

Macht das Lehramtsstudium fit für den Berufseinstieg?

Michaela Rückl, Christian Ollivier, Isolde Seeleitner
unter Mitarbeit von Margareta Strasser und Rachele Moriggi

1. Eingangsbemerkung

In einer empirischen Studie wurde erhoben welche Kompetenzen, Kenntnisse und Fähigkeiten sich aktive FremdsprachenlehrerInnen von LehramtsabsolventInnen, die das Unterrichtspraktikum antreten, erwarten. Der Artikel erläutert die Ergebnisse dieser Studie mit dem Ziel, das romanistische Lehramtsstudium auf seine Berufsbezogenheit zu untersuchen.

2. Was müssen FremdsprachenlehrerInnen können?

Der Lehrberuf lässt eine große Bandbreite von Engagement und Können zu. LehrerInnen müssen heute nicht nur im traditionellen Sinn unterrichten, sie müssen auch das gesamte Lernumfeld mitgestalten. Dazu gehören Schulprofil, Klassenklima, externe Aktivitäten, Präsenz in der Öffentlichkeit und immer mehr Erziehungs- und Beziehungsarbeit (vgl. Wissenplus 2006: 12).¹

Die Kompetenz von LehrerInnen wird daher auch öffentlich diskutiert und ist von großem bildungspolitischem Interesse.² Laut „market-Marktforschung“ vom Dezember 2005 wird LehrerInnen eine hohe gesellschaftliche Bedeutung zugeordnet. Sie rangieren auf Platz 5 des Rankings, weit vor WissenschaftlerInnen und ManagerInnen. Ihr Image als Berufsgruppe ist dennoch schlecht oder individuell geprägt (Aff 2006: 15, 23). Ausschlaggebend dafür sind in den Medien vertretene Positionen und persönliche Erfahrungen, die als SchülerInnen oder Eltern gemacht wurden. LehrerInnen müssen sich die Wertschätzung ihrer Leistung in der Gesellschaft also individuell erarbeiten.

Wie eine fundierte Ausbildung aufgebaut sein muss, um LehrerInnen zu befähigen, langfristig mit neuen Lern- und Entwicklungsmethoden und der Dynamik der Unterrichtsinhalte Schritt zu halten, ist seit den 70er Jahren Gegenstand der Forschung. Bereits 1983 legte Königs eine richtungweisende Beschreibung und Analyse der „fremdsprachlichen Faktorenkomplexion“ vor, die die vielschichtigen Dimensionen des Lehrberufs in schülerzentriertem Fremdsprachenunterricht untersucht. Im Zentrum des Interesses stehen allgemeine Persönlichkeitsmerkmale, Sprachkompetenz, Einstellung zur fremden Kultur, unterrichtliche Rahmenbedingungen, lernergerichtete sowie methodische Prämissen und Normen, Vermittlungsmethoden, Umgang mit technischen Medien, Unterrichtsstil, Übungsformen und –typologien, institutionelle Vorgaben und persönliche Erfahrungen (vgl. Königs 1983). Die schwer fassbare „individuelle Dimension“ des Lehrerseins wird aber ausgeklammert, um eine systematisch-empirische Forschung zu gewährleisten (vgl. Caspari 2003: 48).

Der Fremdsprachenunterricht hat sich in den letzten zwei Jahrzehnten jedoch immer mehr zur Spracherziehung gewandelt. Es geht verstärkt um die Vorbereitung auf autonomes, lebensbegleitendes Sprachlernen, um effizienten Einsatz der neuen Medien, um handlungsorientierten, kommunikativen Sprachunterricht, der interkulturelles Lernen mit Spracherwerb verknüpft (Krumm 1990: 113 f).³

¹ Der Lehrberuf ist ein „Interaktionsberuf“ (Ulich 1996: 109). Als solcher verlangt er umfassende „Beziehungsarbeit“ (Ziehe 1984: 126). Der Grundsatzwiderspruch „Fördern und Auslesen“ resümiert die Fülle der in einem Spannungsverhältnis zueinander stehenden Erwartungen, die an LehrerInnen in dieser Hinsicht gestellt werden (Caspari 2003: 209).

² Die Kompetenz von LehrerInnen ist die einzige Variable in der Schulrealität, auf die die Bildungspolitik entscheidend Einfluss nehmen kann (vgl. Baggiani 2006).

³ Auch aktuelle Studien betonen: Ausgezeichnete Sprachkenntnisse und Kenntnisse über die Sprache als System sind Voraussetzung für das Unterrichten dieser Sprache. Fundierte Kenntnisse aus Didaktik und Pädagogik, gepaart mit Selbst- und Sozialkompetenz, sind jedoch die Basis eines erfolgreichen Unterrichts. Darüber hinaus

LehrerstudentInnen erwarten beim Eintritt in die Schulpraxis also komplexe Aufgaben. Eine empirische Studie sollte daher erheben, was sich aktive FremdsprachenlehrerInnen aufgrund ihrer Lehr- und Erfahrungserfahrungen von einer zukunftsorientierten LehrerInnenbildung erwarten. Der Fragebogen bezog sich auf die folgenden fachspezifischen Ausbildungsbereiche des romanistischen Lehramtsstudiums:

