georg o Rolf? ¿O alguien te ha contado alguna de sus experiencias? Si no, imagínate qué costumbres austríacas pueden ser diferentes/extrañas para una persona de otro país. Apunta tus experiencias o ideas en forma de palabras claves para poder contar o hablar de ellas (aprox. 20 palabras).

*4. Lernschritt*

En pleno: tienes que moverte con la música y cuando termines de escucharla, búscate a un compañero para contarle lo que te has apuntado para solucionar la tarea anterior. Después cambiáis de turno. Mientras escuchas lo que tu compañero te cuenta, intenta memorizarlo. Cuando vuelvas a escuchar la música, sigue andando. En la próxima interrupción, búscate a otro compañero y le cuentas lo que antes has escuchado de tu compañero.

*5. Lernschritt*

EA/en pleno: Ya has leído, hablado y escuchado bastante sobre experiencias interculturales. Ahora tienes dos minutos para pensar qué experiencia te parece la más interesante/original/divertida, chocante, etc. y por qué. Cuéntasela a tus compañeros. ¿Se trata de una experiencia propia o de otra persona? ¡Déjalos averiguar! (hablar siempre en 1.P.Sg.)

*6. Lernschritt*

PA: Pensad en una experiencia intercultural que puede tener una persona de otro país en Austria. Imaginad la siguiente situación: dos amigos/-as de países diferentes se encuentran casualmente en un mercado en Viena donde cuentan que les pasó a cada uno/una en Austria y qué les pareció esta costumbre. Para hablar usad estrategias de conversación que ya habéis aprendido y que se usan para estructurar un relato. El oyente tiene que animar



a contar y demostrar interés o sorpresa. Al final tenéis que actuar en clase y presentar vuestro diálogo.

*7. Lernschritt – Internet als Informationsquelle nützen*

PA: Entrad en Internet y consultad esta página web. Mirad cómo el periódico *The Guardian* enseña a gesticular como un español. Después discutid entre vosotros/-as si estos gestos existen en vuestro país, en caso afirmativo cómo se hacen y si significan lo mismo que en España o Latinoamérica. Describid después tres gestos que según vuestra opinión son típicos de Austria.

*8. Tarea extra – Lesekompetenz und landeskundliche Kompetenz*

EA: Mira las fotos donde las personas usan ciertos gestos para expresar algo. ¿Qué te parecen? Después lee el texto para aprender algo sobre el significado y el origen de la expresión “tocar madera”.

*9. Lernschritt – Reflexionskompetenz*

EA: Rellena la hoja que te entrega tu profesor/a para reflexionar sobre tu proceso de aprendizaje. Al final adjúntala en tu carpeta de español.

## **4.2. Erläuterungen zu den Lernschritten**

*Lehrerimpulsfrage:*

Zu Stundenbeginn stellt der Lehrer die Lehrerimpulsfrage an einige der Schüler. Er lenkt somit die Aufmerksamkeit auf sich und das Unterrichtsfach Spanisch, und bringt außerdem dadurch zum Ausdruck, dass er sie als Persönlichkeit in ihrer Ganzheit wahrnimmt. Diese Art von Unterrichtsgespräch, das sich an die persönliche Lebenswelt der Schüler richtet, wirkt sich in weiterer Folge positiv auf das Arbeitsklima aus. Möchte man die anderen Schüler noch zum intensiveren Zuhören animieren, kann ein Schüler gebeten werden zu wiederholen, was sein Klassenkollege gerade erzählt hat. Auf diese Weise kann einem eventuell ansteigender Lärmpegel in der Klasse entgegengewirkt werden, denn jeder Schüler weiß, dass er zur Wiederholung des gerade Gehörten aufgefordert werden kann.

### **Einstieg in das Thema – Lernen *wollen***

Der Lehrer möchte durch das Schildern über ein fingiertes persönliches Erlebnis die Aufmerksamkeit auf sich lenken. Er beendet den Monolog mit einem Fragezeichen. Ich nenne es das berühmte pädagogische Fragezeichen, das die Schüler dazu motivieren soll, die Aufgabe lösen zu wollen. Die Kunst des Lehrenden besteht darin, den Schülern dieses Fragezeichen nicht nur transparent zu machen, sondern es so zu formulieren, dass es ihnen attraktiv erscheint, denn die Neugier ist der erste Schritt des Hinterfragens, des Lernens.

*1. Lernschritt – Rückgriff auf das Vorwissen und die Anwendung von Lernstrategien*

Die Lektüre der Texte erfolgt in Einzelarbeit, um das notwendige Maß an Konzentration zu gewährleisten. Die Konstruktion der „Verstehensinseln“ aktiviert das Vorwissen der Schüler, was sich wiederum positiv auf die Lernmotivation auswirkt. Durch das Kennzeichnen des *Wissens* wird das bereits bestehende Wissen transparent gemacht. Etwaige noch offene Fragen können mit dem Lernpartner/Kollegen oder dem Wörterbuch geklärt werden.

*2. Lernschritt – die Teamkompetenz*

Für diesen Lernschritt ist eine Einteilung in Expertengruppen (A, B, C) für jeweils einen Textabschnitt notwendig. Die Gruppeneinteilung kann vom Lehrenden oder von den Schülern getroffen werden. Ziel ist es, dass sich die Expertengruppen mit jeweils nur einem Text intensiv beschäftigen, um das darin Geschilderte den anderen in der Klasse in relativ flüssig gesprochenem Spanisch erzählen zu können. Die Schüler werden informiert, dass die Präsentationsphase dem Zufallsprinzip unterliegt und somit jeder zur Präsentation aufgefordert werden kann. Auf diese Weise fühlen sich alle dafür verantwortlich, sich den Inhalt anzueignen und es wird nicht nur einem Einzigen pro Gruppe die spätere Präsentationskompetenz auferlegt.

*3. Lernschritt – Themenkontext im Bezug zur persönlichen Lebenswelt*

Mittels dieser Aufgabenstellung wird ein Bezug zur persönlichen Lebenswelt der Schüler hergestellt, denn über eigene Erfahrungen beim Kontakt mit Menschen aus anderen Kulturen wird reflektiert. Diese Aufgabe ist fächerübergreifend konzipiert. Es ist anzunehmen, dass sich die geschilderten Erlebnisse und Erfahrungen auch auf andere Länder beziehen (z.B. durch Sprachreisen nach England, Frankreich, Urlaube, Verwandtschaftsbeziehungen, etc.). Redewendungen und Formulierungen aus den Texten über Marta, Georg und Rolf gilt es beim Entwurf eigener Berichte zu berücksichtigen. Die Selektion der Schlüsselwörter unterstützt die Festigung wichtiger Informationsträger in Form von Worten und trägt zur Förderung der Differenzierungskompetenz zwischen Wesentlichem und Unwesentlichem bei.

*4. Lernschritt – Bewegung und Spaß als Lernförderung*

Erkenntnisse aus der Gehirnforschung haben den positiven Effekt von Bewegung beim Lernen nachgewiesen (vgl. Macedonia/Höhl 2013: 48). Des Weiteren fließt ein landeskundlicher und einer für die Schüler ansprechender affektiver Aspekt in das Lernen ein – Musik. Für den Spanischunterricht bieten sich zahlreiche spanische Lieder an, und die Liedauswahl kann vom Lehrenden oder von den Schülern getroffen werden sowie nach Absprache abwechselnd.

Die Schüler-Schüler-Gespräche finden außerdem außerhalb einer sehr unmittelbaren Reichweite/Nähe zum Lehrenden statt, was ihnen wiederum

Freiraum zum Sprechen und Selbstsicherheit beim Sprechen gibt. Das Gefühl der unmittelbaren Kontrolle ist bei dieser Unterrichtsform nicht gegeben, und dabei profitieren vor allem sprachlich weniger begabte Schüler, denn sie trauen sich bei einem Gespräch mit einem Klassenkollegen mehr zu als bei einem Lehrer-Schüler-Gespräch, da sie oftmals ihre Sprachhemmung verlieren. Der Lehrende nimmt bei dieser Übung die beobachtende Rolle ein und stellt aus einer gewissen Distanz sicher, ob die geführten Gespräche aufgabenstellungsgemäß erfolgen.

Die Phase dieses Lernschritts kann öfters wiederholt werden. Wichtig ist, dass die Schüler zur Anwendung des Indefinidos angeleitet werden, sie zuhören und das Gehörte auch wiedergeben können müssen. „Im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht kommt solchen Phasen des Konzeptualisierens und des Prozeduralisierens eine besondere Bedeutung zu. Um diese zu fördern, ist es hilfreich, eine möglichst große Menge geeigneter, ähnlicher Beispiele aktiv zu verarbeiten, die das Gehirn dabei unterstützen, relativ rasch die notwendigen Konzepte und Muster zu bilden“ (Pölzleitner 2012: 163-164).

#### *5. Lernschritt – die Anwendungskompetenz*

Diese Reflexionsphase dient dem Schüler zum gedanklich inhaltlichen Rekapitulieren aller gehörten Informationen und seines persönlichen Wissens im Rahmen dieses Themenkontextes. Er ist aufgefordert sich für ein Erlebnis zu entscheiden, das er seinen Mitschülern dann mitteilt. Die spielerisch eingebaute Komponente soll sich positiv auf die Sprechmotivation und gleichzeitig auf die Kompetenz des (Zu)Hörens auswirken. Der Lehrende kontrolliert in dieser Phase den Grad der korrekten Anwendung des Indefinido (Lernziel), die Ausdrucksfähigkeit und die Flüssigkeit beim Erzählen bzw. Schildern eines Erlebnisses in der Fremdsprache in der Vergangenheit. Er achtet auf auftretende Stärken und Schwächen, die er den Schülern mittels eines Feedbacks im Anschluss mitteilt. Aus den Schwächen leitet er neue Lernimpulse zur Aufbereitung neuer, zukünftiger kompetenzorientierter Lernaufgaben ab.

#### *6. Lernschritt – der handlungsorientierte Ansatz und die Präsentationskompetenz*

In dieser Lernaufgabe kommt es zum handelnden Umgang mit dem Wissen. Die zu bewältigende Aufgabenstellung ist komplex, denn es gilt das erworbene Wissen in einem realitätsnahen Kontext anzuwenden und dabei die für diese kommunikative Situation erforderlichen Sprachstrategien anzuwenden. Der Zweck der Übung besteht in der Kompetenz des vernetzenden Denkens, das aktiviert wird, indem das Erlernte bewusst auf andere Kommunikationsanlässe übertragen wird.

Bei den in dieser Lernaufgabe erwähnten Sprechstrategien beziehe ich mich auf Redewendungen, von denen ich ausgehe, dass sie den Schülern im Rahmen vorangegangener Unterrichtseinheiten vermittelt worden sind. Je gefestigter diese im Vorwissen der Schüler durch ständiges Wiederholen verankert sind, umso rascher werden sie dieses Wissen in ihren Köpfen abrufen können und erkennen, dass sich ihre Sprachkompetenz gesteigert hat bzw. steigert.

Gesprächsstrategien dieser Art sind zum Beispiel:

Fíjate... / Imagínate que...

Primero, después, luego, entonces, al final

Total, que...

Cuenta, cuenta...

¿De verdad? ¡No puede ser!

¡Increíble!

¡Qué sorpresa! (vgl. Gómez de Olea, Lourdes u.a. 2010: 29)

Die vor der Klasse dargestellten Dialoge können auch auf Video aufgezeichnet werden, um sie für eine kritische Analyse über die Sprech- und Präsentationskompetenz heranzuziehen. Nicht alle Schüler werden gerne gefilmt, aber es gibt auch Lerngruppen, die Freude am Arbeiten mit Videoaufzeichnungen zeigen. Diese Aufzeichnungen eignen sich auch sehr gut als Erinnerungsgeschenk an ihren Spanischunterricht.

*7. Lernschritt – Internet als Informationsquelle nützen, fächerübergreifendes Arbeiten und interkulturelle Kompetenz*

Die Bearbeitung dieser Übung deckt mehrere Kompetenzen ab: zum einen werden die Schüler dazu angeleitet, typische Gesten aus der spanischsprachigen Welt mit Gesten ihres eigenen Landes miteinander zu vergleichen. Zum anderen macht diese Homepage auf den Aspekt der Mehrsprachigkeit beim Fremdsprachenlernen aufmerksam, der für den bewussten Sprachvergleich der Lerner sehr wertvoll ist. Sprachvergleiche sind nicht nur interessant, sondern erleichtern oft das Sprachenlernen. Außerdem lernen die Schüler, dass Mehrsprachigkeit und Sprachenvergleich ein Vorteil für ihr Lernen sind. Fächerübergreifend wird Bezug zur englischen Zeitung *The Guardian* genommen und die Beschreibung von Gesten spanischsprachiger Länder wird auf Spanisch und Englisch miteinander verglichen.

### *8. Lernschritt – Heterogenität im Unterricht: unterschiedliches Lerntempo von Schülern*

Heterogenität tritt beim Unterrichten regelmäßig auf, denn nicht alle Schüler haben zum Beispiel dasselbe Lerntempo. Kompetenzorientiertes Unterrichten berücksichtigt diese Schere an unterschiedlichen Fähigkeiten der Lerner, die sich beim Unterrichten öffnet. Schülern, die fremdsprachlich eher begabt sind oder aus unterschiedlichen Gründen heraus ein schnelleres Lerntempo haben als ihre Mitschüler, wird das Angebot einer Zusatzaufgabe offeriert.

### *9. Lernschritt - Reflexionskompetenz*

Ein wesentliches Element des kompetenzorientierten Ansatzes bildet die (Selbst)Reflexion. Nur mittels einer bewussten Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen setzt sich der Schüler mit seinem eigenen Lernprozess auseinander. Er fasst sein neues Wissen dabei nicht nur gedanklich zusammen, sondern er beschäftigt sich mit seinen eigenen Stärken und Schwächen. Wichtig ist, den Schülern das Gefühl zu vermitteln, dass sie diese Schwächen als positiv empfinden. Es ist notwendig, diese zu erkennen, denn sie bilden die Anfangsphase lernförderlicher Maßnahmen, die auf genau ihren persönlichen Lernfortschritt und ihren eigenen Lernzielen (kleinschrittige und größere Lernziele) zugeschnitten sind.

Auch der Lehrende muss die beobachteten Lernphasen der Schüler diagnostisch evaluieren. Wie sind die einzelnen Lernschritte verlaufen? Waren die Schüler motiviert und konnten sie die Lernaufgaben möglichst selbstständig erarbeiten? Welche Lernfördermaßnahmen können in die zukünftigen Lernschritte eingeplant werden? Den Schülern muss auch ein Feedback gegeben werden, das sich vor allem auf inhaltliche Aspekte von Lernprodukten stützt. Auf diesem Wege können sie auf eventuelle Verbesserungsmaßnahmen hingewiesen werden, aber in erster Linie soll dieses Feedback auch zur Aussprache von Lob und zum Aufzeigen von Erfolgen genützt werden.

Die hier dargestellten Lernschritte lassen sich für andere Lernthemen und Lernniveaus modifizieren. Auch für meine Konzeption bieten sich Alternativen an, so kann beispielsweise die Sprechphase bei der Übung mit der Musik zum Beispiel über mehrere Gesprächspartner hinweg verlängert werden. Jedem Lehrenden steht es natürlich auch frei die Schülereinteilung nach dem Zufallsprinzip zu treffen oder nicht.

## 5. Ein kritisches Resümee bzw. Ausblick

Produktive Wissenschaft schließt auch Kritik mit ein, aus diesem Grund möchte ich auch diesen Beitrag nützen, um auf noch bestehende Defizite bei der Umsetzung von Kompetenzorientierung im (Fremdsprachen)Unterricht hinzuweisen.