- **sprachpraktische Kompetenzen:** rezeptive und produktive Kompetenzen, Diskurskompetenz, funktionale, lexikalische, grammatische Kompetenz, phonologische, orthographische, korrektive Kompetenz, spezifische Fachsprachenkenntnisse, Sprachmittlung;
- **(inter)kulturelle Kompetenzen:** Überblick über die historisch gewachsenen politischen, wirtschaftlichen und soziokulturellen Besonderheiten der betreffenden Kulturräume, Kenntnis der wichtigsten dazu verfügbaren wissenschaftlichen Beschreibungsmethoden, Fähigkeit, historische, politische, wirtschaftliche und soziokulturelle Zusammenhänge zu erfassen, kritische Analyse der betreffenden Medienlandschaften, Fähigkeit kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu erkennen;
- **literaturwissenschaftliche Kompetenzen:** literaturgeschichtliches Wissen als Kenntnis der Literatur der Zielsprachigen Länder, Überblick über die Entwicklung vor dem Hintergrund ihrer gesellschaftlichen und kulturellen Einbettung, Kenntnis der für die Zielgruppe relevanten Werke und Autoren, Analysefähigkeit als Mittel zum selbstständigen, theorie- und methodengeleiteten Umgang mit literarischen Texten, Vertrautheit mit literarischen Begriffen als Voraussetzung für die Analysefähigkeit, Fähigkeit zur kritischen Reflexion unterschiedlicher Methoden, Theorien und Ziele von Literaturwissenschaft und –kritik;
- **sprachwissenschaftliche Kompetenzen:** Grundkenntnisse der wichtigsten Theorien und Methoden in den Bereichen der internen und externen Linguistik sowie die Fähigkeit, diese praktisch umzusetzen, Überblick über Geschichte, Verbreitung und aktuelle Lage der jeweiligen Sprache, Verständnis für dia- und synchrone Zusammenhänge und für Kontaktsituationen mit anderen Sprachen, Fähigkeit zur metalinguistischen Reflexion im Bereich von Fremd- und Muttersprache und zu deren Umsetzung im Fremdsprachenunterricht;
- **fachdidaktische Kompetenzen:** Kenntnis der Ziele und Zwecke des Fremdsprachenlernens und –lehrens, Analysefähigkeit der spezifischen Rahmensituationen (Bedürfnisse der Lernenden, Aufgaben, Aktivitäten und Prozesse mit denen Lernende diese Bedürfnisse befriedigen können, aufzubauende Kompetenzen und Strategien), Vertrautheit mit klassischen und alternativen Methoden des Fremdsprachenunterrichts, Kenntnisse der für die Sprachvermittlung relevanten Bereiche der Lern- und Entwicklungspsychologie, Fähigkeit Unterrichtsmaterialien zu analysieren, Kenntnis der Grundlagen für die Vermittlung von kulturellen Kompetenzen, Vertrautheit mit den neuen Medien, Kenntnis der wichtigsten Parameter des europäischen Referenzrahmens, Kenntnis der Anforderungsprofile der gängigsten internationalen Sprachzertifikate, Durchführung eines dem aktuellen Stand der Lernpsychologie, der Spracherwerbsforschung sowie der Fremdsprachendidaktik entsprechenden Unterrichts unter Berücksichtigung der in den Schulen jeweils aktuellen Lehrpläne, Verständnis für den ästhetischen Wert von Literatur, Kenntnis der Grundlagen der Literaturdidaktik, Kenntnis der Ziele und Grundlagen der Fachsprachendidaktik, Fähigkeit eigenen Unterricht zu analysieren, zu reflektieren und zu revidieren.

sollen SprachlehrerInnen ein großes Spektrum an Weltwissen sowie kulturelle, sozio- und interkulturelle Kompetenzen haben und bereit sein, ein Leben lang zu lernen und sich fortzubilden (vgl. Heyworth et al. 2003: 83 f).

Da persönliche Lernerfahrungen und Einstellungen direkten oder indirekten Einfluss auf die Gesamtstruktur des beruflichen Selbstverständnisses haben (vgl. Caspari 2003), wurden auch spezifische Kriterien der **Selbst- und Sozialkompetenz** in den Fragebogen aufgenommen:

- **Kriterien für Selbstkompetenz:** Kommunikationsvermögen, Zielstrebigkeit, Durchhaltevermögen, Konzentrationsfähigkeit, Konsequenz, Auftreten, Überzeugungskraft, Durchsetzungsvermögen, zum Sprachlernen motivieren, für einen neuen Kulturkreis begeistern können, Arbeit systematisch, effektiv, zweckmäßig, ökonomisch organisieren können, Belastbarkeit, Kritikstabilität, Stresstoleranz, Nervenstärke, Bereitschaft zur Weiterbildung und Wissen um Weiterbildungsmöglichkeiten, Zuverlässigkeit (Erfüllung übernommener und übertragener Aufgaben), Sorgfalt, Genauigkeit, Wahrnehmungs-, Reaktions- und Entscheidungsfähigkeit, Kreativität, Selbständigkeit, Aufgeschlossenheit, Flexibilität, optimistische Grundhaltung und Distanz bei Enttäuschungen bewahren können, eigene Gefühle kontrollieren und beherrschen können, Sinn für Wahrhaftigkeit und Gerechtigkeit, Aufrichtigkeit;
- **Kriterien für Sozialkompetenz:** Offenheit, Kooperationsbereitschaft, Teamorientierung, Einfühlungsvermögen, Fürsorglichkeit, Geduld, Kontaktfreudigkeit, Aufbau zwischenmenschlicher Beziehungen, Hilfsbereitschaft, Mitverantwortung, Solidarität, Organisationsfähigkeit, Fähigkeit zur Führung von Gruppen, Konfliktfähigkeit, angemessene Umgangsformen, Respekt und Interesse für SchülerInnen, Bereitschaft zu Gunsten des Unterrichtsertrags auf Freizeit zu verzichten.

Diese Kompetenzen sind im Rahmen einer universitären Ausbildung nur sehr beschränkt vermittelbar. Sie wurden daher als „Eingangsvoraussetzungen“ klassifiziert.

3. Was erwarten sich aktive FremdsprachenlehrerInnen von LehramtsabsolventInnen?

Die Studie basiert auf einem detaillierten Fragebogen, dessen Bereiche bereits beschrieben wurden. Dieser Fragebogen wurde während Dienststellenversammlungen oder per Email an ARGE-LeiterInnen für romanische Sprachen und Englisch an österreichischen BHS und AHS verteilt. Ziel war, eine homogene Gruppe zu befragen, die in der letzten Phase der LehrerInnenausbildung (Unterrichtspraktikum) und in der LehrerInnenfortbildung stark involviert ist. Erhoben wurden die Erwartungen und Ansprüche dieser Zielgruppe an UnterrichtspraktikantInnen. 49 anonym ausgefüllte Fragebögen wurden retourniert. Aufgrund der Anzahl der befragten Personen hat die Studie explorativen Charakter. Sie kann aber Trends aufzeigen. Für die sprachpraktischen Kompetenzen wurden die Befragten aufgefordert, das erwartete Niveau in Bezug auf den Europäischen Referenzrahmen anzugeben (B2, C1 oder C2). Für alle anderen Bereiche stand eine Skala von 1 (unwichtig) bis 6 (sehr wichtig) zur Verfügung. Zu jedem Bereich konnten auch individuelle Anmerkungen gemacht werden.

Die gesammelten Daten wurden mit dem Programm SPSS statistisch ausgewertet. Alle Daten mit Ausnahme der Anmerkungsfelder wurden qualitativ und quantitativ analysiert. Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse angeführt und interpretiert.

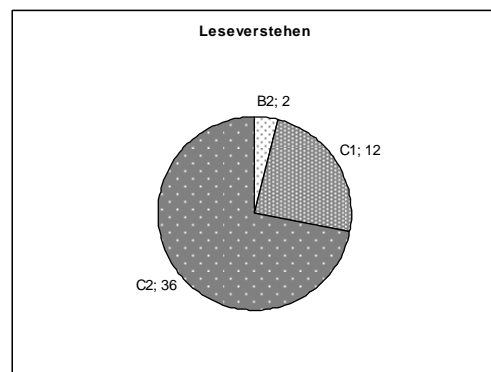
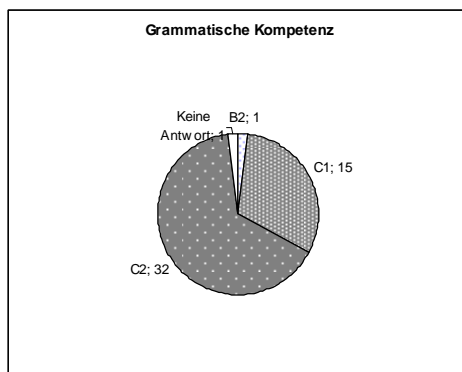
Grundsätzlich hat sich gezeigt: FremdsprachenlehrerInnen, die in der Praxis arbeiten, erwarten von LehramtsabsolventInnen ein sehr hohes Kompetenzniveau. Fachwissenschaftliche Kompetenzen werden als wichtig eingestuft, sprachpraktische und fachdidaktische Kompetenzen als sehr wichtig oder wichtig. Dieses Ergebnis deckt sich mit den Forderungen der Fachliteratur nach einer fundierten Spezialausbildung und hohem Expertenwissen als Grundvoraussetzungen für professionelles Handeln im Lehrberuf (vgl. Glaap 1992: 86 und Heyworth et al. 2003: 83 f).

3.1. Sprachpraktische Kompetenzen

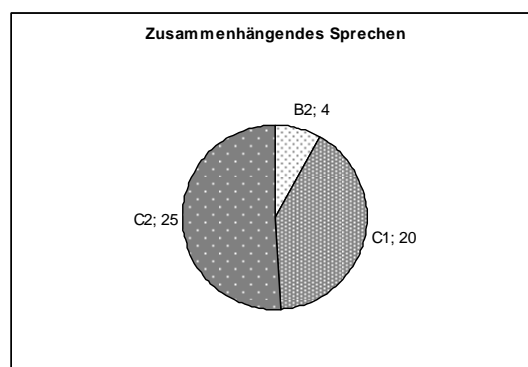
Hier sind die Erwartungen der Lehrenden besonders hoch. In allen Teilbereichen wird "kompetente Sprachverwendung" (GERS) erwartet, was dem Niveau C1 bzw. C2 entspricht. C2, das höchste Niveau, wird vor allem in den Bereichen Leseverstehen, zusammenhängendes Sprechen, Diskurskompetenz, grammatische und orthographische Kompetenz erwartet. C2 ist zwar nicht mit (fast) muttersprachlicher Kompetenz gleichzusetzen, die Anforderungen sind dennoch sehr hoch:

„Beabsichtigt ist [...] die Präzision, Angemessenheit und Leichtigkeit zu charakterisieren, welche die Sprache dieser sehr erfolgreichen Lernenden auszeichnen. Zu den Deskriptoren, die für dieses Niveau kalibriert wurden, gehören: Kann ein großes Repertoire an Graduierungs- und Abtönungsmitteln weitgehend korrekt verwenden und damit feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen; beherrscht idiomatische und umgangssprachliche Wendungen gut und ist sich der jeweiligen Konnotationen bewusst; kann bei Ausdrucksschwierigkeiten so reibungslos neu ansetzen und umformulieren, dass die Gesprächspartner kaum etwas davon bemerken.“ (GERS, 3.6)

Bei näherer Betrachtung ergibt sich folgendes Bild: 36 der 49 befragten Personen erwarten sich von angehenden LehrerInnen das Niveau C2 im Leseverstehen, eine Kompetenz, die auch auf Maturaniveau höher angesetzt ist als andere. Der AHS-Lehrplan und die meisten BHS-Lehrpläne sehen für die zweite lebende Fremdsprache B1+ als Zielniveau für Leseverstehen vor, während andere Kompetenzen die Zielvorgabe B1 haben. Die Erwartungen spiegeln offensichtlich die Lehrplanziele wider.