Die Bildungspolitik macht uns gerne glauben, dass sich Kompetenzorientierung längst in der Unterrichtspraxis etabliert hat. Aus der Sicht einer praktizierenden Fremdsprachenlehrerin wage ich es jedoch, diese Behauptung etwas in Frage zu stellen. Ich weise nicht von der Hand, dass in Fortbildungsveranstaltungen mit dem Begriff von Kompetenzorientierung um sich geschlagen wurde und wird, doch nicht immer verbirgt sich hinter dem Titel einer Lehrveranstaltung, was sie vorgibt zu leisten, oder hinter einem Begriff, was er vorgibt zu sein. Einige Fortbildungsveranstaltungen, die das Thema von Kompetenzorientierung behandeln, beurteile ich als mittelmäßig qualitativ. Oft bieten Seminare nur wenig neuen Input, der auch tatsächlich mit Kompetenzorientierung zu tun hat. Ich meine damit, dass es noch an Bewusstseinsbildung von Lehrenden mangelt, denn noch ist man im Lehrkörper oft der Ansicht, dass es sich bei Stationenlernen oder Freiarbeit um kompetenzorientierten Unterricht handelt. Es entspricht sehr wohl der Tatsache, dass sich der Begriff von Kompetenzorientierung zu einem Modewort in der Sprache der Bildungspolitik entwickelt hat, doch er wirft bei vielen Lehrenden nach wie vor Fragen auf, wie zum Beispiel ob bisher verwendetes Unterrichtsmaterial gänzlich verworfen und neu konzipiert werden muss, oder wie mit dem Faktor Zeit im praktischen Unterricht richtig umgegangen werden soll. „Die Idee der Kompetenzorientierung hat sich im Fremdsprachenunterricht wie ein Lauffeuer verbreitet und vielerorts tiefgreifende Reformen eingeleitet, aber auch für Kontroversen und Verunsicherung gesorgt“ (Pözlleitner 2012: 153). Ich verweise in dieser Aussage auf das Wort *eingeleitet*, denn es hebt das mangelnde, um nicht zu sagen fehlende Kontinuum zwischen Theorie und Praxis hervor. Die von der Bildungspolitik theoretisch gestartete, aber sich immer noch in der Umsetzungsphase befindende Implementierung von Kompetenzorientierung, ist auf der Ebene des Handelns in der Unterrichtspraxis noch nicht angekommen.

Die Gründe für die Verzögerung dieses Implementierungsprozesses führe ich auf folgende Überlegungen zurück: zum einen fehlt es wie bereits erwähnt an besseren Informationsträgern zwischen Theorie und Praxis. Es genügt nicht, Lehrende mit Informationsbroschüren und Anleitungen über kompetenzorientierten Unterricht zu überhäufen, ohne ihnen effektive Lernphasen

zuzugestehen. Auch für Lehrende zählt das Kriterium des *Lernen Lernens*: selbst wenn das theoretische Wissen über kompetenzorientiertes Unterrichten in den Köpfen angekommen ist, so bedarf es einer Plattform, um das Wissen unter Begleitung kompetenter Experten auch handelnd erproben zu können. Zum gegebenen Zeitpunkt ist Kompetenzorientierung kein selbstverständlicher Baustein in der Unterrichtsgestaltung von Lehrenden.

Als weiteren Kritikpunkt möchte ich auf die vielen Neuerungen hinweisen, die in letzter Zeit in das österreichische Schulsystem seitens der Bildungspolitik an Schulen herangetragen wurden. Als Beispiel führe ich den aktuell stattfindenden Implementierungsprozess der neuen Zentralmatura an, der eine Umstellung der Lern- und Prüfungskultur erfordert, aber der gleichzeitig über einen relativ langen Zeitraum Änderungen oder Erneuerungen mit sich brachte. Kompetenzorientierung wird zwar korrekterweise von vielen Lehrenden mit der Festlegung von Bildungsstandards und mit dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen in Verbindung gebracht. Auch ist man sich bewusst, dass es sich bei der neuen Zentralmatura um kompetenzorientiertes Prüfen und Beurteilen handelt. Zum kompetenzorientierten Unterrichten in der Praxis wurde und wird den Lehrenden aber viel zu wenig Zeit zur Verfügung gestellt. Und man möge mir diesen Kommentar verzeihen, aber die Bildungspolitik verkauft oberflächlich und von vorne betrachtet ein Pferd, das genau und von hinten besehen in Wahrheit ein Esel ist. Die Überforderung des Lehrkörpers ist unter dieser bildungspolitischen Voraussetzung allgegenwärtig spürbar und – mit Verlaub – nicht verwunderlich.

Trotz der eben geäußerten Kritik möchte ich dieses Kapitel mit der Hervorhebung eines positiven Aspekts schließen und verweise auf die erfolgreiche Modifizierung des Curriculums der LehrerInnenbildung auf universitärer Ebene. Dort hat die Reformentwicklung bereits Einzug gehalten, und das Wissen über die Vermittlung von kompetenzorientiertem Fremdsprachenunterricht hat im Lehramtsstudium feste Position bezogen. Die sich zum jetzigen Zeitpunkt in der Ausbildungsphase befindende JunglehrerInnen-Generation wird es sein, die das Tor von der Theorie zur Praxis verstärkt öffnen wird, denn sie wird darin geschult, kompetenzorientierten Unterricht vorzubereiten. Die Bildungspolitik hat sich eine punktuelle Umsetzung von Kompetenzorientierung erwartet, was jedoch in der Praxis nicht realisierbar ist, denn die Implementierungsphase benötigt einen längeren Verlaufsprozess. Aber spätestens mit dieser neuen Generation von JunglehrerInnen wird dieses Defizit hoffentlich aus der unterrichtlichen Praxis verschwunden sein.

## Bibliografie

- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bmukk), (Hg.), 2011. *Kompetenzorientiertes Unterrichten. Grundlagenpapier*, Wien: bmukk. Digitale Version: Lernstrategien und Kompetenzorientierung 407, in: [www.refernet.at/index.php/news/newslines/11-newslines/265-kompetenzorientiertes-unterrichten-grundlagenpapier-2011](http://www.refernet.at/index.php/news/newslines/11-newslines/265-kompetenzorientiertes-unterrichten-grundlagenpapier-2011) [Stand: 15.03.2014]
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bmukk), (Hg.), 2012. *Kompetenzorientiertes Unterrichten an berufsbildenden Schulen. Grundlagenpapier*, Auflage 5. Wien: bmukk. Digitale Version: [Stand: 15.03.2014], in: [www.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/KU/KU-Grundlagenpapier\\_16.7.2012.pdf](http://www.berufsbildendeschulen.at/fileadmin/content/bbs/KU/KU-Grundlagenpapier_16.7.2012.pdf)
- Dorfer, Alexandra, 2010. „Kompetenzen in der globalisierten (Wissens-) Gesellschaft und deren Bedeutung im universitären und außeruniversitären Kontext“, in: Schröttner, Barbara/Hofer, Christian, (Hgg.). *Kompetenzen – Interdisziplinäre Rahmen. Competences – Interdisciplinary Frameworks*. Graz: Leykam, 79-94.
- Europäische Kommission, Bildung und Kultur, (Hgg.), 2008. *Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQF)*, Belgien: Europäischen Gemeinschaften. Digitale Version: [Stand: 15.03.2014], in: [http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_de.pdf)
- Europarat, (Hg.), 2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Gómez de Olea, Lourdes u.a., 2010. *El curso en vivo A2*. Das Spanisch-Lehrwerk. Berlin/München: Langenscheidt.
- Grünewald, Andreas/Küster, Lutz, (Hgg.), 2009. *Fachdidaktik Spanisch*. Tradition, Innovation, Praxis. Seelze: Klett / Kallmeyer.
- Kahlden, Ute von, 2011. „Den Prozess zum Lernort machen: Prozessorientierte Förderung der Kompetenz *Sprechen* im Spanischunterricht“, in: Abendroth-Timmer, Dagmar/Bär, Marcus, u.a., (Hgg.). *Kompetenzen beim Lernen und Lehren des Spanischen*. Empirie und Methodik. Frankfurt: Peter Lang, 195-208.
- Kanya, Evelyn, 2012. „Das Titanenprojekt“, in: *univie Alumni Magazin der Universität Wien* 1, 12-14.
- Lersch, Rainer/Schreder, Gabriele, 2013. *Grundlagen kompetenzorientierten Unterrichts*. Von den Bildungsstandards zum Schulcurriculum. Obladen/Berlin/Toronto: Budrich.



- Macedonia, Manuela/Höhl, Stefanie, 2013. *Gehirn für Fortgeschrittene*. Linz: ScheEz – Schul- und Erziehungszentrum.
- Manrique, Marcela/Borrero, Lucía, 2004. “Los gestos. ¿Qué nos dicen los latinos?”, in: *Ecos. De España y Latinoamérica*. März 2004, 10-15.
- Maturana, H.R./Varela, Fernando, 1975. “Autopoietic Systems”, in: *Biological Computer Laboratory*. Report No. 9.4. University of Illinois: Urbana/I ll.
- Meissner, Franz-Joseph/Tesch, Bernd, (Hgg.), 2010. *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*. Berlin: Klett/Kallmeyer.
- Nagy, Hajnalka/Struger, Jürgen/Wintersteiner, Werner, 2012. „Förderung von Kompetenzen im Deutschunterricht“, in: Paechter, Manuela u.a., (Hgg.), 2012. *Handbuch kompetenzorientierter Unterricht*. Weinheim und Basel: Beltz, 136-152.
- ÖSZ, (Hgg.), 2007. *Das Europäische Sprachenportfolio 15+ für junge Erwachsene*. Sekundarstufe II. Akkreditierungsnr. 88.2007. Linz: Veritas.
- Pölzleitner, Elisabeth, 2012. „Kompetenzorientierter Fremdsprachenunterricht. Kompetenzorientierter Unterricht beginnt in den Köpfen der Lehrerinnen und Lehrer“, in: Paechter, Manuela u.a. (Hgg.), 2012. *Handbuch kompetenzorientierter Unterricht*. Weinheim: Beltz, 153-170.
- Steveker, Wolfgang, 2011. „Kommunikative Kompetenz schulen“, in: Sommerfeldt, Kathrin, (Hg.), 2011<sup>2</sup>. *Spanisch Methodik*. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen, 49-90.
- Spitzer, Manfred, 2012. *Digitale Demenz: Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen*. München: Droemer.
- Spitzer, Manfred, 2006. „Medizin für die Schule“, in: Caspari, R., (Hg). *Lernen und Gehirn*. Freiburg im Breisgau: Herder, 23-35.
- Weinert, Franz Emanuel, 2001. „Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit“, in: Weinert, Franz Emanuel, (edd.), 2001. *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz 17-32.
- Weinert, Franz Emanuel, 1984. „Metakognition und Motivation als Determinanten der Lerneffektivität: Einführung und Überblick“, in: Weinert, Franz Emanuel/Kluwe, Rainer, H., (Hgg.), 1984. *Metakognition, Motivation und Lernen*. Stuttgart, u.a.: wk (Verlag W. Kohlhammer). 9-22 Digital: “Learn Spanish gestures part three”, in: [www.theguardian.com/travel/gallery/2009/jul/08/learn-spanish-gestures#/?picture=349749362&index=0](http://www.theguardian.com/travel/gallery/2009/jul/08/learn-spanish-gestures#/?picture=349749362&index=0) [06.03.2014]

# Internetgestütztes Sprachenlernen und -lehren. Wie der Fremdsprachenunterricht von digitalen Anwendungen profitieren kann

Thomas STRASSER, Wien

## 1. Ausgangslage

Das Konzept des Lifelong Learning impliziert eine Vielzahl an Unterkategorien, die sowohl aus bildungswissenschaftlicher als auch fachdidaktischer Sicht eine große Relevanz für curriculare Entwicklungsprozessen im (Hoch-)schulwesen haben<sup>1</sup>. Eine für das 21. Jahrhundert repräsentative Kategorie ist jene der von der EU initiierten Digital Agenda<sup>2</sup>, die klare strategische bzw. didaktisierte Implementierungsszenarien hinsichtlich des Einsatzes von sogenannten neuen Lerntechnologien im Bildungswesen vorschlägt.

Im Bereich des Fremdsprachenunterrichts kommen diese didaktischen Einsatzmuster von Internettools weniger überraschend, da Medien – ob neu oder traditionell – schon immer eine ganz besondere Faszination auf den Fremdsprachenunterricht ausübten (vgl. Roche 2008: 9), „da diese die Möglichkeit bieten, die Grenzen des Unterrichtsraumes zu überschreiten und Authentizität und Aktualität außerhalb des Ziellandes schaffen“ (Kopp-Kavermann 2012: 5). In den letzten Jahren entwickelten sich immer mehr attraktive Internettools, die den Spracherwerb bzw. den Sprachunterricht interaktiver und ubiquitärer<sup>3</sup> gestalten können (vgl. Chardaloupa/Perperidis et al 2013). Aneignungs-, Übungs- und Anwendungsperformanzen (vgl. Pugliese 2011: 195) von sprachlichen Kenntnissen werden vermehrt im Blended-Learning-Kontext<sup>4</sup> auf ein digitales Setting verlagert, um somit selbstständiges, eigenverantwortliches Lernen unabhängig von Zeit und Ort zu fördern (ibid.

---

<sup>1</sup> Vgl. hier das Lifelong Learning-Programm der Europäischen Union.

[http://eacea.ec.europa.eu/llp/about\\_llp/about\\_llp\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/llp/about_llp/about_llp_en.php) [17.03.2014]

<sup>2</sup> Für weitere Informationen, vgl. <http://ec.europa.eu/digital-agenda/> [17.03.2014]

<sup>3</sup> Begriff in der Bildungstechnologie, der auf die Allgegenwärtigkeit der neuen Lerntechnologien hinweist, d.h. der Lernende kann immer und überall (z.B. mit Smartphones, Tablets) lernen.

<sup>4</sup> Blended Learning: die Vermischung von Präsenzunterricht und internetbasierendem Unterricht.

2011: 195). Gerade im Kontext der digitalen Fremdsprachenvermittlung bzw. des Fremdspracherwerbs, werden sogenannte Web 2.0-Anwendungen<sup>5</sup>, wie zum Beispiel YouTube, Wikis, Blogs, etc. immer öfter im Fremdsprachenunterricht eingesetzt (vgl. Chardaloupa/Perperidis et al 2013). Dennoch muss konstatiert werden, dass sich neue, digitale Entwicklungen durchaus im

Spannungsfeld zwischen Medieneuphorie und totaler Ablehnung [vgl. traditionalistisches Primat der Fremdsprachendidaktik], Angst auf Seiten der Lehrenden, durch die neuen Technologien überflüssig zu werden, und Überforderung sowie Orientierungslosigkeit bei nicht wenigen LernerInnen, die sich im breiten E-Learning-Angebot zu verlieren scheinen. (Kopp-Kavermann 2012: 5)

Ziel dieses Aufsatzes ist es, grundsätzliche pädagogische Prinzipien bzw. applikative Taxonomien beim Einsatz von neuen Lerntechnologien - insbesondere Web 2.0-Tools - im romanistischen Fremdsprachenunterricht theoretisch und praktisch zu erörtern und deren Mehrwert und Grenzen aus bildungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Sicht aufzuzeigen.

## **2. Zur Rezeption von digitalen Ressourcen im Fremdsprachenunterricht und die Rolle der Educational Applications**

Der Begriff der digitalen Technologien umfasst eine beträchtliche definitorische Breite und vor allem im Kontext der Fremdsprachen gibt es nach wie vor keinen evidenten Konsens, wie z.B. das Internet für den Unterricht von methodisch-didaktischer Seite vollständig genutzt werden soll. Bestimmte Ansätze bzw. Theorien konstatieren, dass die definitorische Unschärfe bzw. die partielle Negativrezeption bei digitalen Medien im fachdidaktischen Kontext einerseits durch ein vor allem im sekundären bzw. tertiären Bildungsbereich sehr geschlossenes, analoges, wenig kollaboratives Unterrichtskonzept (vgl.

---

<sup>5</sup> Unter dem Begriff Web 2.0 wird keine grundlegend neue Art von Technologien oder Anwendungen verstanden, sondern der Begriff beschreibt eine in sozio-technischer Hinsicht veränderte Nutzung des Internets, bei der dessen Möglichkeiten konsequent genutzt und weiterentwickelt werden. Es stellt eine Evolutionsstufe hinsichtlich des Angebotes und der Nutzung des World Wide Web dar, bei der nicht mehr die reine Verbreitung von Informationen bzw. der Produktverkauf durch Websitebetreiber, sondern die Beteiligung der Nutzer am Web und die Generierung weiteren Zusatznutzens im Vordergrund stehen. (Lackes 2014)

Wiley 2011) und der Tatsache, dass (Hoch)schule immer noch eine „medienresistente Polis“ (vgl. Böhme 2011) sei, hervorgerufen wird. Andererseits gibt es Tendenzen in der Wissenschaft, die weniger von einer kulturpessimistischen Rezeption (vgl. Cole/Urchs 2013) bei Lehrenden und vielmehr von einem grundlegenden Interesse, neue Lerntechnologien einzusetzen, ausgehen, jedoch oftmals die Kompetenz bei PädagogInnen fehlt, die Unmenge an digitalen Ressourcen zu filtern bzw. zu didaktisieren. Die Lehrenden erfahren gezwungenermaßen einen „information overload“, können die Flut an Tools und Materialien kaum bewältigen. Hier setzen Web 2.0-Tools für Bildungszwecke, so genannte Educational Applications an, den Lehrenden eine didaktische Taxonomie zur Verfügung zu stellen, die es ihnen ermöglicht, die große Anzahl an Tools vor allem für den Fremdsprachenunterricht nach ihren Bedürfnissen zu kategorisieren bzw. zu filtern. Educational Applications verstehen sich als browser-basierende Internettools, die für pädagogische bzw. fachdidaktische Zwecke im Unterricht bzw. im informellen Kontext von Lehrenden und Lernenden eingesetzt werden können. Dabei kann eine Vielzahl an Anwendungen auf dem PC, Netbook, Tablet oder dem Smartphone verwendet werden. Educational Application weisen unterschiedliche pädagogische Qualitätskriterien (vgl. Seipold/Pachler et al. 2013, Iberer et al. 2010, Strasser 2012) auf. Im Kontext von Educational Applications sind pädagogische Qualitätskriterien (siehe Kapitel 3) als Mechanismen zur Unterscheidung zwischen Tools mit keinem bzw. peripheren Nutzen für Unterrichtszwecke und jenen, die ein klares pädagogisches bzw. didaktisches Potenzial aufweisen, zu verstehen. Edu-Apps stellen keinen „neuen“ didaktischen Ansatz dar, sondern ermöglichen die Kombination von sozial-konstruktivistischen Perspektiven des Lernens und dem Einsatz von Web 2.0-Tools für den (fremdsprachlichen) Unterricht (vgl. Strasser/Pachler 2014). Das taxonomische Pattern von Educational Apps befindet sich in ständiger Entwicklung, wurde bereits in dessen Anfängen in bildungswissenschaftlichen bzw. fachdidaktischen Publikationen vorgestellt und soll in diesem Aufsatz weiterentwickelt werden.

### **3. Domänen der Educational Applications**

#### **3.1. Pädagogische Domäne**

Diese Domäne der Educational Applications nimmt vor allem Bezug auf Lernmodalitäten und Gruppendynamik, d.h. wie Lernende ihren Lernprozess selbst steuern und Lehrende diesen intensivieren bzw. fördern können. Die Art wie gelernt wird, kann als Kulturtechnik zur Unterstützung des Lernens im digitalen Setting verstanden werden.

## **Reflexion**

Educational Applications können die Lehrkraft und die/den Lernenden unterstützen, bestimmte Arbeitsprozesse gemeinsam zu reflektieren bzw. auf diese konstruktiv Feedback zu geben. Durch die kontinuierliche Feedbackgebung zu einem potenziellen Learning Outcome (was soll im Fremdsprachenunterricht erreicht werden, z.B. in der L2 kohärent formulierte Foreneinträge zu einer bestimmten Thematik), wird eine Art work-in-progress-Philosophie unterstützt, die dazu führen kann, ein bestimmtes Produkt zu verbessern.

- **Mono-direktionale Reflexion**

Diese Untergruppe der Reflexionsdomäne repräsentiert die Rückmeldung des einzelnen Lernenden bzw. des Lehrenden auf ein eigenes bzw. fremdes Produkt (z.B. gibt der Lernende oder der Lehrende auf einen Forumspost eine Rückmeldung zu unterschiedlichen Aspekten, wie grammatikalische Akkuranz, Textkohärenz, etc.). Die mono-direktionale Reflexion erfährt im virtuellen Diskurs in der Regel einen „shift“ hin zur bi-direktionalen Reflexion, da im idealtypischen Falle ein abgegebenes Feedback auf eine Replik des Respondenten wartet.

- **Bi-direktionale Reflexion**

Die bi-direktionale Reflexion legt den Fokus auf die wechselseitige diskursive Reflexion, das bedeutet, dass Lehrende bzw. Lernende auf ein Produkt Feedback geben, der Rezipient des Feedbacks auf die erhaltenen Rückmeldung reagiert, um somit den produzierten digitalen Text, die gestaltete Mindmap, etc. aufgrund von kontinuierlichem Feedback stetig verbessert.

- **Multi-direktionale Reflexion**

Ähnlich wie bei der bi-direktionalen Reflexion steht hier die kontinuierliche, wechselseitige Feedbackgebung im Vordergrund, wobei hier mehr als zwei TeilnehmerInnen des digitalen Sprachenlern- bzw. -lehrprozesses interagieren, z.B. wenn ein Lernender auf einer digitalen Mindmap seine Argumentationslinie zu einem bestimmten Thema in der Fremdsprache artikuliert, Rückmeldung von einer/einem Kollegen/in bekommt und sich in dritter Instanz zum Beispiel ein Lehrender oder Lernender mit Rückmeldungen zu Inhalt, Lexis, Grammatik, etc. „dazuschaltet“.

## **Modifikation**

Hier sind in der Regel Educational Applications gemeint, die es der gesamte Gruppe ermöglichen, Lernerträge bzw. „learning outcomes“ zu produzieren, um diese dann an ihre individuellen Lernbedürfnisse bzw. -ziele zu adaptieren, z.B. wenn ein Lernender ständig seine Geschichte, sein Setting, die

ProtagonistInnen und dessen diskursive Performanzen mit einer Cartoon-anwendung erweitern bzw. ändern kann.

- Singuläre Modifikation

Wenn ein Lernender als alleinige/r AutorIn eines Lernproduktes mithilfe von Educational Applications ihre/seine Inhalte basierend auf dem Lernziel im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts modifiziert bzw. adaptiert, spricht man von singulärer Modifikation.

- Kollaborative Modifikation

Die kollaborativen Modifikationsperformanzen (d.h. mehrere TeilnehmerInnen verändern/adaptieren/verbessern im Verbund einen bestimmten, in der Fremdsprache formulierten Text/Inhalt) bei einem digitalen Lernprodukt (Cartoon, Mindmap, etc.) stehen hier im Vordergrund, um vor allem einen Vorteil aus dem im technologieunterstütztem gängigen Prinzip der „kollektiven Intelligenz“ zu ziehen, da mehr Lernende in der Regel unterschiedliche Expertisen bzw. Kompetenzen für die fremdsprachliche Produktion zur Verfügung stellen können.

### **Kommunikation**

Oftmals unterstützen Educational Applications die Lernenden sich über ihren Lernfortschritt im digitalen Setting auszutauschen. Der Vorteil dieser Domäne im fremdsprachlichen Unterricht ist evident, da die Lernenden über Probleme bzw. Schwierigkeiten bei der Aufgabenstellung oder über Lösungsvorschläge zur Erfüllung der Übung in der L2 diskutieren können. Dies kann z.B. über Foren oder sogenannte Backchannelling-Applikationen<sup>6</sup> erfolgen.

- Fachspezifische Kommunikation

Die fachspezifische Kommunikation fokussiert den digitalen Diskurs der Lernenden und Lehrenden über fachspezifische Fragen bzw. Probleme, d.h. Edu-Apps, wie Mindmaps bzw. Backchannelling-Anwendungen können dafür verwendet werden, über Lexis, Grammatik, Syntax, Inhalte (z.B. Argumentationslinien), etc. zu reflektieren. Wenn ein Lernender bei einer synchronen, kollaborativen Textproduktionsanwendung wie Piratepad<sup>7</sup> eine Frage zu einer bestimmte Phrase oder einem Idiom hat, kann diese Frage im Chatfenster formuliert werden, damit die anderen TeilnehmerInnen (Lernende und/oder Lehrende) sofort darauf reagieren können.

---

<sup>6</sup> Anwendungen, die es ermöglichen Texte, Links, etc. auf einer digitalen Oberfläche zu speichern, archivieren bzw. zu disseminieren.

<sup>7</sup> [www.piratepad.net](http://www.piratepad.net)

- Prozessorientierte Kommunikation

Bei der prozessorientierten Kommunikation handelt es sich von der Dynamik her um ähnliche Diskursmuster (kollektiver Meinungs-/expertisen-austausch), jedoch steht aus inhaltlicher Sicht der Diskurs über Strategien zur pragmatischen Erledigung der Aufgabenstellung (z.B. deadlines, Anzahl der Wörter, Dateiformate, Zeitpläne, etc.) im Vordergrund.

### **Multiplikation**

Educational Applications ermöglichen es in der Regel, bestimmte Outcomes oder Produkte (Aufnahme eines Podcasts, Erstellung eines Cartoons, etc.) einfach in sozialen Netzwerken, auf institutionellen Lernplattformen bzw. mittels Linkübermittlung für die Internetcommunity zu disseminieren. Somit ist ein gewisser Multiplikationseffekt bei kreativen Produkten gegeben.

- Interne Multiplikation

Wenn ein Lernender sein digitales Produkt nur innerhalb einer gesicherten (z.B. Google Drive mit Passwort) bzw. institutionellen (z.B. Moodleplattform, Zugang nur für Gruppe) Lernumgebung zur Verfügung stellt, spricht man von interner Multiplikation.

- Externe Multiplikation

Wenn ein Lernender sein digitales Produkt auch in sozialen Netzwerken mittels offener Linkübermittlung oder durch Ermöglichung von Einbettung (man kann z. B. den produzierten Podcast auf einer Homepage oder in einem Blog integrieren) zur Verfügung stellt, handelt es sich um externe Multiplikation.

### **Kreation**

Diese Domäne zielt vor allem auf das produktive bzw. kreative Potenzial des Lernenden ab. So können zum Beispiel Lernende und Lehrende mittels Educational Applications selbst Lern- und Unterrichtsmaterialien erstellen (z.B. Radiosendung über ein bestimmtes Thema in der Fremdsprache produzieren).

### **Kollaboration**

Educational Applications ermöglichen sozial-konstruktivistische Kollaboration (vgl. Dinevski/Arh 2012), d.h. der Lehrende agiert nicht als Wissensvermittler, sondern als „communicative collaborator“ (vgl. Heckmann/Strasser 2012) auf einem hierarchisch ent-vertikalisiertem Niveau, d.h. alle TeilnehmerInnen einer Lerngemeinschaft sind grundsätzlich gleichgestellt. Das Prinzip der Kollaboration stellt ein interessantes Addendum zum teilweise in der Fremdsprachendidaktik noch immer vorherrschenden Primat der mono-

direktionalen Fehlersuche (vgl. Strasser/Pachler 2014), d.h. der Lehrende agiert als einzige/r Expertin/Experte, die/der Fehler sucht und korrigiert. „Learning outcomes“ (z.B. die kollaborative Produktion einer Mindmap mit Padlet) können kollaborativ erreicht werden, ohne dabei den einzigen Fokus auf sprachliche „Infelizitäten“ zu richten. Natürlich müssen sprachliche Fehler im Fremdsprachenunterricht verbessert werden, aber durch den Einsatz von kollaborativen Educational Applications findet dies mittels konstruktivem und supportivem Diskurs statt (bevor sprachliche Fehler diskutiert werden, wird zuerst das Augenmerk auf sprachlich-vielseitige und solide ausgeführte Strukturen gelegt).

### 3.2. Didaktische Domäne

Diese Domäne widmet sich hauptsächlich dem „was“ des Sprachenlernens im technologiegestützten Kontext. Aus der Literatur ist ersichtlich (Reimann 2009, Tanzmeister 2008), dass bestimmte Fähigkeiten und Kompetenzen gezielt im Fremdsprachenunterricht erworben werden können. Die didaktische Domäne der Educational Applications hat den Fokus auf die ‚klassischen‘ Fremdsprachenfähigkeiten, wie dem Lesen, Hören, Schreiben, dem monologischen und dialogischen Sprechen (vgl. Tanzmeister, I. 2008). Darüber hinaus ist es erklärtes Ziel der didaktischen Domäne, nicht die Technologie der Anwendung, sondern vielmehr die bei der Anwendung erworbenen Fähigkeiten (der Lernende versteht es, z.B. passende lexikalische und grammatikalische Formulierungen in einer bestimmten fremdsprachlichen Unterrichtssequenz passend zum Lernziel einzusetzen) hervorzuheben. Mittlerweile wurden einige Edu-Apps auch für den Fremdsprachenunterricht entwickelt, die unterschiedliche Fähigkeiten im explorativen aber auch remedialen Sprachenlernprozess unterstützen (d.h. z.B. neue grammatikalische Strukturen durch den Einsatz von digitalen Werkzeugen zu lernen bzw. diese zu wiederholen, vgl. Kapitel 4).

### 3.3. Pragmatische Domäne

Abgesehen von gewissen pädagogischen und didaktischen Vorteilen, die der Einsatz von Educational Apps im Fremdsprachenunterricht mit sich bringt, muss auch auf konkrete, pragmatische Probleme von Internettools hinsichtlich des Unterrichtseinsatzes eingegangen werden. Die unten angeführte Tabelle<sup>8</sup> soll veranschaulichen, dass der Einsatz von digitalen Medien im

---

<sup>8</sup> Punkte 4-8 aus: Thaler 2012, übersetzt aus dem Englischen.



Fremdsprachenunterricht in bestimmten unterrichtlichen Kontexten eine gewisse Herausforderung darstellt. In weiterer Folge soll gezeigt werden, dass es bei bestimmten Problemlösungsstrategien keiner ausgewiesenen technischen Expertise, sondern vielmehr eines didaktischen Talents der Lehrkraft bedarf, gewisse Blended-Learning-Szenarien adaptiert an die jeweilige Klassensituation neu zu konzipieren.

	Problem	möglicher Lösungsvorschlag
	Anwendungen sind zu komplex für UserIn	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tools vermeiden, die fundiertes ExpertInnenwissen verlangen.</li> <li>• Tools vermeiden, die lokal installiert werden müssen.</li> </ul>
	Anwendungen, die irrelevant für den Fremdsprachenlehrplan sind (Tools, die aus pädagogischer Perspektive unbrauchbar sind, politisch-inkorrekt, Websites mit zu vielen dubiosen Werbeeinschaltungen, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tools vermeiden, die aus dubiosen Quellen stammen</li> <li>• Tools oder Seiten verwenden, die mit Bildungseinrichtungen kooperieren bzw. in renommierten Zeitungen/Zeitschriften/Blogs positiv rezensiert werden.</li> </ul>
	kostspielige Anwendungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educational Apps implizieren kostenlose, community-basierende Möglichkeiten, um Wissen kollaborativ zu generieren bzw. zu adaptieren. Viele dieser Tools findet man auf sogenannten Edu-Blogging-Seiten (z.B. <a href="http://fremdsprachenundwebzweignull.blogspot.co.at/">http://fremdsprachenundwebzweignull.blogspot.co.at/</a>).</li> <li>• Web 2.0-Anbieter offerieren meistens Premium-Konten (mehr Inhalte, Möglichkeiten, etc.), Lehr/Lernende bekommen diese Konten meist umsonst.</li> </ul>
	Mangelnde IT-Ausstattung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• zwei bis drei Lernende arbeiten mit einem Gerät</li> <li>• Aufteilung der Aufgaben in computergestützte und nicht-computergestützte Kategorien</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Internetbasierende Hausaufgaben</li> <li>• mögliche Fundraising-Initiativen der (Hoch-)schule</li> </ul>
	mangelnde Medienkompetenz bei Lernenden	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einführungstutorials</li> <li>• Üben von Fertigkeiten, wie skimming/scanning mit Suchmaschinen</li> <li>• Steigerung des Bewusstseins gegenüber neuen Medien (Privatsphäre, Datenschutz, etc.)</li> <li>• Websitenevaluationen</li> </ul>
	zeitintensives bzw. ineffektives Surfen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einsatz von Webquests oder didaktisierten Web-Einheiten</li> <li>• klare Aufgabenstellungen</li> <li>• Zeitlimits setzen</li> <li>• Didaktisierte Arbeitsblätter als Unterstützung</li> <li>• Präsentation der Ergebnisse mit Angabe der Quellen</li> </ul>
	sprachlich fehlerhafte Texte/Quellen im Internet (Gefahr der Fossilisierung)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Blick für authentische Texte schärfen, Analyse</li> <li>• gemeinsames Bearbeiten / Korrigieren von eigenen bzw. Texten aus dem Internet</li> </ul>
	Design-vor-Inhalt-Präsentationen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lehrende/Lernende darauf aufmerksam machen, dass Inhalt wichtiger ist als technische Finessen/Gimmicks</li> <li>• Diskussion von „guten“/“schlechten“ Präsentationen, genauere Analyse</li> </ul>

Abbildung 7: Pragmatische Domäne Educational Applications

#### 4. Educational Applications im praktischen Kontext des romanistischen Fremdsprachenunterrichts (Italienisch).

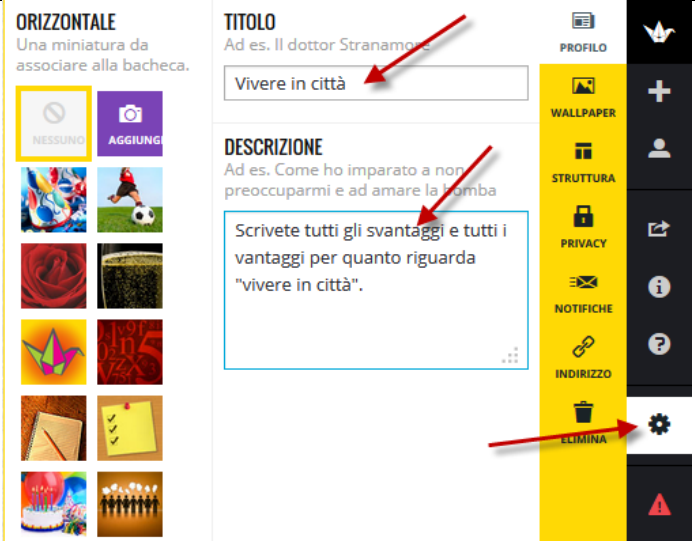
Um den konkreten Einsatz einer Educational Application im Italienischunterricht darzulegen, wird der Einsatz des folgenden Tools näher erläutert:

Anwendung:	Padlet ( <a href="http://www.padlet.com">www.padlet.com</a> ); online basierende Brainstorminganwendung
Ähnliche Anwendungen:	<a href="http://www.pindax.com">www.pindax.com</a> , <a href="http://www.corkboard.me">www.corkboard.me</a>
Fokus:	kollaboratives Brainstorming/Mindmapping mit digitalen Notizen; rezeptive/produktive Fertigkeiten; Formulieren von themenspezifischen Phrasen/Vokabeln.
GERS-Niveau:	B1-C1
Zeitaufwand:	ca. 30 Minuten
IKT-Fähigkeiten:	surfen, tippen, verlinken
Ausstattung:	Computerraum, einzelner Computer, Smartphone, Tablet

1	Man geht auf <a href="http://www.padlet.com">www.padlet.com</a> und registriert sich mit „Log In“ (Registrierung freiwillig, funktioniert auch mit Gastzugang). Danach kann man links oben die Sprache auswählen, hier: Italiano. <sup>9</sup>
2	Man klickt auf „Crea una bacheca“ in der Mitte der Website.
3	Grundeinstellungen werden vorbereitet. Zuerst werden Titel und Instruktionen der Mindmap eingegeben. In unserem Fall „vivere in città“.