Die Antworten bezüglich der grammatischen Kompetenz sind ebenfalls eindeutig: 32 von 49 Befragten erwarten sich das Niveau C2. Die grammatische Perfektion hat also nach wie vor einen sehr hohen Stellenwert und erwarten "bei der Verwendung komplexer Sprachmittel eine durchgehende Beherrschung der Grammatik, [...] selbst wenn die Aufmerksamkeit anderweitig beansprucht wird" (GERS 5.2.1.2). Ein ambitioniertes Ziel. Bereits das C1-Niveau, das 15 Befragte angeben, ist sehr hoch: "Kann beständig ein hohes Maß an grammatischer Korrektheit beibehalten; Fehler sind selten und fallen kaum auf." (GERS 5.2.1.2)



In der Kategorie „zusammenhängendes Sprechen“ sind die Ergebnisse weniger eindeutig: 25 Nennungen für C2 vs. 20 für C1. Ein Vergleich der Antworten der Lehrenden aus den Gruppen BHS erste lebende Fremdsprache und BHS zweite lebende Fremdsprache zeigt: Lehrkräfte, die ihre Sprache als erste Fremdsprache unterrichten, erwarten auch von UniversitätsabsolventInnen ein höheres Sprachniveau (C2 statt C1). In den Bereichen „zusammenhängendes Sprechen“ und „Diskurskompetenz“ setzen nämlich 100% der Lehrenden der ersten lebenden Fremdsprache an BHS C2 voraus. Auch in den Bereichen „an Gesprächen teilnehmen“, „grammatische Kompetenz“ und „fachsprachliche Kenntnisse“ sind die Unterschiede gemäß Kruskal-Wallis-Test⁴ zwischen den Gruppen BHS erste und zweite lebende Fremdsprache signifikant bzw. sehr signifikant⁵. Auch wenn die Ergebnisse auf einer relativ geringen Datenmenge basieren, lassen sie eindeutig erkennen: Erwartungshaltungen von Lehrenden bezüglich des Sprachniveaus von UniversitätsabsolventInnen hängen mit dem Sprachniveau zusammen, das vom Lehrplan gefordert wird, nach dem sie unterrichten. Je höher die Lehrplananforderungen desto höher die Erwartungen bezüglich der sprachpraktischen Ausbildung.

Um vom Maturaniveau B1 auf das Niveau C2 zu kommen, das zu Studienschluss auch für den Unterricht der zweiten lebenden Fremdsprache in vielen Bereichen erwartet wird, sind mindestens 600 Unterrichtseinheiten erforderlich. Die sprachpraktische Ausbildung an der Universität umfasst – zumindest in Salzburg – jedoch nur 270 Stunden Präsenzunterricht. Damit kann bestenfalls das Niveau C1 erreicht werden.⁶ Die Erwartungen der praktizierenden LehrerInnen bezüglich der sprachpraktischen Kompetenz können also bei weitem nicht erfüllt werden.

3.2. Literaturwissenschaftliche Kompetenzen

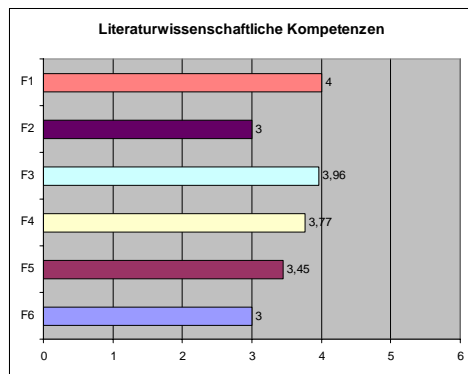
In diesem Bereich sind die Erwartungen am geringsten. Am wichtigsten erscheinen den Befragten literaturgeschichtliches Wissen als Kenntnis der Literatur der Zielländer (Median⁷: 4) und die Kenntnis der für die Zielgruppe relevanten und interessanten Werke und Autoren (Mittelwert: 3,96). Die Fähigkeit zur kritischen Reflexion unterschiedlicher Methoden, Theorien und Ziele von Literaturwissenschaft und Literaturkritik sowie der Literaturüberblick von den Anfängen bis zur Gegenwart erreichen nur den Median 3. Diese Erwartungshaltung lässt einen deutlichen Trend zur Praxisbezogenheit erkennen: Wissenschaftliche Reflexion und in der Praxis nicht umsetzbare Kompetenzen werden von aktiven FremdsprachenlehrerInnen als weniger relevant eingestuft.

⁴ Zur Ermittlung der Unterschiede zwischen den Gruppen wurden folgende Tests durchgeführt: H-Test nach Kruskal-Wallis bei nicht normalverteilten und ordinalskalierten Variablen und ANOVA-Test bei normalverteilten Variablen.

⁵ Signifikanz ist gegeben, wenn die Wahrscheinlichkeit, dass der Unterschied zwischen den Ergebnissen von zwei Gruppen ein Produkt des Zufalls sind, zwischen 1% und 5% liegt ($0,01 < p < 0,05$). Zwischen 1% und 0,1% gilt der Unterscheid als sehr signifikant ($0,001 < p < 0,01$).

⁶ Um vom Niveau B1 auf C1 zu kommen sind 300 Unterrichtseinheiten notwendig. Eine Tabelle über die Stundenzahl, die zur Erreichung der unterschiedlichen Niveaustufen erforderlich ist, findet man unter: <http://u2.u-strasbg.fr/spiral/act/parcours/allemand.htm> (Webseite des *Service Pédagogique Interuniversitaire de Ressources pour l'Autoformation en Langues* der Straßburger Universitäten).

⁷ Bei nicht normal verteilten Antworten wurde der Median verwendet, bei normal verteilten der Schnitt.



- F1: Literaturgeschichtliches Wissen als Kenntnis der Literatur der zielsprachigen Länder (Median)
 F2: Überblick über die Entwicklung vor dem Hintergrund ihrer gesellschaftlichen und kulturellen Einbettung (Median)
 F3: Kenntnis der für die Zielgruppe relevanten Werke und Autoren (Mittelwert)
 F4: Analysefähigkeit als Mittel zum selbstständigen, theorie- und methodengeleiteten Umgang mit literarischen Texten (Mittelwert)
 F5: Vertrautheit mit literarischen Begriffen als Voraussetzung für die Analysefähigkeit (Mittelwert)
 F6: Fähigkeit zur kritischen Reflexion unterschiedlicher Methoden, Theorien und Ziele von Literaturwissenschaft und -kritik (Median)

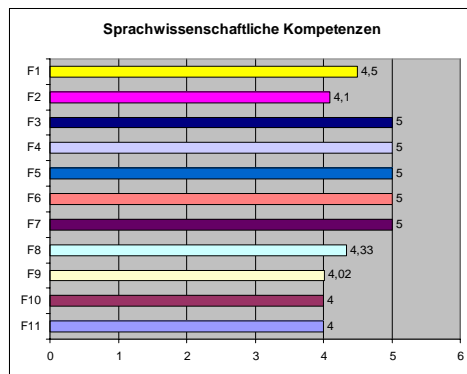
Ein Vergleich zeigt jedoch: AHS-LehrerInnen erwarten mehr literaturwissenschaftliche Kenntnisse und Kompetenzen als ihre KollegInnen aus der BHS. Bei den Fragen bezüglich der Ziele von Literaturwissenschaft und -kritik und der Fähigkeit zur kritischen Reflexion unterschiedlicher Methoden und Theorien sind die Unterschiede⁸ signifikant (H-Test nach Kruskal-Wallis). Bei den Fragen zur Kenntnis von zielgruppenrelevanten Werken und Autoren, zur Analysefähigkeit als Mittel zum selbstständigen, theorie- und methodengeleiteten Umgang mit literarischen Texten sowie zur Vertrautheit mit literaturwissenschaftlichen Begriffen sind sie sogar sehr signifikant (ANOVA-Test). Zehn Rückmeldungen bewerten literaturwissenschaftliche Kompetenzen für die BHS als nicht relevant. Die Unterschiede werden durch die Ergebnisse im fachdidaktischen Bereich bestätigt. Auch hier treten die gleichen Abweichungen zwischen den Gruppen AHS und BHS bezüglich der Bewertung der literaturdidaktischen Kompetenz auf.

Diese Abkehr von der Literatur vor allem in der BHS erklärt sich aus dem Fehlen literarischer Inhalte im Lehrplan. Selbst im Lehrplan der AHS ist Literatur kaum mehr präsent. Literarische Texte dienen der Erweiterung des Wortschatzes: "Schülerinnen und Schüler sollen angeregt werden, ihren Wortschatz durch außerschulische Lektüre fremdsprachiger Texte und literarischer Werke auch eigenständig zu erweitern." Und weiter: „Zur Erlangung eines möglichst umfassenden lexikalischen Repertoires sind verschiedenste Themenbereiche zu bearbeiten (wie zB [...] Kunst in ihren Ausdrucksformen Literatur, Musik, bildende Künste)." Nur einmal wird Literatur im Rahmen der Allgemeinbildung erwähnt: "Im Sinne einer humanistisch orientierten Allgemeinbildung ist bei der thematischen Auswahl fremdsprachiger Texte auch literarischen Werken ein entsprechender Stellenwert einzuräumen." (Lehrplan AHS Oberstufe 2004) Will die Literaturwissenschaft den Stellenwert der Literatur in der Schule wieder erhöhen und ihre Präsenz im Lehrplan sichern, muss sie ihre Relevanz für die Schule deutlicher machen. Die befragten Lehrenden halten vor allem die Kenntnis schulrelevanter Werke für wichtig. Der AHS-Lehrplan beschränkt dabei die Auswahl und empfiehlt als Lektüre "literarische Texte vorwiegend aus dem 20. Jahrhundert, gelegentlich Proben aus den übrigen Epochen." (Lehrplan AHS Oberstufe 2004)

Auch unter den fachdidaktischen Kompetenzen wird die Literaturdidaktik als weniger wichtig eingestuft. Dies kann auf die o. a. Lehrplanvorgaben zurückgeführt werden, aber auch auf die getrennte Vermittlung von Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft an der Universität. Inhaltliche Vernetzung und interdisziplinäre Arbeit könnten die Bedeutung von Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik für die Schulpraxis transparenter machen.

3.3. Sprachwissenschaftliche Kompetenzen

⁸ Relevante Unterschiede wurden bei nicht normalverteilten bzw. ordinalskalierten Variablen mit Hilfe der standardisierten Residuen in Kreuztabellen ermittelt.



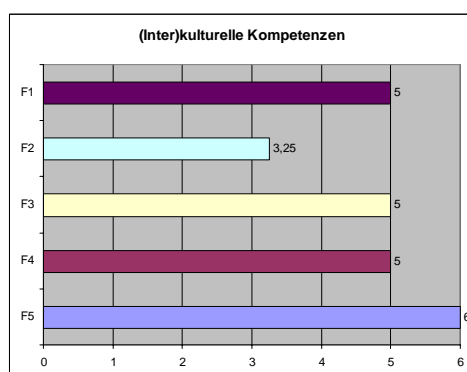
- F1: Phonetik/Phonologie (Mittelwert)
- F2: Morphologie (Mittelwert)
- F3: Wortbildung (Median)
- F4: Syntax (Median)
- F5: Lexikologie (Median)
- F6: Semantik (Median)
- F7: Textlinguistik (Median)
- F8: Soziolinguistik (Mittelwert)
- F9: Pragmalinguistik (Mittelwert)
- F10: Geolinguistik (Median)
- F11: Computerlinguistik (Mittelwert)

Alle Gruppen bewerten ohne signifikante Abweichungen sprachwissenschaftliche Kompetenzen höher als literaturwissenschaftliche. Wortbildung, Syntax, Lexikologie, Semantik und Textlinguistik erreichen den Median 5. Computerlinguistik (Median: 4,00), Geolinguistik (Median: 4,0), Pragmalinguistik (Median: 4,02), Morphologie (Median: 4,10) und Soziolinguistik (Median: 4,33) werden als weniger wichtig eingestuft. Pragma-, Computer- und Geolinguistik sind möglicherweise weniger bekannt: 7 Befragte gaben bei der Frage zur Computerlinguistik keine Antwort, bei den Punkten Pragma- und Geolinguistik waren es sogar 8. Auffällig ist auch die Streuung der Antworten zwischen den Stufen 3 und 5 oder 3 und 6, was keine eindeutigen Trends erkennen lässt. Nur die Kenntnisse im Bereich Syntax und die Fähigkeit zur metalinguistischen Reflexion und deren Umsetzung im Fremdsprachenunterricht werden von 20 Befragten gleich bewertet und mit Grad 5 als wichtig eingestuft.