---

<sup>9</sup> Die italienischen Übersetzungen (Menüführung) können teilweise sprachliche Fehler beinhalten bzw. nicht „sauber“ übersetzt sein.

	 <p><b>ORIZZONTALE</b> Una miniatura da associare alla bacheca.</p> <p><b>TITOLO</b> Ad es. Il dottor Stranamore</p> <p>Vivere in città</p> <p><b>DESCRIZIONE</b> Ad es. Come ho imparato a non preoccuparmi e ad amare la bomba</p> <p>Scrivete tutti gli svantaggi e tutti i vantaggi per quanto riguarda "vivere in città".</p> <p><b>PROFILO</b></p> <p><b>WALLPAPER</b></p> <p><b>STRUTTURA</b></p> <p><b>PRIVACY</b></p> <p><b>NOTIFICHE</b></p> <p><b>INDIRIZZO</b></p> <p><b>ELIMINA</b></p>
4	<p>Danach werden die Sicherheitseinstellungen (Punkt „privacy“) eingegeben (auf „link non visibile“ klicken). In unserem Fall können nur Lernende und Lehrende, die den Link erhalten haben, darauf zugreifen.</p>
5	<p>Nun wird eine personalisierte Adresse (URL) für die Klasse eingegeben. Danach wird „scegli“ gedrückt.</p>

	<p><b>INDIRIZZO</b> L'indirizzo/url unico della tua bacheca.</p> <p><b>INDIRIZZO CORRENTE</b></p> <p><a href="http://it.padlet.com/wall/vivereincitta">http://it.padlet.com/wall/vivereincitta</a></p> <p><b>SCEGLINE UNO NUOVO</b></p> <p><input checked="" type="radio"/> <b>Scegli un indirizzo padlet.com</b> E.g. <a href="http://it.padlet.com/wall/myawesomewall">http://it.padlet.com/wall/myawesomewall</a> <span>CONTROLLO...</span></p> <p>it.padlet.com/wall/ <input type="text" value="vivere_in_citta"/> <b>SCEGLI</b></p> <p><small>Solo lettere, numeri, trattini bassi (_) e trattini alti (-). Tra i 6 e i 20 caratteri.</small></p> <p><input type="radio"/> <b>Scegli un dominio che già possiedi</b> E.g. <a href="http://myawesomewall.com">http://myawesomewall.com</a></p> <p>http:// <input type="text"/> <b>AVANTI</b></p>	<p> <b>PROFILO</b></p> <p> <b>WALLPAPER</b></p> <p> <b>STRUTTURA</b></p> <p> <b>PRIVACY</b></p> <p> <b>NOTIFICHE</b></p> <p> <b>INDIRIZZO</b></p> <p> <b>ELIMINA</b></p>
<p>6</p>	<p>Wenn man nun auf die Oberfläche von Padlet doppelklickt, kann man eine Argumentationslinie äußern. Zusätzlich können YouTube-Videos bzw. links passend zum Argument gepostet werden (auf das Kettensymbol klicken). Der eigene Gedankengang kann verschoben und immer editiert werden.</p>	

	<div style="background-color: #333; color: white; padding: 5px;"> <h2 style="margin: 0;">Vivere in città'</h2> <p style="margin: 0;">Scrivete tutti gli svantaggi e tutti i vantaggi per quanto riguarda "vivere in città".</p> </div> <div style="margin-top: 10px;"> <p><b>mezzi pubblici (Max)</b>          Un vantaggio evidente sono i mezzi pubblici. Generalmente, c'è una grande scelta (tram, metro, autobus, ecc.)</p> </div> <div style="margin-top: 10px;"> <p><b>ristoranti, ristoranti (Carina)</b>          Ci sono molti ristoranti diversi (cucina cinese, cucina italiana, cucina francese, ecc.)</p> </div> <div style="margin-top: 10px;"> <p><b>Link interessante (Tina)</b>          Mi piace questo sito. Offre un riassunto interessante (vivere in città)</p>  </div> <div style="margin-top: 10px;"> <p><b>Città inquinate (Lea)</b></p>  </div>
<p>7</p>	<p>Um die gesamte Klasse an der kollaborativen Mindmap teilhaben zu lassen, kopiert man den Link in der oberen Adressleiste und teilt diesen den Lernenden mit.</p>

Mit Padlet können die Lernenden ihre Argumentationslinien zum Thema „vivere in città“ als initiiierende bzw. remediale Aufgabe im digitalen Kontext (im Computerraum der Schule, am Smartphone oder Tablet oder am PC zuhause) erledigen, indem sie bereits im Fremdsprachenunterricht gelernte Meinungsäußerungsphrasen im topikalischen bzw. lexikalischen adäquaten Kontext formulieren.

Variation 1 – Unterrichtsfeedback

Padlet kann auch dazu verwendet werden, SchülerInnen aufzufordern anonymes Feedback zum Italienischunterricht zu geben.

Variation 2 – italienische Persönlichkeiten

Der Lehrende kann in regelmäßigen Abständen kleine Hinweise auf die zu suchende italienische Persönlichkeit posten, und die SchülerInnen müssen aufgrund der geposteten Aussagen (Text, links, Videos) erraten, um wen es sich handelt.

#### Variation 3 – Parole, parole

Der Lehrende postet bestimmte Wörter, Idiome, Sprichwörter, Phrasen auf Deutsch. Die Lernenden sollen diese korrekt übersetzen und einen kontextualisierten Satz formulieren.

#### Variation 4 – Grammatica

Padlet kann auch dafür verwendet werden, bestimmte grammatikalische Strukturen zu üben bzw. zu festigen. So kann z.B. der Arbeitsauftrag lauten, einen bestimmten „se-Satz“ zu vervollständigen.

Grundsätzlich kann konstatiert werden, dass Padlet eine sehr nutzerInnenfreundliche, praktikable Anwendung ist. Die generelle technische Simplizität dieses Tools ist typisch für eine Educational Application, da der Fokus auf der pädagogischen bzw. didaktischen Vielseitigkeit im Blended-Learning-Kontext liegt. Wenn man nun die pädagogische Domäne berücksichtigt, werden einige kulturelle Techniken beim Fremdsprachenerwerb unterstützt. Der Aspekt der multi-direktionalen Reflexion wird hier unterstrichen, da Lernende und Lehrende ihre eigenen Ideen und Meinungen artikulieren und auch die Möglichkeit besteht, dass die Lern-Lehr-Peers (d.h. LehrerIn/SchülerIn) Rückmeldungen bzw. Kontrapositionen zu den Argumentationslinien beim Thema „vivere in città“ bzw. zu sprachlich sehr gut bzw. fehlerhaften Formulierungen geben können. Die Lernenden können ihre Aussagen ständig mit Padlet modifizieren, um somit den sprachlichen und inhaltlichen Output basierend auf den Rückmeldungen der Lern-/Lehrpeers verbessern zu können (kollaborative Modifikation). Die Domäne der Kollaboration ist eines der evidentesten Charakteristiken einer sozio-konstruktivistischen Educational App, da Lernende und Lehrende im Verbund fremdsprachenspezifische Produkte (hier: Argumentationslinien mit adäquatem lexikalischen bzw. topikalen Input) in der jeweiligen Zielsprache (hier: Italienisch) produzieren. Aufgrund der egalitären Ausrichtung von Padlet (d.h. jede/r kann ihre/seine Ideen, Reflexion bzw. Meinungen zu den von den Lehr-/Lernpeers formulierten Argumentationslinien hinzufügen), wird der kollaborative Aspekt verstärkt, da Lernende nicht das Gefühl haben, ständig vom Lehrenden überwacht zu werden. Auch die Domänen der Kreation und der Multiplikation sind bei dieser Anwendung ersichtlich, da es beim digitalen Mindmapping unter anderem auch darum geht, dass Lernende ihre eigenen, selbst formulierten Ideen bzw. Gedanken in einem fachspezifischen Kontext (Formulierung

italienischer Phrasen in Verbindung mit adäquater Lexik und Grammatik) zu erstellen bzw. diese dann auch mittels Verbreitung der URL multiplizieren können.

Gewisse antizipierbare Probleme der pragmatischen Domäne haben für Padlet grundsätzlich keine Gültigkeit: das Tool ist nicht komplex in der Anwendung und im Falle einer suboptimalen IT-Ausstattung in der Schule, kann Padlet ohne weiters z.B. für die Hausübungserstellung zuhause verwendet werden. Im Falle auftretender sprachlichen Fehler innerhalb des Diskurses zum Thema „vivere in città“, haben Lernende und Lehrende die Möglichkeit, konstruktives Feedback bzw. Verbesserungsmöglichkeiten z.B. im Plenum des Präsenzunterrichts zu formulieren, ohne dabei auf eine Fehlersuchkultur zu insistieren. Ohnehin sollte beim Einsatz dieses Tools im digitalen Setting der Fokus auf Kollaboration und weniger auf sprachliche Perfektion gelegt werden, da sich im Präsenzunterricht wahrscheinlich noch genug Zeit findet, Fehler im Plenum zu diskutieren bzw. auszubessern.

Aus der Perspektive der didaktischen Domäne ist festzuhalten, dass Padlet unterschiedliche Fähigkeiten des Fremdsprachenunterrichts (z.B. produktive und rezeptive Fähigkeiten) in einem sehr kollaborativen Kontext unterstützt. Nachdem die Lernenden inhaltlich-relevanten geschriebenen Input liefern müssen, und auch dabei auf die sprachliche Akkuranz achten sollten<sup>10</sup>, wird die Fähigkeit des Schreibens also deutlich unterstrichen<sup>11</sup>. Darüber hinaus sollen die Lernenden die Argumentationslinien der Peers lesen und kritisch analysieren bzw. feedbacken. Durch die Formulierung diverser Argumentationslinien müssen die Lernenden auch bestimmte Aspekte der Grammatik (Satzstellung, Verwendung von Zeiten, etc.), des Vokabulars (Verwendung von inhaltlich-adäquaten Wörtern/Phrasen) und der diskursiven Strategien (z.B. kohärent auf Äußerungen bzw. Argumente der KollegInnen antworten) berücksichtigen. Es ist vor allem die didaktische Domäne, die verstärkt das aktive Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien in den Vordergrund rückt und tradierte Stereotypen, wie z.B. dass es „im Falle des Computers unsinnig zu erwarten [ist], dass er sämtliche sprachlichen Fähigkeiten fördert“ (Thume 1992: 166), teilweise redundant erscheinen lässt. Die fortschreitende Multimedialisierung der Anwendungen bzw. das evidente Didaktisierungspotenzial (siehe praktisches Beispiel) bestimmter Edu-Apps ermöglichen - wohlgermerkt im Blended-Learning-Kontext (Vermischung aus

---

<sup>10</sup> Vgl. hier die „performative Intention“, Noe: 2008: 120.

<sup>11</sup> Vgl. hier die „monolinguale interaktive Sprachkompetenz“, Noe 2008: 120.



Regelunterricht und technologieunterstütztem Unterricht) - durchaus eine Förderung bestimmter sprachlicher Fähigkeiten.

## 5. Zusammenfassung

Educational Applications versuchen die Vor- bzw. Nachteile der pädagogischen, didaktischen und pragmatischen Domäne zu analysieren bzw. zu didaktisieren, wobei Anwendungen, die übersteuert, unethisch und voller Werbungen sind, für den Fremdsprachenunterricht explizit auszuschließen sind, um somit immer den pädagogischen vor den technologischen Wert zu stellen. Educational Applications sind bewusst technisch unkomplizierte Anwendungen (vgl. Niegemann 1995:80 „technologieorientiert“ vs. „didaktikorientiert“), die in erster Linie die didaktisch-vielseitigen Einsatzmöglichkeiten für den Fremdsprachenunterricht unterstreichen. Mithilfe der sich noch in der Entwicklung befindlichen Taxonomie von Edu-Apps können Lehrende und Lernende technisch-einfache, aber didaktisch-versatile Tools im Fremdsprachenunterricht einsetzen ohne sich bei der Suche in den Unendlichkeiten des Internets zu verlieren, da die im Aufsatz beschriebenen Domänen die Filterkompetenz zur Didaktisierung von Internetanwendungen bei Lernenden und Lehrenden stärkt. Grundsätzlich kann man von einer Educational Application sprechen, wenn die Mehrheit an Arbeitsmodi (Kollaboration, Reflexion, Kommunikation, etc.) bei der pädagogischen Domäne, mindestens eine Fähigkeit (Sprechen, Lesen, etc.) in der didaktischen Domäne gegeben ist und einige Probleme bei der pragmatischen Domäne (schlechte IT-Infrastruktur, fehlender fremdsprachlicher Content, etc.) durch den Einsatz eines bestimmten Tools als redundant angesehen werden können (siehe Abbildung 2). Educational Applications stellen keinen revolutionären Ansatz in der Fremdsprachendidaktik dar, sondern sollen vor allem als nützliches, gut didaktisierbares digitales Addendum zum analogen Fremdsprachenunterricht angesehen werden. Die Taxonomie der Educational Applications entstand aus dem gesteigerten Interesse in der Fremdsprachendidaktik, neue Lerntechnologien sinnvoll und nicht des modernen Tools wegen einzusetzen, da auch immer mehr EntscheidungsträgerInnen in der Bildungspolitik die Umsetzung der „Digital Agenda“ vor allem im schulischen Unterricht einfordern. Hinsichtlich des Computer- bzw. Interneteinsatzes im Fremdsprachenunterricht gilt, dass gewisse Tools bzw. „der Computer nur ein Medium unter mehreren ist, und zwar mit bestimmten Möglichkeiten und bestimmten Einschränkungen“ (Ladurner 2008: 559). Da naturgemäß nicht von jeder Lehrkraft gefordert

werden kann, solide Expertise mit dem Umgang des Internets für fremdsprachendidaktische Zwecke im Unterricht aufzuweisen, können Educational Applications dahingehend unterstützend wirken, weniger digital-kompetente Lehrkräfte mit einer einfachen Taxonomie zu unterstützen, die es ihnen ermöglicht, für sie relevante Anwendungen zu sichten, mit den angeführten Domänen zu vergleichen, um dann zu entscheiden, ob ein gewisser Mehrwert/Nutzen für den eigenen Fremdsprachenunterricht gegeben ist. Vor allem im Anbetracht schlecht ausgestatteter Computersäle an Schulen, wenig effektiven Fortbildungs- bzw. Ausbildungsmaßnahmen hinsichtlich Didaktisierung des Internets und eines erkennbaren Trends zu mobilen Geräten, können technologisch einfache Educational Applications als „ubiquitär“ einsetzbare Anwendungen im informellen Kontext (zuhause, in der Straßenbahn, etc.) eingesetzt werden und der teilweise noch gängigen Auffassung, technologie-gestütztes Lernen kann nur in der Schule mit IT-ExpertInnen durchgeführt werden, entgegenwirken. Es war nie und wird auch nie das Primat des technologieunterstützten Lernens/Lehrens sein, die Lehrkraft im Fremdsprachenunterricht zu ersetzen (vgl. Ladurner 2008: 560, Tanzmeister 2008: 39), sondern es geht vielmehr darum, dass die neuen technologischen Errungenschaften interaktiv, multimedial und vor allem didaktisiert verwendet und „nicht in [einer] bloßen Aneinanderreihung schrill-bunt-fetziger Sequenzen“ (Rose: 1999:90) missbraucht werden. „Neue“ Lerntechnologien treffen in einem bestimmten Ausmaß den Zeitgeist der Lehrenden<sup>12</sup> und der jungen Lernenden und unterstützen vor allem die „affektive Dimension“ (vgl. Tanzmeister 2008: 17) des Lehrens und Lernens. Der zusätzliche (zum bestehenden Präsenzunterricht) Einsatz von zeitgemäßen Medien, wie jener der Educational Applications, kann unter Umständen zu positiven Emotionen wie Lernfreude, Spaß und Begeisterung beitragen<sup>13</sup> und wirkt „sich motivierend aus und [vermag] vor allem bei Lernerfolgen das fachbezogene Selbstwertgefühl des Lernenden steigern.“ (Tanzmeister 2008: 17).