Die höheren Erwartungen in Bezug auf sprachwissenschaftliche Kompetenzen lassen den Schluss zu, im Studium erworbene linguistische Kenntnisse und Kompetenzen werden schultypenunabhängig als praxisrelevanter eingestuft als literaturwissenschaftliche. Bereiche mit direkterem Bezug zur Schulpraxis, wie Wortbildung, Lexikologie, Semantik und Textlinguistik, schneiden besser ab als Computer-, Geo- und Pragmalinguistik. Die Ergebnisse zeigen, aktiv Lehrende erwarten auch im sprachwissenschaftlichen Bereich eine berufsrelevante Ausbildung ihrer zukünftigen KollegInnen.

Diese Resultate bestätigen einen Kritikpunkt, der in der Fachliteratur immer wieder diskutiert wird: die schwach ausgeprägte Berufsfeldorientierung des Lehramtsstudiums. Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis sind nicht stark genug aufeinander bezogen und zu wenig an den „Fähigkeiten und Kompetenzen, die später im Berufsfeld „Unterricht“ benötigt werden“, ausgerichtet (Bredella 2003:43). Kerncurricula und die Stärkung der Fachdidaktik, als Schnittstelle zwischen forschungsbezogener und pädagogischer Ausbildung, werden deswegen seit Jahren eingefordert, nicht nur in Österreich (vgl. Bredella 2003: 43, Terhart 2000: 20, Terhart 2002: 39).

3.4. (Inter)kulturelle Kompetenzen



- F1: Überblick über die historisch gewachsenen politischen, wirtschaftlichen und soziokulturellen Besonderheiten der betreffenden Kulturräume (Median)
- F2: Kenntnis der wichtigsten dazu verfügbaren wissenschaftlichen Beschreibungsmethoden (Mittelwert)
- F3: Fähigkeit, historische, politische, wirtschaftliche und soziokulturelle Zusammenhänge zu erfassen (Median)
- F4: Kritische Analyse der betreffenden Medienlandschaften (Median)
- F5: Fähigkeit kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu erkennen; (Median)

Die Fragen zum Überblick über die politischen, wirtschaftlichen und soziokulturellen Besonderheiten der Kulturräume, zur Fähigkeit, historische, wirtschaftliche und soziokulturelle Zusammenhänge zu erfassen sowie zur kritischen Analyse der betreffenden Medienlandschaften erreichen den Median 5. Als deutlich weniger relevant (Mittelwert: 3,25) wird die Kenntnis wissenschaftlicher Beschreibungsmethoden eingestuft. Als besonders wichtig (Median: 6) wird die Fähigkeit erachtet, kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu erkennen. Bei dieser Frage ist die Streuung der Antworten auch geringer. 33 Befragte kreuzten Grad 6 an und 13 wählten Grad 5. Es zeichnen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen ab. Diese Kompetenzen sind für alle Schultypen und Niveaus offensichtlich gleich relevant.

Wie in der Literaturwissenschaft ist auch hier eine deutliche Abkehr von der Theorie zugunsten praxisnaher Themen erkennbar. Die Kulturwissenschaften sind erst seit kurzem Teil der Curricula. Auch das könnte ein möglicher Grund für die geringere Einschätzung sein.

Der höhere Stellenwert, der der Fähigkeit, kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu erkennen, eingeräumt wird, könnte jedoch auch signalisieren: die Wende vom Kultur- und Landeskundlichen zum Interkulturellen findet in den Schulen bereits statt, ganz im Sinn der Lehrpläne.⁹ Statt Fakten über Geschichte, Geographie, Gesellschaft und Literatur der Zielkulturen zu vermitteln, soll die interkulturelle Dimension des Sprachenlernens in den Vordergrund rücken, die "Fähigkeit und Bereitschaft der Lernenden zum lebensweltlichen Verstehen fremder Kulturen" gefördert werden (Bredella 2000: XXXIX).¹⁰

In diesem Bereich besteht in der universitären Ausbildung noch viel Nachholbedarf. Es werden zwar kulturwissenschaftliche bzw. landes- und kulturkundliche Lehrveranstaltungen angeboten, Lehrveranstaltungen, die speziell den Erwerb interkultureller Kompetenzen fördern, sind aber noch selten. Interkulturelle Kompetenz wird hauptsächlich im Rahmen der sprachpraktischen Ausbildung gefördert.

3.5. Selbst- und Sozialkompetenz

Bei diesen als Eingangsvoraussetzungen definierten Kompetenzen sind die Erwartung aller Befragten besonders hoch. Alle Teilbereiche erzielen den Median 6 mit Ausnahme der Bereitschaft zu Gunsten des Unterrichtsertrags auf Freizeit zu verzichten (Median: 5). Grad 6 wurde häufig von mehr als 75% der Befragten angekreuzt, erwartungsgemäß ohne signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen.