Educational Applications			
<b>Pädagogische Domäne</b>	<b>Didaktische Domäne</b>	<b>Pragmatische Domäne</b>	<b>Do-</b>

<sup>12</sup> Zimmermann 1984: 42 spricht hier von der Akzeptanz des Zeitgeists (bei Lehrenden) zumindest auf verbaler und rationaler Ebene.

<sup>13</sup> Vgl. Tanzmeister 2008: 17: Lehrer als extrinsischer Motivator durch Medieneinsatz bzw. Kremnitz 2008: 62: Motivation als wichtigste Größe bei Lehr- und Lernvorgängen.

<b>Reflexion</b> - mono-direktional - bi-direktional - multi-direktional	<b>Sprechen</b> - monologisch - dialogisch	technologisch einfaches Tool
<b>Modifikation</b> - singulär - kollaborativ	<b>Hören</b>	Tools aus sicheren Quellen
<b>Kommunikation</b> - fachspezifisch - prozessorientiert	<b>Lesen</b>	kostengünstige/kostenlose Tools
<b>Multiplikation</b> - intern - extern	<b>Schreiben</b>	Einsatz des Tools auch im außerschulischen bzw. informellen Kontext
<b>Kreation</b>	<b>Optional:</b> - Grammatik - Lexis - etc.	Tool beinhaltet keine sprachlich bzw. ethisch bedenklichen Inhalte (vollständige Auflistung, siehe Abbildung 1)
<b>Kollaboration</b>		
Unterstützt die Anwendung mindestens 3-4 Domänen? <b>O ja O nein</b>	Unterstützt die Anwendung mindestens 1 Domäne? <b>O ja O nein</b>	Können die für das Unterrichtssetting offensichtlichsten antizipierbaren Probleme aufgrund der Lösungsvorschläge gelöst werden? <b>O ja O nein</b>
Bei 3 x ja=> für den Unterricht grundsätzlich geeignete Educational Application		

Abbildung 8: Analyseraster Educational Application

## Literaturhinweise

- Iberer, Ulrich/Simon, Frank/Spannagel, Christian, 2010. „Bildungsmanagement 2.0. Potenziale und Anforderungen von Social Software in Bildungsorganisationen“, in: Schweizer, Gerd/Müller, Ulrich/Adam, Thomas, (Hgg.), 2010. *Wert und Werte im Bildungsmanagement*. Nachhaltigkeit – Ethik – Bildungscontrolling. Bielefeld: W. Bertelsmann, 241–257.
- Böhme, Jeanette, 2006. *Schule am Ende der Buchkultur*. Medientheoretische Begründungen schulischer Bildungsarchitekturen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Chardaloupa, Johanna/Perperidis Georgios/Buchberger, Gerlinde/Heckmann, Verena/Lackner, Elke/Frey, Jennifer 2013. „Fremdsprachen im Schulunterricht. Mit Technologien Sprachen lernen und lehren“, in: Ebner, Martin/Schön, Sandra, (Hgg.), 2013. *L3T: Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*. Onlineversion: <http://l3t.eu/homepage/das-buch/ebook-2013/kapitel/lesen/o/id/152>, [17.03.2014].
- Cole, Tim/Urchs, Ossi, 2013. *Digitale Aufklärung*. Warum uns das Internet klüger macht. München: Carl Hanser Verlag.
- Dinevski, Dejan/Arh, Tanja, 2012. “Web 2.0 technologies for e-learning”, in: Etxeberria, Ana Landeta, (Hg.), 2012. *Global e-learning*. Madrid: Ediciones CEF, 175-184.
- Europäische Kommission (EACA), 2007. “About lifelong learning programme”, in: [http://eacea.ec.europa.eu/llp/about\\_llp/about\\_llp\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/llp/about_llp/about_llp_en.php) [17.03.2014].
- Europäische Kommission, 2014. „Digital Agenda for Europe – A Europe 2020 initiative”, in: <http://ec.europa.eu/digital-agenda/>, [17.03.2014].
- Heckmann, Verena/ Strasser, Thomas, 2012. „Von der technischen Einfachheit hin zur didaktischen Vielseitigkeit. ‚3-Clicks-Edu-Apps‘ zur Steigerung der Sprechkompetenz im fremdsprachlichen Unterricht“, in: *zeitschrift für e-learning, lernkultur und bildungstechnologie*, 02/2012, 7. Jahrgang, 34-46.
- Kopp-Kavermann, Maria, 2012. „E-Learning im Fremdsprachenerwerb – Editorial“, in: *zeitschrift für e-learning, lernkultur und bildungstechnologie*, 02/2012, 4-6.
- Kremnitz, Georg, 2008. „Didaktik: Möglichkeiten und Grenzen. Einige unmaßgebliche Einwendungen aus den hinteren Rängen“, in: Tanzmeister, Robert, (Hg.), 2008. *Lehren – Lernen – Motivation*. Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten. Wien: Praesens Verlag, 53-62.
- Lackes, Richard, 2014. „Web 2.0“, in:

- <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Definition/web-2-0.html>  
[17.03.2014].
- Ladurner, Erika, 2008. „Computereinsatz im Fremdsprachenunterricht“, in: Tanzmeister, Robert, (Hg.), 2008. *Lehren – Lernen – Motivation*. Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten. Wien: Praesens, 559-575.
- Niegemann, Helmut M., 1995. *Computergestützte Instruktion in Schule, Aus- und Weiterbildung*. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang.
- Noe, Christine, 2008. „Aspekte eines globalen Lern- und Lehrziels“, in: Tanzmeister, Robert, (Hg.), 2008. *Lehren – Lernen – Motivation*. Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten. Wien: Praesens Verlag, 119-136.
- Pugliese, Rossella, 2011. „Vom traditionellen Sprachportfolio zum E-Portfolio. Wege zur Autonomie beim Erwerb der deutschen Sprache“, in: Arntz, Reiner/ Krings, Hans-Peter/ Kühn, Bärbel, (Hgg.), 2008. *Autonomie und Motivation*. Bochum: AKS-Verlag, 195-209.
- Reimann, Daniel, 2009. *Italienschunterricht im 21. Jahrhundert*. Aspekte der Fachdidaktik Italienisch. Stuttgart: ibidem.
- Roche, Jörg, 2008. *Handbuch Mediendidaktik Fremdsprachen*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Rose, Kurt, 1999. „Lernprogramme und Edutainments im Sprachunterricht. Ein Wegweiser durch die Software“, in: *Deutschunterricht. Magazin für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer aller Schulformen*, 52 (2), 85-94.
- Seipold, Judith/ Pachler, Norbert/ Bachmair, Ben/ Doebeli-Honegger, Beat, 2013. „Mobile learning: strategies for planning and implementing learning with mobile devices in secondary school contexts“, in: Leask, Marilyn/ Pachler, Norbert, (Hgg.), 2013. *Learning to Teach using ICT in the Secondary School*. 3. Ausgabe. London: Routledge, 185-204.
- Strasser, Thomas, 2011. *Moodle im Fremdsprachenunterricht*. Blended Learning als innovativer didaktischer Ansatz oder pädagogische Eintagsfliege? Glückstadt: Verlag Werner Hülsbusch.
- Strasser, Thomas, 2012: „A change of paradigm with Web 2.0? Why educational applications might be worth a try“, in: Etxeberria, Ana Landeta, (Hg.), 2012. *Global e-learning*. Madrid: Ediciones CEF, 135-144.
- Strasser, Thomas/Pachler, Norbert, 2014. „Digital technologies in modern foreign language teaching and learning“, in: Pachler, Norbert, (Hg.), 2014. *Teaching foreign languages in the secondary school – a practical guide*. London: Routledge, 94-110.
- Tanzmeister, Ingrid, 2008. „Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen und seine Bedeutung für den neuen Oberstufenlehrplan der AHS“, in:

- Tanzmeister, Robert, (Hg.), 2008. *Lehren – Lernen – Motivation*. Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten. Wien: Praesens Verlag, 363-392.
- Tanzmeister, Robert, 2008. „Lehren – Lernen – Motivation. Zu Grundfragen der Fremdsprachendidaktik und Lehrerbildung“, in: Tanzmeister, Robert, (Hg.), 2008. *Lehren – Lernen – Motivation*. Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten. Wien: Praesens Verlag, 15-52.
- Thaler, Engelbert, 2012. *Englisch unterrichten*. Grundlagen, Kompetenzen, Methoden. Berlin/Heidelberg: Cornelsen.
- Thume, Karl-Heinz, 1992. *Studien zur Entwicklung und Effektivität von computergestütztem Fremdsprachenerwerb*. Regensburg: Roderer.
- Wiley, David, 2009. „Openness, Dynamic Specialization, and the Disaggregated Future of Higher Education“, in:  
<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/768/1415>  
[17.03.2014].
- Zimmermann, Günther, 1984. *Erkundungen zur Praxis des Grammatikunterrichts*. Frankfurt am Main/Berlin/München: Diesterweg.

## **Kampf der *cancrierie* im Dialog mit dem *cancre*: Daniel Pennacs *Chagrin d'école* und eine performativ vorgeführte Didaktik**

Matthias HAUSMANN, Wien

### **Einleitung: Angst vor sozialem Abstieg durch Schulversagen**

„Ein Zeugnis voller Fünfer kann ungemein deprimieren. In Zeiten von Restschul-Debatten und Übertritts-Panik schon unter Grundschulern ist der Weg zum Lager-Hilfsarbeiter dann quasi vorgezeichnet. Was tun mit dem prekariatsgefährdeten Nachwuchs?“ (Preuss 2012: 38). So beginnt ein rezenter Artikel der *Süddeutschen Zeitung*, der prägnant die Angst vieler Eltern vor schlechten Noten ihrer Kinder und dem damit scheinbar unauflöslich verbundenen sozialen Abstieg ventiliert. Diese Angst ist wohl ein entscheidender Grund für die Überschwemmung des deutschsprachigen Buchmarkts mit pädagogischen Ratgebern und Büchern über Schule und Schüler. In den letzten Jahren ist eine enorme Zahl solcher Werke erschienen, wobei die Aufmerksamkeit des Publikums allein durch die Themenwahl bereits gewährleistet ist, wie ein Experte für den Bildungsbereich hervorhebt: „Großer Rummel und mitunter glänzende Verkaufszahlen sind [...] garantiert.“ (Osel 2012: 33).<sup>1</sup>

Eine ebenso umfangreiche Ratgeberliteratur ist in Frankreich entstanden, was darauf hindeutet, dass dieses Thema dort ebenso virulent ist wie in Österreich und Deutschland. Auch unter französischen Familien herrscht große Furcht vor gesellschaftlichem Deklassement durch schlechte Schulleistungen, wobei mit einer weiteren Verschärfung dieser Befürchtungen im Umfeld der anhaltenden Euro- und Finanzkrise zu rechnen ist. Gegenwärtig scheint die

---

<sup>1</sup> In diesem Zusammenhang ist auch der Trend interessant, dass immer mehr Lehrer ihre Erfahrungen an Schülern in Büchern verarbeiten; vgl. dazu Osel 2013: 13: „Nimmt man all die Bücher [von Lehrern über Schule] zusammen, ließe sich schon eine kleine Bibliothek damit bestücken.“

„soziale Mobilität“ in Europa nur noch eine Richtung zu kennen, nämlich nach unten,<sup>2</sup> weshalb jeder Abstieg unumkehrbar erscheint.

Dies kann man zum einen mit der interessanten Beobachtung von Hans Ulrich Gumbrecht verbinden, der in seinem 2010 erschienenen Werk *Unsere breite Gegenwart* die These vertritt, dass wir in eine neue epistemologische Periode eingetreten sind, in der die Zukunft „kein offener Horizont von Möglichkeiten mehr [ist], sondern eine Dimension, die [...] als Bedrohung auf uns zuzukommen scheint.“ (Gumbrecht 2010: 16) Daher scheinen wohl so vielen Eltern schlechte schulische Leistungen ihrer Kinder nicht mehr ausgleichbar. Scheitern heute wird mit Scheitern in der Zukunft gleichgesetzt, was sich auch mit den Erkenntnissen von Hartmut Rosa in Zusammenhang bringen lässt, der eindringlich nachgewiesen hat, wie sich „die unseren Handlungen und Planungen zugrunde gelegten Zeitmaßstäbe“ verändert haben (Rosa 2005: 208).<sup>3</sup>

Zum anderen sind unsere heutigen Gesellschaften in vielfacher Weise als Meritokratien aufzufassen, in denen Schulversagen einen Zugang zu besseren Stellungen definitiv verbauen kann.<sup>4</sup> So können jüngere soziologische Untersuchungen und philosophische Überlegungen die subjektive Elternangst erklären, dass ausbleibender schulischer Erfolg später kaum noch kompensiert werden kann, was der zentrale Hintergrund für die vielen Schulratgeber sein dürfte, wobei schon allein bei deren Titeln das Bewusstsein der meritokratischen Verfasstheit der gegenwärtigen Gesellschaften aufscheint, da Termini wie

---

<sup>2</sup> Dies wird durch jüngste Forschungen bestätigt: So kommt etwa der Soziologe Michael Hartmann in einer aktuellen Untersuchung zu der pointierten Feststellung „Seltenerer Aufstiege, häufigere Abstiege“ und führt weiter aus: „Richtet man den Blick abschließend auf die gesamte soziale Mobilität [...] ergibt sich ein ernüchterndes Fazit.“ (Hartmann 2013: 98).

<sup>3</sup> Das gesamte sechste Kapitel von Rosas grundlegender Studie zur „Beschleunigung“ ist für diesen Sachverhalt von großem Interesse (Rosa 2005: 195-240), wobei Rosa fortwährend die Veränderung der „subjektiven Zeiterfahrung“ beschreibt (u.a. Rosa 2005: 213), die für den hier behandelten Zusammenhang wesentlich ist, da gerade dadurch der Eindruck entstehen kann, dass keine Zeit mehr bleibt, Defizite aufzuholen.

<sup>4</sup> Zur meritokratischen Verfasstheit unserer Gesellschaft und der Probleme, die dies für „Bildungsabsteiger“ haben kann, s. insbesondere Solga 2005, wobei hier unter anderem herausgestellt wird (30): „Nicht die Leistung, sondern der Leistungsnachweis (in Form von Bildungszertifikaten) ist eine notwendige Voraussetzung für den Zugang zu gehobenen Positionen.“



„Erfolg“ bzw. „réussir“ für diese Werke in Frankreich wie Deutschland und Österreich prägend sind.<sup>5</sup>

### **Ein Sonderfall der Ratgeberliteratur: Daniel Pennacs Auseinandersetzung mit dem *cancre***

Aus all diesen Büchern zur Schule der letzten Jahre sticht eines heraus, das 2007 mit dem renommierten Prix Renaudot ausgezeichnet wurde: Daniel Pennacs *Chagrin d'école*. Die Verleihung dieses Preises, die Pennac in eine Reihe mit Autoren wie Aragon, Butor, Perec und Le Clézio stellt, zeigt bereits, dass man es hier nicht mit einem üblichen Ratgeber zu tun hat, sondern mit einem sorgfältig konzipierten narrativen Text. Die literarische Ausgestaltung der didaktischen Prinzipien und die performative Vorführung dieser Prinzipien im Text selbst sollen in den folgenden Ausführungen im Fokus stehen.