Wie können dynamische Fähigkeiten wie Offenheit, Kontaktfreudigkeit, Respekt, Einfühlungsvermögen, Kreativität, Flexibilität, optimistische Grundhaltung, Bereitschaft zur Weiterbildung, Fähigkeit zur Führung von Gruppen, Konfliktfähigkeit und Belastbarkeit im Rahmen der universitären Ausbildung überhaupt entwickelt werden? Einerseits handelt es sich um Persönlichkeitsmerkmale andererseits um Grundfähigkeiten, die in der familiären und schulischen Erziehung geformt, ausgebildet und vorgelebt werden. Ein Großteil dieser Schlüssel-

⁹ Der Lehrplan AHS Oberstufe definiert interkulturelle Kompetenz wie folgt: „Durch interkulturelle Themenstellungen ist die Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler für die Sprachenvielfalt Europas und der Welt zu verstärken, Aufgeschlossenheit gegenüber Nachbarsprachen – bzw. gegenüber Sprachen von autochthonen Minderheiten und Arbeitsmigrantinnen und -migranten des eigenen Landes – zu fördern und insgesamt das Verständnis für andere Kulturen und Lebensweisen zu vertiefen. Die vorurteilsfreie Beleuchtung kultureller Stereotypen und Klischees, die bewusste Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten sowie die kritische Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen bzw. mit österreichischen Gegebenheiten sind dabei anzustreben.“ (Lehrplan AHS Oberstufe 2004)

¹⁰ Ziel ist „d'aider les apprenants à comprendre le fonctionnement des interactions interculturelles; de montrer que les identités sociales font partie intégrante de toute relation, dans ce domaine; de démontrer l'influence de la perception que l'on a des autres et de la vision que les autres ont de vous-même sur la réussite de la communication; d'amener les apprenants à en savoir plus, par eux-mêmes, au sujet des personnes avec lesquelles ils communiquent.“ (Byram et al. 2003: 16)

qualifikationen kann nur durch die Auseinandersetzung mit konkreten "authentischen" Aufgabenstellungen "handelnd" entwickelt werden (Prim 1995).

Die universitäre Lehre muss daher verstärkt Arbeitsformen einsetzen, die Handlungsorientierung ermöglichen. Adäquate Unterrichtsmodelle und der Einsatz entsprechender Sozialformen fördern Selbstständigkeit, Teamfähigkeit, Projekt- und Produktbezogenheit. Auch die für den Lehrberuf wichtigen Schlüsselqualifikationen der Organisationskompetenz und der Selbstreflexion können so aufgebaut werden.

3.6. Fachdidaktische Kompetenzen

Hier sind die Erwartungen ähnlich hoch wie im sprachpraktischen Bereich. Mit Ausnahme der bereits erwähnten Literaturdidaktik wird die Wichtigkeit fachdidaktischer Kenntnisse und Kompetenzen von den meisten Befragten mit 5 oder 6 bewertet. Die Antworten 1 bis 4 scheinen nur selten auf. Die Analyse der Bereiche, die von mehr als 75% der Befragten mit Grad 6 eingestuft wurden, ergibt ein aufschlussreiches Bild über die Prioritäten, die aktiv Lehrende setzen. Als besonders wichtig (Grad 6) werden die folgenden drei Bereiche eingestuft: Analysefähigkeit der spezifischen Rahmensituation (38 Nennungen), Lernzielformulierung (zielgruppen-, lernarten-, lehrplan- und niveaugerecht) (32 Nennungen) und Fähigkeit, Vorgänge in der Klasse zu steuern und zu kontrollieren (38 Nennungen). Die Lehrenden legen insgesamt viel Wert auf situationsadäquaten Einsatz didaktischer Strategien. Es zeichnet sich auch eine Tendenz zu schüler- oder gruppenzentriertem Unterricht ab: 39 Befragte halten die Förderung selbstständigen und selbstverantwortlichen Lernens für sehr wichtig, auch die Förderung des Selbstwertgefühls, des Engagements und der Motivation der Lernenden wird von 39 Befragten als sehr wichtig eingestuft.

Insgesamt lassen die Ergebnisse der Studie einen eindeutigen Trend erkennen: Die Erwartungen, die an LehramtsabsolventInnen gestellt werden, sind hoch und hängen stark von der Schulrealität ab. Berufsrelevante Ausbildungsbereiche werden höher bewertet. Je höher das Sprachniveau im eigenen Unterricht desto höher die Erwartung bezüglich der sprachpraktischen Kompetenz von LehramtsabsolventInnen. Wer aufgrund des Schultyps keine Literatur in den Unterricht einbauen kann, bewertet literaturwissenschaftliche Kompetenzen geringer. Auch sprachwissenschaftliche Kompetenzbereiche, die für die Schulpraxis weniger relevant sind, werden als weniger wichtig eingestuft. Ob die Befragten, zumindest unbewusst, die Meinung vertreten, LehrerInnen, die an unterschiedlichen Schultypen unterschiedliche Niveaus unterrichten, sollten eine differenzierte Ausbildung bekommen, kann nur vermutet werden. Angesichts der angespannten Arbeitsmarktsituation hat ein polyvalentes System, in dem alle Sprachlehrenden der Sekundarstufe gleich ausgebildet werden, jedoch sicher größere Vorteile.

4. Ist das romanistische Lehramtsstudium berufsrelevant?

Rückschlüsse und Perspektiven

Aus der Studie lässt sich ein ganz klares Qualifikationsprofil von FremdsprachenlehrerInnen ableiten. Sie müssen über hohe sprachliche, interkulturelle und fachdidaktische Kompetenzen verfügen und brauchen ein sehr hohes Maß an Selbst- und Sozialkompetenz. Landes- und kulturkundliche, sprach- und literaturwissenschaftliche Aspekte spielen eine untergeordnete Rolle.

Eine LehrerInnenbildung, die fit für den Berufseinstieg machen und die Basis für Weiterlernen im Beruf legen will, muss daher fachspezifische Kompetenzen und Fertigkeiten aufbauen und sie mit den nur schwer vermittelbaren dynamischen Fähigkeiten vernetzen.