Dabei kann vorausgeschickt werden, dass Pennac für ein Werk über Schule und Schüler in besonderer Weise prädestiniert ist, da er nicht nur den Aufstieg von einem schwachen Schüler zu einem der meist gelesenen französischen Autoren der Gegenwart geschafft hat, sondern auch jahrzehntelang als Lehrer tätig war.<sup>6</sup> So ist dieses Buch auch nicht Pennacs erster Ausflug in das pädagogische Schreiben: Schon fünfzehn Jahre zuvor hatte er den Essay *Comme un roman* verfasst, der die Frage thematisiert, wie man Kindern die Freude am Lesen vermitteln kann. Dabei äußerte Pennac in einer Vorbemerkung zu diesem Essay die Hoffnung, dass sein Werk nicht als „instrument de torture pédagogique“ verwendet werden möge, was sein Interesse an didaktisch-pädagogischen Fragestellungen, und zwar insbesondere im Zusammenhang

---

<sup>5</sup> Um nur einige Beispiele einer leicht zu verlängernden Liste zu nennen, sei hier auf die folgenden Titel aus dem deutsch- und französischsprachigen Raum verwiesen: Edelmann, Katrin/Gebauer-Sesterhenn, Birgit, 2010. *Erfolgreich durch die Grundschule: Wie Sie Ihr Schulkind unterstützen und motivieren können*. Düsseldorf; Pérez, Isabel, 2011. *Mon enfant réussit sa scolarité*. Lausanne; Sotto, Alain/Oberto, Varinia, 2010. *Donner l'envie d'apprendre. Comment aider vos enfants à réussir à l'école ?* Ixelles; Lindl, Susanne/Prochazka, Elke/Wirnschimmel, Konrad, 2011. *Erfolgreich durch die Schulzeit: Der Ratgeber von „147 Rat auf Draht“*. Wien.

<sup>6</sup> Pennac bringt sich in sein Werk auch in dieser Doppelrolle als Schriftsteller und Lehrer ein, da er mehrere Anekdoten integriert, in denen er erzählt, wie er – auf Einladung von Lehrerkollegen – mit Schülern über seine Bücher gesprochen hat. Interessanterweise tritt er indes praktisch gar nicht in seiner dritten für dieses Thema relevanten Rolle auf, nämlich als Vater (obgleich er eine Tochter hat); diese Erfahrung wird nur ein einziges Mal, nämlich bei der Besprechung des typischen Vorwurfs an den *cancre* „Tu le fais exprès“, aktualisiert. Pennac hält sein Privatleben generell recht bedeckt, was vielleicht der Grund ist, weshalb er in der privaten Rolle als Vater in *Chagrin d'école* kaum in Erscheinung tritt.

mit Literatur, hervorhebt. Für *Comme un roman* hatte Pennac große internationale Anerkennung erhalten, und dies wiederholte sich mit *Chagrin d'école*, das bereits kurz nach seinem Erscheinen in mehrere Sprachen übersetzt und in vielen großen europäischen Zeitungen ausgesprochen positiv rezensiert wurde. Hier sei stellvertretend nur das Urteil des Rezensenten der deutschen *FAZ* angeführt, da dieser *Chagrin d'école* explizit in Zusammenhang mit den eingangs erwähnten Ratgebern bringt: „Pennacs *Schulkekummer* ersetzt hundert Pädagogikbücher.“ (Geyer 2009) Der spanische Literaturwissenschaftler Ramiro Martín Hernández, der die bislang einzige längere Abhandlung über *Chagrin d'école* geschrieben hat, hebt bereits im Titel seines Beitrags unmissverständlich hervor: „Un libro que todos los profesores deberían leer.“ (Hernández 2008)

Dieses vielstimmige Lob über alle Landesgrenzen hinweg kann überraschen, da die Konzepte, die Pennac in *Chagrin d'école* vorstellt, in vielerlei Hinsicht didaktisch eher antiquiert daherkommen: Er plädiert für das Auswendiglernen von bedeutenden Literaturpassagen und das Diktat, und so kommentiert der *Guardian* in seiner Besprechung: „Pennac comes over as almost old school, academic and pedantic with his class“ (Rosen 2010). Allerdings wird etwa in Deutschland das im Zuge der Modernisierung des Sprachenunterrichts vielfach in Verruf geratene Diktat zuletzt wieder von namhaften Forschern zurückgefordert; so schreibt der Sprachdidaktiker Matthias Merkl in einem aktuellen Aufsatz: „Beim Diktat, das heute ein Schattendasein fristet, wird von den Schülern eine komplexe Leistung verlangt“ (2012: 296). Mithin scheint sich Pennacs pädagogisches Vorgehen in einen Trend einzufügen, der zu früher bewährten Methoden zurückkehren möchte.

Zwar reflektiert Pennac in seinem Buch die aktuelle Situation der Schüler und verbindet die Analyse gegenwärtiger Fehlentwicklungen in der Gesellschaft hellstichtig mit Problemen der Jugendlichen in der Schule, es ist jedoch nicht seine Absicht, ein Buch zur Lage der Schule in Frankreich zu Beginn des 21. Jahrhunderts zu schreiben. Vielmehr nimmt er das universelle Phänomen des *cancre* in den Blick, was auch im Text selbst reflektiert wird, in dem der Autor ein Gespräch zur Genese des Buches mit seinem Bruder wiedergibt. In dieser zentralen Passage, die nicht zufällig dialogisch ist, worauf zurückzukommen sein wird, sagt der Bruder: „Un livre de plus sur l'école, alors ? Tu trouves qu'il n'y en a pas assez ?“, woraufhin Pennac entgegnet: „Pas sur l'école ! [...] Non, un livre sur le cancre ! *Sur la douleur de ne pas comprendre* et de ses dégâts collatéraux.“ (Pennac 2007: 20, kursiv im Orig.)

*Cancre* ist ein spezielles französisches Wort zur Bezeichnung eines schlechten Schülers, das jedoch über diese Grundbedeutung weit hinausgeht.

Da *cancre* heutzutage kaum noch gebräuchlich ist, wie Pennac in *Chagrin d'école* ausdrücklich kommentiert (2007: 243: „[L]e mot ‚cancre‘ lui-même est tombé en désuétude.“), dürfte eine von ihm für die deutsche Ausgabe verfasste Vorbemerkung zur Bedeutung und Genese des Begriffs längst nicht nur für deutschsprachige Leser von Interesse sein. Der Ausdruck bezeichnete ursprünglich einen Krebs oder eine Krabbe, und die Übertragung auf Schüler ab dem 17. Jahrhundert sei „überaus beredt, denn der Cancre ist ein Kind, das aus verschiedensterlei Gründen die Schule nicht geradlinig durchläuft, sondern – wie der Krebs – sich immer wieder seitwärts bewegt und äußerst langsam vorankommt.“ (Pennac 2009: 6) Wichtig ist weiterhin die zweite Nebenbedeutung, da *cancre* mit *cancer*, Krebs im medizinischen Sinne verbunden ist, denn der *cancre* ist „vom Cancre-Sein befallen [...] wie von einer Krankheit“ (ibid.). Dies ist vor allem deshalb von Bedeutung, weil nach Pennacs Verständnis die schlechte Schulleistung eben nicht die Ursache, sondern vielmehr die Folge des Cancre-Seins sei, weshalb eine Übersetzung des Begriffs mit „schlechter Schüler“ völlig an seinem Sinn vorbeinge.<sup>7</sup>

Im Folgenden werde ich den Strategien nachgehen, derer sich Pennac bei der Vermittlung seiner Ansichten bedient, wie man den *cancre*s helfen kann, sich von ihrer *cancrerie* zu befreien. Der Fokus soll jenen literarischen Techniken gelten, die die beschriebenen Erziehungsmethoden spiegeln, womit Pennac seine eigenen Methoden performativ in seinem Werk vorführt, was auch die Leitthese dieses Beitrags ist.

### **Vorwärtsdrängende Kreise: Die literarische Struktur als Spiegel von Pennacs Lehrmethoden**

Pennac beginnt sein Buch mit dem Ende: „Commençons par l'épilogue.“ (Pennac 2007: 11) Am Anfang steht eine Anekdote um seine Mutter, die sich bis zu ihrem Tod – trotz aller Erfolge Pennacs – nicht ihrer Ängste um den ehemaligen *cancre* entledigen konnte. Dieser Anfang hat viel Witz und offenbart ein zentrales Ziel von Pennac, nämlich die Sorgen der Eltern zu entdramatisieren, wobei Humor eines seiner Hauptwerkzeuge ist. Dieser Humor zeigt sich auch im einzigen Erklärungsansatz für die *cancrerie* Pennacs, der im Text gegeben wird; sein Bruder Bernard führt nämlich folgende absurde Erklärung an: „À six ans, tu es tombé dans la poubelle municipale de Djibouti.“ (Pennac 2007: 25)

---

<sup>7</sup> Vgl. dazu auch den Kommentar von Alex Rühle: „Würde man [*cancre*] mit ‚schlechter Schüler‘ übersetzen, wäre Pennacs Intention schon im Ansatz verfehlt.“ (Rühle 2009: 14)

Der Beginn mit dem Epilog ist ein erstes bezeichnendes Beispiel für die Kreisform, die das gesamte Werk prägt. So ist etwa der erste Teil von den Sorgen der Eltern Pennacs umrahmt: Stehen an dessen Anfang die bereits beschriebenen Sorgen der Mutter, so endet er mit den versteckteren Befürchtungen des Vaters bzw. mit deren Beruhigung, als sein Sohn schließlich zum Lehrer ernannt wird. Dieser erste Teil zeigt nämlich Pennacs Aufstieg zum Lehrer und damit das, was seine Mutter so stark bezweifelt hatte: Er schafft es. Pennacs Aufstieg und die dadurch erfolgte Beruhigung der Ängste des Vaters offenbaren, dass die Struktur des Textes keine einfachen Kreise abbildet, sondern solche, die sich fortbewegen, die nach vorne drängen. Auch die folgenden Teile sind durch eine solche „aufsteigende Kreisstruktur“ gekennzeichnet: So beginnt der zweite Teil mit der Sorge anderer Eltern, dass aus ihren Kindern nichts werden würde, und endet mit Beispielen von Schülern, die gegen alle Erwartungen großen Erfolg in ihrem Leben hatten.

Diese Spiralform lässt sich dabei auch als Spiegelung der didaktischen Methoden Pennacs verstehen, für den die stetige Wiederholung ein zentrales Instrument ist, wie er im zehnten Kapitel des zweiten Teils betont: „c'est cela enseigner : c'est recommencer jusqu'à notre nécessaire disparition comme professeur.“ (Pennac 2007: 68) Das Konzept des *revenir* / *recommencer* ist von entscheidender Bedeutung für seinen Unterricht, und der Begriff „revenir“ ist eines der Schlüsselwörter des Textes und prägt dessen Struktur.<sup>8</sup> Die vorwärts gerichteten Kreisbewegungen bilden das Lernen nach der Methode ab, die Pennac propagiert, nämlich eine variierte Wiederholung, die es auch dem *cancre* erlaubt, Fortschritte zu machen. So setzt Pennac seine Lehrmethode performativ in seinem Text um; die Form spiegelt idealtypisch den Inhalt, zumal auf diese Weise auch die langsame Fortbewegung des *cancre* in der Schulzeit ihren Ausdruck findet.

Im dritten Teil wird die Methode des fortwährenden Wiederholens mit den Schülern wohl am eindringlichsten geschildert, so dass es nicht überrascht, dass hier die Kreisstruktur besonders ausgeprägt ist: Dieser Teil beginnt und endet jeweils mit der Aufgliederung eines Satzes rund um das Adverbialpronomen „y“, was zugleich auf die Bedeutung grammatikalischer Analysen für Pennacs Unterricht verweist, die für die Interpretation des Textes von großer Bedeutung sind. Solche „analyses grammaticales“ werden vor allem an den drei Sätzen vorgeführt, die für das Leben eines *cancre* von zentraler

---

<sup>8</sup> Für weitere prägnante Beispiele vgl. Pennac 2007: 74 („Mais revenons à mes débuts.“) und Pennac 2007: 92 („Mais revenons à la question du devenir.“), wobei diese Sätze sich jeweils bewusst an den jeweiligen Kapitelanfängen befinden.

Bedeutung sind. Dies ist zum einen der Satz, den Pennac als typisch für die Selbsteinschätzung des *cancre* ausmacht, nämlich „Je n’y arriverai jamais“ (Pennac 2007: 113). Der zweite wesentliche Satz ist „Tu le fais exprès“ (Pennac 2007: 187), ein Vorwurf, den der *cancre* oft von anderen zu hören bekommt. Dazu kommt noch ein paradigmatischer Satz der Lehrer, die sich seit jeher mit der Aussage rechtfertigen, dass sie „n’avoit pas été formés pour ça“ (Pennac 2007: 266) seien. Diese Aussage ergänzt das Triptychon der Sätze um den *cancre*, es ist gleichsam die dritte Linie des Dreiecks, das Schüler, Eltern und Lehrer verbindet. Dabei ist höchst signifikant, dass auch dieser Satz in *Chagrin d’école* auseinandergenommen wird, wobei erneut vor allem das kleine, aber so bedeutungsschwangere Pronomen im Zentrum der Aussage analysiert wird: das „ça“. Indes erfolgt dessen erhellende Ausdeutung nicht durch den Lehrer Pennac, der nur vage Mutmaßungen anzustellen vermag, sondern durch den *cancre*, was eine signifikante Umkehrung der Rollen anzeigt, worauf ich später zurückkommen werde.

### Weitere didaktisch-narrative Strategien

Vorher ist noch auszuführen, dass die beschriebene Kreisstruktur nur eines von mehreren narrativen Verfahren ist, die in *Chagrin d’école* zur Anwendung kommen. So führt Pennac beständig auch durch die Textstruktur vor, dass man selbst zu seinen Erkenntnissen kommen muss, indem etwa längst nicht alle Aussagen explizit gemacht werden. Vielmehr soll der Leser diese selbst entdecken, was sich wiederum gut mit dem Thema des Lernens verbinden lässt, und zwar speziell mit den Funktionsweisen des menschlichen Gehirns, wie sie unlängst von Daniel Simons und Christopher Chabris noch einmal prägnant dargestellt wurden. Die beiden US-Forscher resümieren in ihrer Studie *The Invisible Gorilla* (2010) für ein breites Publikum prinzipielle psychologische Prozesse und führen dabei anhand eingängiger Beispiele vor, wie sich der Mensch Dinge wesentlich besser einprägt, die er sich selbst erarbeitet. Dazu ist gerade das Erzählen von Geschichten gut geeignet, was Pennac weidlich nutzt: Er erzählt in *Chagrin d’école* viele Anekdoten, was seinem Stil als Romancier entgegenkommt, vor allem aber den Lerneffekt erhöht, da der Leser selbst die Lehren aus diesen Geschichten destillieren muss. Dies ist viel einprägsamer als die Methoden der meisten klassischen Ratgeber, die sich oft darin erschöpfen, ihre Ansichten postulierend darzulegen, statt den Leser dazu zu bringen, sie selbst zu erschließen, wodurch diese Ratgeber – als eigentlich pädagogisch gedachte Gattung – in einer großen Zahl von Fällen erstaunlich unpädagogisch vorgehen.

Als weiteres wichtiges Strukturmerkmal von Pennacs Buch muss man zudem das Reflektieren des Schreibprozesses anführen, das ein gewisses Leitmotiv bildet. So schildert Pennac im zweiten Teil seine Zweifel an der Sinnhaftigkeit des Buches sowie an seinen Fähigkeiten, es schreiben zu können (vgl. Pennac 2007: 104). Diese Selbstzweifel werden als Spätfolgen der *cancre* erklärt, zentral ist jedoch, dass Pennac seine Zweifel überwinden und das Buch zu Ende bringen kann, womit implizit darauf verwiesen wird, dass man die Probleme des *cancre* heilen kann und sich nicht von ihnen lähmen lassen darf.

Gerade diese Autoreflexionen des eigenen Textes führen außerdem zum Auftauchen des früheren Ich des Autors und damit zur wichtigsten narrativen Strategie in *Chagrin d'école*: der Dialogisierung durch die Einführung des ehemaligen *cancre*-Ich von Pennac als eigener Stimme. Diese Stimme hat ihren ersten Auftritt, nachdem Pennac seine Methoden als Lehrer vorgestellt hat und am Ende des 18. Kapitels des 3. Teils ausführt, dass man bei manchen Schülern trotz allem scheitert und sich dann oft sagt: „Cette fois, je n'y peux vraiment rien.“ (Pennac 2007: 178) Direkt zu Beginn des folgenden Kapitels wird dieser Satz mit einem spöttischen „Ah enfin!“ kommentiert; damit tritt die zweite Stimme, die des *cancre*, in den Text, wie Pennac auch direkt erläutert:

Je connais cette voix. Elle rôde en moi depuis les premières lignes de ce livre. Elle guette, en embuscade. Elle attend la faille. C'est le cancre que je fus. Toujours vigilant. Plus enclin que mon moi d'aujourd'hui de porter un regard critique sur mon activité de professeur. Jamais pu m'en dépêtrer. Nous avons vieilli ensemble. (Pennac 2007: 179)

Es ist kein Zufall, dass diese Stimme erst in dem Moment auftritt, in dem der Leser bereits weiß, dass aus dem vormaligen *cancre* ein erfolgreicher Mann geworden ist, denn es ist das Trauma eines jeden *cancre*, die alten Sorgen und Zweifel nie loszuwerden. Dabei nimmt das obige Zitat auch die Funktion der *cancre*-Stimme vorweg, den kritischen Blick auf Pennacs Tätigkeit als Lehrer. Der *cancre* setzt diesen Gedanken direkt fort: „Enfin on arrive à ton *y* à toi.“ (Pennac 2007: 179) Dabei zeigt sich schon hier, dass diese innere Stimme ein ähnliches Vorgehen hat wie der alte Pennac selbst, nämlich die Attacke auf die Pronomen, hinter denen man sich gerne verschanzt; sie attackiert das „*y* à toi“, das „*y* de professeur“ und zwingt das Lehrer-Ich zuzugeben, was sich dahinter verbirgt – nämlich Scheitern: „Notre *y* de professeur... Le lieu clos de nos brusques fatigues où nous prenons la mesure de nos renoncements. Une sale prison. Nous y tournons en rond, généralement plus soucieux de chercher des coupables que de trouver des solutions.“ (Pennac 2007: 181)

## Der Dialog in *Chagrin d'école* und der Rollenwechsel des *cancre*

Die Integration langer dialogischer Passagen ist ein distinktives Merkmal von *Chagrin d'école*, so dass der Text in weiten Teilen zu einem Dialog wird. In der Folge soll nun der Versuch unternommen werden, mittels der in den vergangenen Jahren vor allem unter der Federführung von Klaus W. Hempfer entwickelten neueren Dialogtheorie die Strategien Pennacs weiter zu erhellen.<sup>9</sup> Dabei kann die Anwendung der Ergebnisse der jüngeren Dialogforschung auf Pennacs Werk wohl auch daher von Interesse sein, da diese bislang kaum auf Texte der Gegenwart angewandt wurde, da die Gattung des Dialogs seit dem 19. Jahrhundert zunehmend an Bedeutung verloren hat (vgl. Hempfer 2010: 21). Mit *Chagrin d'école* liegt ein Beispiel aus dem beginnenden 21. Jahrhundert vor, in dem der Dialog zwar nicht als Gattung in Reinform, durchaus aber als strukturbildendes Prinzip zurückkehrt, weshalb ein genauerer Blick auf diesen Text im Lichte der rezenten Dialogforschung lohnt.

Dies gilt umso mehr, als es sich bei Pennacs Werk um ein Buch mit pädagogischem Impetus handelt, denn der Dialog gilt seit jeher als eine ideale Form, um zu zeigen, wie sich Wissen und Verstand formen, was insbesondere an den sokratischen Dialogen zu ersehen ist. In dieser ursprünglichen Form, in der die Prozesse der Wissensvermittlung und des Lernens vorgeführt werden, findet der Dialog auch in *Chagrin d'école* Eingang, wobei diese Form auch die Struktur eines guten Schulunterrichts nach Pennac abbildet. Dies sieht man etwa am beschriebenen Grammatikunterricht, der wie oben erwähnt eine zentrale Methode Pennacs ist und in dem eine solche Wissensvermittlung im antiken Sinn vorgeführt wird, die den Schüler durch eigenes Nachdenken und ohne autoritäre Lenkung zu Lösungen führen soll.

Diese Passagen finden gänzlich im Modus des Dialogs statt, was sich beispielsweise anhand der Analyse eines der lebensbestimmenden Sätze des *cancre*, nämlich „Tu le fais exprès“ zeigen lässt, mit Hilfe derer der Lehrer den Schüler nach und nach dazu lenkt zu verstehen, was sich hinter diesem „Je“ verbirgt (vgl. Pennac 2007: 193f.). Dabei ist wesentlich, dass im Sinne der Selbständigkeit des Lernens der Lehrer lediglich assistiert; er hält nur den Forschungsprozess in Bewegung, da es „gerade das Ziel dessen ist, der im Dialog den Part der epistemischen Mäeutik vertritt, sich selbst überflüssig zu

---

<sup>9</sup> Eine prägnante Einführung in die aktuelle Forschungssituation zum Dialog bietet Hempfer 2010a. Als zentrale theoretische Referenzen zur Behandlung der Gattung können Hempfer 2002 und Häsner 2004 gelten.

machen“ (Mittelstraß 1984: 19). Dass eben dies beim *cancre* durch das vorgestellte dialogische Modell gelingen kann, wird in *Chagrin d'école* durch weitere Dialoge verdeutlicht, in denen der *cancre* selbst zum Lehrer aufsteigt und sogar seinen alten Meister belehren kann, wobei er just von der im Grammatikunterricht erprobten Strategie Gebrauch macht. Dass der *cancre* zum Lehrer seines Lehrers wird, zeigt dabei auch auf der Ebene des *discours* die Möglichkeiten zur Entfaltung der „Schulversager“ an, die auf der Ebene der *histoire* stets beschworen werden.

Die hier skizzierten Entwicklungen sieht man am besten am vorletzten Kapitel des Buches, das aus einem Dialog zwischen dem *cancre* und Pennac besteht, der lediglich ab und zu durch Gedanken Pennacs kurz unterbrochen wird. In diesem für die Aussage des Werkes so wichtigen Dialog übernimmt der *cancre* die Führung und leitet sein älteres Ich, den erfahrenen Schriftsteller und Lehrer, womit die Umkehrung der Rollen, die sich bereits vorher angedeutet hatte, vollendet wird.

Der *cancre* stellt zu Beginn dieses Dialogs heraus, dass Pennac noch immer nicht die entscheidende, von ihm selbst eingangs gestellte Frage nach der Bedeutung des „ça“ beantwortet habe, auf das die Lehrer entschuldigend verweisen, wenn sie ihr Scheitern bei Schülern damit begründen, „[de] n'avoire pas été formés pour ça“ (Pennac 2007: 266). Nun macht sich der *cancre* daran, dieses „ça“ zu ergründen, und schafft damit etwas, das Pennac zuvor nicht gelungen war, was bereits seine neue Stellung herausstreicht. Er wechselt endgültig in die Rolle des Lehrers und belehrt sein älteres Ich, dass es sich bei diesem kleinen Wort um „la collision entre le savoir et l'ignorance“ (Pennac 2007: 290) handele. Das Wissen des Lehrers trifft auf das Unverständnis des Schülers, und der Lehrer ist seinerseits nicht fähig, diese Diskrepanz zu begreifen. Der *cancre* holt in der Folge zu einem regelrechten „cours magistral“ aus, was seine neue Position als Lehrender anzeigt, und sein älteres Ich sagt immer wieder „Je t'écoute“ (Pennac 2007: 290), womit klar wird, dass auch er die Position gewechselt hat und nun derjenige ist, der interessiert und konzentriert zuhört.

So werden im Laufe von *Chagrin d'école* die drei Sätze durchleuchtet, die das Leben der schlechten Schüler bestimmen. Dass dabei der *cancre* denjenigen der Lehrer („nous ne sommes pas formés pour ça“) analysiert, wie jene zuvor den seinigen („Je n'y arriverai jamais“) zerlegt hatten, belegt die prinzipielle Gleichheit zwischen Lehrern und *cancre*s und ihr Lernen im gegenseitigen Dialog. Dies ist eine wesentliche Aussage Pennacs, die sich in der dialogischen Struktur weiter Teile seines Textes spiegelt.



So wird eine in jeder Hinsicht große Synthese erreicht, die im Quasi-Schlusswort gipfelt, welches diese Synthese auch semantisch in sich trägt. Denn der *cancre* führt nun – gedrängt vom alten Pennac, der die Rolle des wissbegierigen Schülers übernommen hat – aus, dass Methoden allein nicht ausreichen, um die *cancre*s zu retten: Eine zusätzliche Sache fehle noch, doch dürfe man diese in der Schule nicht laut aussprechen. Dieses Zögern wird durch mehrere fehlende Repliken angezeigt, die Schweigen suggerieren und durch Auslassungspunkte typographisch dargestellt werden, bis der *cancre* schließlich das Wort ausspricht, das sein letztes sein wird, wodurch es noch programmatischer wirkt: „L'Amour“. Diesen Begriff kann man als das eigentliche Schlusswort des Textes ansehen, da das letzte Kapitel eine Art Epilog bildet, der indes wichtig ist, weil in ihm vorgeführt wird, wie sich der *cancre* zu einem Schriftsteller entwickelt hat: Der gereifte Pennac übernimmt nun wieder die Federführung und ist in der Lage, das zu offensichtliche Wort „amour“ in eine Metapher zu kleiden, indem er beschreibt, wie seine Frau und er sich um die Schwalben kümmern, die gegen ihre Fensterscheiben prallen, und sie aufrichten, damit sie ihrem Schwarm folgen können.

Die liebevolle Zuneigung, die diese verwirrten Schwalben benötigen, um wieder auf den rechten Weg zu kommen, ist Pennacs Metapher („ma métaphore“) für den richtigen Umgang mit den *cancre*s: „c'est à cela que ressemble l'amour en matière d'enseignement“ (Pennac 2007 : 298). So beweist Pennac zum einen sein Geschick, eine anschauliche Oberflächenstruktur über die zugrundeliegende Tiefenstruktur zu legen, was für seinen gesamten Text gilt und dessen pädagogische Wirksamkeit ermöglicht. Zum anderen werden die benommenen Schwalben explizit mit den *cancre*s gleichgesetzt („c'est notre proportion des cancre“, Pennac 2007: 297) und somit impliziert, dass sich auch letztere, die man zuvor als schwerfällige Landtiere im Krebsgang erlebt hat, mit der entsprechenden Hilfe in die Lüfte erheben können, was abschließend noch einmal anzeigt, dass es einen Weg aus der *cancre*rie gibt.

Zusammenfassend kann man mithin feststellen, dass Pennac in *Chagrin d'école* stark auf performative Verfahren setzt, die die verhandelten Unterrichtstechniken spiegeln; dabei ist es wenig überraschend, dass er große Anleihen bei der Gattung des Dialogs macht, die seit jeher ein starkes performatives Element enthält (vgl. Häsner 2004: 52ff.). Dies ist auch für die Analyse von Bedeutung, da stets eine „performative Lektüre“ von Dialogen erfolgen

muss, welche die binnenpragmatischen Verhältnisse in Bezug auf die textexterne Pragmatik reflektiert (Hempfer 2002: 19-22).<sup>10</sup> Just dieser Aspekt ist bei unserem Buch besonders wichtig, denn Pennac hat ein klares textexternes Ziel, nämlich zu zeigen, dass der *cancre* es schaffen kann, und nutzt dafür die binnenfiktionale Struktur in einer speziellen Weise. Hier ist noch darauf zu verweisen, dass ein Dialogtext als Makroproposition eines Autors zu verstehen ist, „die semantisch komplexer als jede der in ihr enthaltenen Teilpropositionen“ ist (Häsner 2004: 21), wobei deren explizite Formulierung an den Leser delegiert werden kann.

Eben dies erfolgt in *Chagrin d'école*, wo der Leser durch die dialogischen Passagen erkennen soll, wie der *cancre* sich entwickelt hat. Denn für den Dialog gilt, dass für seine Bedeutungskonstitution jeweils die Wechselbeziehungen zwischen dem propositionalen Gehalt und den zu dessen Vermittlung inszenierten Proponenten relevant sind, und dies kann man in diesem Text gut sehen, wo sich ein erfahrener Lehrer und Schriftsteller auf der einen und ein *cancre* auf der anderen Seite gegenüberstehen. Dass letzterer wertvolle Erkenntnisse liefert und zwar in eben der Weise, in der zuvor der Lehrer seine Methoden demonstriert hat, ist zum einen ein Plädoyer dafür, den *cancre* nicht so negativ zu sehen wie üblich, und bestätigt zum anderen, dass die vorher vorgestellte Methodik sich bewährt hat. Zudem offenbart sich so ein weiteres Charakteristikum des Dialogs, der in seiner klassischen Form nicht nur Wissen vermittelt, sondern auch, wie man solches Wissen vermittelt.

### Schlussbemerkung und Ausblick auf Prévert

Abschließend sei noch ausgeführt, dass *Chagrin d'école* auch ein Beispiel für jene „littérature compassionnelle“ darstellt, die in den letzten Jahren innerhalb der französischen Literatur eine bedeutende Stellung gewonnen hat (vgl. Barthélémy 2014). Pennac schreibt gegen jede Form der Gleichgültigkeit an, ohne dass ihm dies zum Kitsch gerät, da er, wie gesehen, Selbstkritik zulässt bzw. explizit einführt. Er lässt sich selbst durch die Stimme des *cancre* überspielen, und dies macht eine Stärke des Textes aus.

Zudem wertet Pennac den *cancre* dadurch deutlich auf, was den Brückenschlag zu einer anderen literarischen Behandlung dieser Figur erlaubt, in der sie ebenfalls ein stark positiv besetztes letztes Wort erhält. Es handelt sich natürlich um das gleichnamige Gedicht von Jacques Prévert, das 1946 in die

---

<sup>10</sup> In einem rezenten Aufsatz stellt Hempfer die „Skizze eines performativen Dialogmodells“ genau dar (2010b: 77-82).

Erstausgabe der *Paroles* aufgenommen wurde. Mit diesen Versen setzt Prévert dem *cancre* schon 60 Jahre vor Pennac ein Denkmal und zeigt, dass es dieser unterschätzte Außenseiter ist, der die richtige Weltsicht hat – eine Weltsicht, die insbesondere in Krisenzeiten Hoffnung geben kann, weshalb das Gedicht programmatisch mit „bonheur“ endet. Beide Texte stimmen darin überein, dass man vom *cancre* etwas lernen kann, und leisten so einen wertvollen Beitrag zu einem gelasseneren Umgang mit Kindern mit Schulschwierigkeiten, welcher angesichts des oftmals leicht hysterischen Umgangs mit den Facetten der gegenwärtigen Krise in unseren Ländern hochwillkommen ist.<sup>11</sup>

## Bibliographie

### Primärwerke

- Pennac, Daniel, 1992. *Comme un roman*. Paris: Gallimard (Collection folio).  
Pennac, Daniel, 2007. *Chagrin d'école*. Paris: Gallimard (Collection folio).  
Pennac, Daniel, 2009. *Schulkummer*. übers. von Eveline Passet. Köln: Kiepenheuer & Witsch.  
Prévert, Jacques, 1992. „Le cancre“ [1946], in: Ders., *Œuvres complètes* I. hg. von Gasiglia-Laster, Danièle/Laster, Arnaud. Paris: Gallimard (Bibliothèque de la Pléiade), 43.

### Sekundärwerke

- Barthélémy, Lambert, 2014. „Refuser l'indifférence. La littérature française contemporaine au regard du travail émiétté“, in: Böhm, Roswitha/Kovachazy, Cécile, (Hgg.), 2014. *Précarité. Textes et images de la crise dans la culture francophone contemporaine*. Tübingen: Narr (édition lende-mains).  
Chabris, Christopher/Simons, Daniel, 2010. *The Invisible Gorilla: And Other Ways Our Intuitions Deceive Us*. New York: Crown.  
Geyer, Christian, 2009. „Daniel Pennac: *Schulkummer*. Nur im Krebsgang lebt sich's gut“, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* (12.3.2009),

---

<sup>11</sup> Eine längere und stärker auf den Aspekt der möglichen Prekarisierung des *cancre* fokussierte Fassung dieses Beitrags erscheint in französischer Sprache in: Roswitha Böhm; Cécile Kovachazy (Hg.), *Précarité. Textes et images de la crise dans la culture francophone contemporaine*, Tübingen, Narr (édition lende-mains).

[www.faz.net/themenarchiv/2.1281/sachbuch/daniel-pennac-schulkummer-nur-im-krebsgang-lebt-sich-s-gut-1928206.html](http://www.faz.net/themenarchiv/2.1281/sachbuch/daniel-pennac-schulkummer-nur-im-krebsgang-lebt-sich-s-gut-1928206.html)  
[30.03.2014].

- Gumbrecht, Hans Ulrich, 2010. *Unsere breite Gegenwart*. Berlin: Suhrkamp.
- Häsner, Bernd, 2004. „Der Dialog: Strukturelemente einer Gattung zwischen Fiktion und Theoriebildung“, in: Hempfer, Klaus W., (Hg.), 2004. *Poetik des Dialogs*. Aktuelle Theorie und rinascimentales Selbstverständnis. Stuttgart: Steiner, 13-65.
- Hartmann, Michael, 2013. „Eine echte Erfolgsgeschichte? Soziale Mobilität in Deutschland“, in: *Forschung&Lehre*, 2/13, 96-98.
- Hempfer, Klaus W., 2002. „Lektüren von Dialogen“, in: Ders. (Hg.), 2002. *Möglichkeiten des Dialogs*. Struktur und Funktion einer literarischen Gattung zwischen Mittelalter und Renaissance in Italien. Stuttgart: Steiner, 1-38.
- Hempfer, Klaus W., 2010a. „Zur Einführung“, in: Ders./Traninger, Anita, (Hgg.), 2010. *Der Dialog im Diskursfeld seiner Zeit*. Von der Antike bis zur Aufklärung. Stuttgart: Steiner, 9-23.
- Hempfer, Klaus W., 2010b. „Zur Interdependenz und Differenz von ‚Dialogisierung‘ und ‚Pluralisierung‘ in der Renaissance“, in: Müller, Jan-Dirk, (Hg.), 2010. *Pluralisierungen. Konzepte zur Erfassung der Frühen Neuzeit*. Berlin: De Gruyter, 71-94.
- Hernández, Ramiro Martín, 2008. „*Chagrin d'école*. Premio Renaudot 2007, de Daniel Pennac. Un libro que todos los profesores deberían leer“, in: *Anuario de Estudios Filológicos*, 31, 97-115.
- Merkel, Matthias, 2012. „Wir kennen keine Regel“. Von der Rechtschreibung zur Schlechtschreibung an deutschen Schulen“, in: *Forschung und Lehre*, 4/12, 294-296.
- Mittelstraß, Jürgen, 1984. „Versuch über den sokratischen Dialog“, in: Stierle, Karlheinz/Warning, Rainer, (Hgg.), 1984. *Das Gespräch (= Poetik und Hermeneutik XI)*. München: Fink, 11-27.
- Osel, Johann, 2012. „Erlebnisaufsatz“, in: *Süddeutsche Zeitung* (6.8.2012), 33.
- Osel, Johann, 2013. „Literarischer Amoklauf“, in: *Süddeutsche Zeitung* (15.7.2013), 13.
- Preuss, Roland, 2012. „Trost von hoher Stelle“, in: *Süddeutsche Zeitung* (7.5.2012), 38.
- Rosa, Hartmut, 2005. *Beschleunigung*. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Rosen, Michael, 2010. „*School Blues* by Daniel Pennac – Review“, in: *The Guardian* (13.11.2010),

Matthias Hausmann

[www.guardian.co.uk/books/2010/nov/13/school-blues-daniel-pennac-review](http://www.guardian.co.uk/books/2010/nov/13/school-blues-daniel-pennac-review) [30.03.2014].

Rühle, Alex, 2009. „Eines Tages schafft er es. Daniel Pennac weiß, was gegen Schulkummer hilft“, in: *Süddeutsche Zeitung* (31.07.2009), 14.

Solga, Heike, 2005. *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft*. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Opladen: Barbara Budrich.

**REZENSION**

Krämer, Philipp, 2014. *Die französische Kreolistik im 19. Jahrhundert*. Rassismus und Determinismus in der kolonialen Philologie. Hamburg: Buske (Kreol. Bibliothek, 25), VIII+232 S.; Krämer, Philipp, (Hg.), 2014. *Ausgewählte Arbeiten der Kreolistik des 19. Jahrhunderts/ Selected Works from 19th Century Creolistics*. Emilio Teza, Thomas Russell, Erik Pontoppidan, Adolpho Coelho. Hamburg: Buske (Kreol. Bibliothek, 24), XVI+184 S.

Ab einem gewissen Augenblick ihrer Entwicklung beginnen wissenschaftliche Disziplinen, ihre Geschichte (und Vorgeschichte) zu rekonstruieren – wobei diese Rekonstruktion oft einer (Neu-) Konstruktion gleichkommt. Die Kreolistik hat seit den fünfziger-/sechziger Jahren des 20. Jahrhunderts stark an Bedeutung gewonnen, nicht zuletzt, weil man glaubt(e) – nicht ganz zu Unrecht –, mit ihrer Hilfe den Prozessen der Sprachentstehung allgemein besser auf die Spur zu kommen. Mit einiger Verzögerung hat auch für die Kreolforschung der Prozess der historischen Aufarbeitung begonnen, und in diesen Kontext gehören die beiden hier anzuzeigenden Titel. Sie befassen sich mit der Kreolistik des späten 19. Jahrhunderts, einer Zeit, in der die Erforschung der Kreolsprachen einen ersten relativen Höhepunkt, aus wissenschaftlichen wie aus gesellschaftlichen Gründen, erlebte.

Der erste Band (Band 25 der verdienstvollen, von Annegret Bollée herausgegebenen Kreolischen Bibliothek; dieser Band ist der grundsätzlichere der beiden, deshalb behandle ich ihn zuerst) widmet sich (als Dissertation) der französischen kreolistischen Produktion zwischen 1872 (Alfred und Auguste de Saint-Quentin) und 1906 (Anatole-Joseph Verrier) und behandelt vor allem zwei Fragen, nämlich die des den Arbeiten zugrundeliegenden Rassekonzeptes und die des wissenschaftlichen Status der (französischen) Kreolsprachen. Um es kurz zu machen: Krämer kommt zu dem Ergebnis, dass alle Autoren von der Existenz unterschiedlicher menschlicher Rassen ausgehen, wobei viele einem Determinismus anhängen, der eine Fortentwicklung der dominierten Rassen praktisch ausschließt, nur einige sehen die Unterschiede vor allem in den sozialen Zuständen und billigen den Farbigen (gewöhnlich wird die Vokabel *Neger* verwendet) Aufstiegsmöglichkeiten zu. Ebenso sehen praktisch alle die Kreols als unterentwickelte Sprachformen an, denen je nach dem jeweiligen Grad des Determinismus Entwicklungsmöglichkeiten zugebilligt werden oder nicht. Bisweilen geht der Rassismus so weit, dass den Negerklaven keinerlei Einfluss auf die Entstehung der Kreolsprachen zugebilligt

wird. Die sich anschließende aktuelle Frage läge darin festzustellen, inwiefern diese Zuschreibungen noch für die heutige Kreolistik eine Bedeutung haben, eine Aufgabe, der sich Krämer in den beiden letzten analytischen Teilen seiner Arbeit zuwendet.

Es ist vielleicht nicht unwichtig sich zunächst klarzumachen, in welchem Maße die Vorstellung der Existenz unterschiedlicher Rassen (die gewöhnlich hierarchisiert wurden) im Denken des späten 19. Jahrhunderts omnipräsent war. Das resultiert aus mehreren Gründen, wissenschaftlichen, vor allem aber politischen. Die Sklaverei war (in Frankreich) gerade erst, nämlich 1848, abgeschafft worden, und zwar unter solchen Rahmenbedingungen, dass fast notwendig alle Vorurteile gegen die (ehemaligen) Sklaven sich bestätigen mussten: diese erhielten zwar 1848 ihre persönliche Freiheit, jedoch keinerlei materielle Möglichkeit, ihr Leben zu fristen – dafür mussten sie selbst sorgen. Die ehemaligen Sklavenhalter dagegen wurden finanziell recht großzügig abgefunden. Schon früher hatte das meist feindselige Verhalten der Großmächte erheblichen Anteil daran, dass die erste „schwarze“ Republik der Erde, das 1804 gegründete Haiti, nicht aus ihren Schwierigkeiten herauskam. Im späten 19. Jahrhundert befanden sich die europäischen Mächte im Wettlauf um die koloniale Eroberung der noch unabhängigen Teile der Erde, vor allem Afrikas. Dabei war eine soziale Reinterpretation des Darwinismus ein argumentatives und ideologisches Hilfsmittel, das noch heute nicht unterschätzt werden sollte.

Das bedeutet, dass die Autoren dieser Zeit in einen rassistischen Kontext eingetaucht waren, der ihnen eine Nichtberücksichtigung dieses Faktors praktisch nicht gestattete. Erst *danach* waren Interpretationsunterschiede möglich. Und diese werden recht deutlich: während etwa die beiden ersten Autoren, Alfred und Auguste de Saint-Quentin (sie schreiben vor allem über das Kreolische von Guyana), durchaus Entwicklungsmöglichkeiten für die Sprache sehen, werden diese von Charles Baissac (der 1880 eine Darstellung des Kreolischen von Mauritius veröffentlicht) strikt in Abrede gestellt. Nun erfuhren Baissacs Arbeiten eine viel größere Rezeption als die der beiden Saint-Quentin. Diese beiden Veröffentlichungen sind sozusagen die äußersten Rippen eines sich (innerhalb der Grundannahmen) weit öffnenden Fächers. Dabei stellt sich natürlich die Frage: wer schreibt von welchem Ort aus? Und aus welcher sozialen Position? Alle Autoren gehören (natürlich) zu den oberen – das heißt in diesem Kontext auch – hellen Schichten der jeweiligen Gesellschaft (die *négritude* liegt noch in weiter Ferne, und die Emanzipationsbestrebungen der Afro-Amerikaner in den USA werden im damaligen Frankreich praktisch nicht wahrgenommen). Unterschiede entstehen zwischen denen, für die das Kreolische gelebte Erfahrung ist (also jenen, die einen größeren Teil ihres

Lebens in den damaligen Kolonien verbracht haben) und jeden, für die es vor allem exotische Begegnung ist. Diese letzten sind darüber hinaus vielfach Teilhaber des kolonialen Apparates, für den sie Rechtfertigungen finden (müssen). Die Selbstwahrnehmung der Autoren und ihrer Rolle in der Gesellschaft spielt für die Bewertung der Fakten eine erhebliche, bisweilen entscheidende Rolle, die sich erhellend oder verzerrend auswirken kann.

Die ideologischen Prämissen haben nicht notwendig Einfluss auf die Genauigkeit der linguistischen Beschreibungen. Hier lässt sich eher der Unterschied zwischen philologisch Gebildeten und Laien feststellen, denn Krämer vermerkt zu Recht, dass etliche der Verfasser im Alltag Berufe ausübten, die zu ihren philologischen Beobachtungen nur wenig Bezug hatten.

Allerdings durchbricht Krämer bisweilen die Kriterien seiner eigenen Auswahl: René de Poyen-Bellisle, der 1894 mit einer Arbeit über das Kreolische der kleinen Antillen in Chicago promoviert wird und dort wohl Professor war, spielt vor allem im amerikanischen Kontext eine Rolle, ähnlich wie die beiden *Louisianais* Alfred Mercier und Alcée Fortier, die über das Kreolische ihrer Heimat schreiben (1880 und 1884). Indirekt wird auch Hugo Schuchardt erwähnt (über seinen Schüler Adolphe Dietrich, der 1891 in der *Romania* einen Aufsatz über das Kreolische der Maskarenen auf der Basis von Material schreibt, das Schuchardt zusammengetragen hatte). Nun ist natürlich die Bedeutung Schuchardts für die Kreolistik der Zeit so groß, dass man ihn nicht übergehen kann; und Dietrich hat – auf Betreiben von Gaston Paris persönlich – in *der* Pariser Zeitschrift veröffentlicht, die das größte Prestige und den stärksten Einfluss hatte. Aber wäre es nicht sinnvoll gewesen, genauer zu diskutieren, weshalb bestimmte Autoren von Krämer behandelt werden und andere nicht?

Eine Reihe von Autoren, denen der Vf. bei seinen Recherchen begegnet ist, passen definitiv nicht in den Rahmen seiner Dissertation, weshalb sie in dem zweiten hier zu besprechenden Band behandelt werden. Es handelt sich um den Italiener Emilio Teza (1831-1912), der 1864 über das Papiament geschriebenen hat, den wohl aus Jamaika stammenden Engländer Thomas Russell, der einen Text über das dortige Kreolisch veröffentlicht hat (1868), den Dänen Erik Pontoppidan (1847-1919), der das *Negerhollands* der einstmaligen dänischen Jungferninseln beschrieben hat (1881 und 1887) und vor allem Adolfo Coelho (1847-1919), der eine Synthese über die „romanischen oder neulateinischen Dialekte in Afrika, Asien und Amerika“ (1881) publiziert hat. Es stehen also Forscher mit sehr unterschiedlichem Bekanntheitsgrad und unterschiedlichem Einfluss auf die wissenschaftliche Diskussion nebeneinander. Damit will der Herausgeber nicht zuletzt deutlich machen, in welchem hohem



Maße die Kreolsprachen in der wissenschaftlichen Öffentlichkeit des späten 19. Jahrhunderts präsent waren. Die auf Italienisch, Dänisch und Portugiesisch veröffentlichten Texte werden im Original und in einer deutschen Übersetzung vorgelegt. Bei dem englischen Text wird auf eine Übersetzung verzichtet. Alle Texte werden von Kommentaren begleitet (von denen einige auf Englisch abgedruckt sind). Bei dreien der Forscher lässt sich kaum von Determinismus sprechen, der Engländer Russell bildet die Ausnahme. Die Kommentare dienen der Situierung der Texte und ihrer Autoren. Leider fehlt es (genau wie in der Dissertation) an einer genaueren bibliographischen Beschreibung der einzelnen Texte. In ähnlicher Weise wird in beiden Werken bei Titeln, die Neuauflagen erlebt haben, nicht immer auf die Ersterscheinung hingewiesen; gerade bei wissenschaftshistorischen Arbeiten sind solche Angaben hilfreich, um dem Leser mitzuteilen, wann die Wirkungsgeschichte einer Arbeit begonnen hat (z.B. erwähnt Krämer recht mehrfach das bekannte Werk von Lambert-Félix Prudent über die Diskurse über das Kreolische in einer Auflage von 1999; allerdings wurde diese Arbeit schon 1980 veröffentlicht und in der Folge rasch rezipiert. In ähnlicher Weise beginnt die Rezeption von Louis-Jean Calvets berühmtem Buch *Linguistique et colonialisme* mit der Erstauflage 1974 und nicht 2002, zumal Calvet in diesem Jahre, nach seiner Hinwendung zur Francophonie, dieses Werk wohl völlig anders geschrieben hätte). Etwas irritierend ist auch die Schreibweise *La Réunion* aus der Feder eines Romanisten im deutschsprachigen Text, *Réunion* (wie man auch mitunter lesen kann) genügt im Deutschen völlig.

Einer der Kommentare dieses Bandes überrascht den Leser etwas, nämlich der Text über „Kreolische Oralliteratur: eine Kultur des Widerstandes?“ (123-142). Die Vf., Magdalena von Sicard, kommt weitgehend zu einer negativen Antwort. Sie stellt fest, dass in den meisten Textsorten der von ihr betrachteten Oralliteratur die Sklaverei kaum zur Sprache käme, wobei sie nicht ausschließt, dass das in früheren Perioden vielleicht anders gewesen sei. Implizit stellt sie damit das noch immer präsente Trauma der Sklaverei in den kreolischen Gesellschaften infrage. Sicher hat die Omnipräsenz dieser Erinnerung sich in den letzten Jahrzehnten etwas abgebaut, sie ist aber noch heute deutlich spürbar. Mit welchem Nachdruck wurde mir vor über vierzig Jahren von meinen Gesprächspartnern auf Martinique gesagt, welche ihrer Vorfahren noch Sklaven und welche schon frei gewesen seien! Und wie viele Hinweise auf diese Vergangenheit findet man noch heute allenthalben! Sicherlich ist ein Teil der Sprichwörter und Geschichten älter, aber sie wurden oft angesichts der neuen und furchtbaren Situation in der Sklaverei reinterpretiert. Dass daraus neben dem Fatalismus *auch* Kräfte des Widerstandes erwachsen sind, wird

kaum ein Kenner der ehemals versklavten Gesellschaften in Frage stellen. Es liegt nahe, dass Repräsentanten einer Emanzipation des Kreolischen wie die Gründer des GEREK (= *Groupe d'Etudes et de Recherches en Espace Créolophone*) oder die *Guadeloupéenne* Marie-Christine Hazaël-Massieux sich einer solchen Interpretation verbunden fühlen, die für sie auf erlebte Tradition zurückgeht.

Zwei anregende Bände, die zum Nachdenken herausfordern und auf der einen Seite deutlich machen, wie die *communis opinio* sich seit dem Ende der offenen Kolonialherrschaft verändert hat, auf der anderen aber auch, welche Anteile dieser hierarchischen Sichtweisen im Vorbewussten noch präsent sind und im tagespolitischen Diskurs an vielen Orten (zu) leicht wachgerufen werden können.

Oberwaltersdorf, 3. Januar 2015