Dazu ist einerseits eine stärkere Fokussierung der fachwissenschaftlichen Inhalte auf die speziellen Tätigkeitsfelder des Lehrberufs notwendig (Zydati 1990), andererseits müssen Lehr-

veranstaltungsformen selbstgesteuertes, entdeckendes und kooperatives Lernen ermöglichen. AbsolventInnen sind eher in der Lage, Methoden einzusetzen, die sie „kognitiv, operativ und emotional „erlebt“ haben“ (Zimmermann 1990: 204).¹¹ Auch die sprachpraktische Ausbildung kann stärker auf die zukünftige Lehrtätigkeit vorbereiten, wenn sie Möglichkeiten zur Reflexion über das eigene Sprachlernen bietet (Zydati 1990: 116). Dazu müsste ihr jedoch mehr Raum gegeben werden. Mit der aktuellen Stundenanzahl kann nicht einmal das sprachliche Kompetenzniveau erreicht werden, das sich aktive FremdsprachenlehrerInnen in vielen Bereichen von LehramtsabsolventInnen erwarten. Für die Erhöhung des sprachpraktischen Anteils sprechen auch die hohen Erwartungen bezüglich der interkulturellen Kompetenz, die derzeit hauptsächlich in den Sprachkursen gefördert wird.

Sachkenntnis des Studienfaches ist ein wichtiges Ausbildungselement. Damit das erworbene Wissen zu Handlungskompetenz werden kann, müssen jedoch auch praktische und theoretische Ausbildungsphasen stark aufeinander bezogen sein. Fachausbildung muss durch Arbeitsformen, die interdisziplinäres, kooperatives Lernen und vernetztes Denken fördern, den Bezug zur pädagogisch-didaktischen Ausbildung herstellen. Dies fordert auch die Eurydice-Studie.¹² Der Einsatz von Portfolios würde sich hervorragend eignen, um sprachpraktische, interkulturelle, fachwissenschaftliche, fachdidaktische und pädagogische Ausbildungsbereiche stärker zu vernetzen.

In den derzeitigen Studienplänen wird dieser Forderung nach interdisziplinärer Vernetzung durch die Konzeption der Studieneingangsphase und des Schulpraktikums entsprochen. Hier sind die Praxisphasen von fachdidaktischen oder pädagogischen Lehrveranstaltungen begleitet.¹³ BetreuungslehrerInnen, ErziehungswissenschaftlerInnen und FachdidaktikerInnen arbeiten eng zusammen. Der wertschätzende Umgang und der konstruktive Austausch unter FachkollegInnen aus Universität und Schule hat einerseits Modellcharakter und verdeutlicht andererseits, professionelles Handeln kommt ohne wissenschaftliche Grundkenntnisse nicht aus (vgl. Bredella 2003: 46). Im Rahmen der Schulpraxis beobachten, planen und gestalten LehrerstudentInnen selbständig Unterricht. Ihre Lernprozesse sind durch Coaching, Beratung und Supervision begleitet (Altrichter/Aichner 2002: 140).

Das Unterrichtspraktikum, die letzte berufspraktische Ausbildungsphase, ist jedoch von der universitären Ausbildung abgekoppelt.¹⁴ Gerade in dieser Phase könnten erworbene fachspezifische Kompetenzen jedoch am effizientesten mit Softskills vernetzt werden. Durch eine Anbindung an die Universität im pädagogisch-didaktischen Bereich würden neue Lernformen

¹¹ Zimmermann schlug bereits 1990 vor, schulische und außerschulische Entstehungsbedingungen subjektiver Theorien von Studierenden durch fachdidaktisch angelegte „Biografiken“ aufzuklären. Diese sollten universitäre Ausbildung, persönliches Fremdsprachenlernen und eigenen Schulunterricht reflektieren (Zimmermann 1990: 204).

¹² „La sfida consiste quindi nell’offrire un’istruzione e una formazione specializzata facendo per in modo che gli insegnanti siano aperti alla cooperazione interdisciplinare e al lavoro di gruppo.“ (Eurydice 2002: 51)

¹³ Die universitäre LehrerInnenbildung gliedert sich in fachliche, fachdidaktische sowie allgemeinpdagogische und schulpraktische Ausbildung. Das Ziel der fachlichen Ausbildung ist der Erwerb sprachpraktischer, sprachwissenschaftlicher, literaturwissenschaftlicher, kultureller und fachdidaktischer Kompetenzen. Die fachdidaktische und pädagogische Ausbildung sind durch das Schulpraktikum vernetzt, das am Beginn des zweiten Studienabschnittes absolviert wird. Es ist Kern und Angelpunkt der Praxisorientierung (Altrichter, Aichner 2002:137).

¹⁴ Das einjährige Unterrichtspraktikum, das seit 1988 das Probejahr ersetzt, wird im Anschluss an das Lehramtsstudium absolviert. Es ist den Praktika, die in Deutschland, Frankreich, Luxemburg, Portugal und Schottland durchgeführt werden, ähnlich (Eurydice 2002: 57 f, 60). Als Unterstützung werden BetreuungslehrerInnen und Lehrveranstaltungen angeboten, die jedoch nicht von der Universität organisiert und durchgeführt werden (Eurydice 2002: 61, 79). UnterrichtspraktikantInnen sind von ihrem Status her fertige LehrerInnen Sie haben fast alle Aufgaben praktizierender LehrerInnen zu erfüllen und übernehmen großteils die Verantwortung für ihre Unterrichtsarbeit selbst (Eurydice 2002: 64 f).

und Unterrichtsmethoden auch nachhaltiger und schneller in die Schulpraxis einfließen.¹⁵ In den bestehenden Strukturen kann die Kooperation zwischen FachdidaktikerInnen, ErziehungswissenschaftlerInnen und BetreuungslehrerInnen nur durch die regelmäßige und verbindliche Mitarbeit aller BetreuungslehrerInnen im Schulpraktikum verstärkt werden. Die meisten BetreuungslehrerInnen stellen sich allerdings nur für das Unterrichtspraktikum zur Verfügung.

Dieser strukturbedingte Mangel lässt Theorie und Praxis oft in Opposition zueinander treten. Aus der Sicht der Praxis erscheint die Theorie dann unrealistisch, während die Praxis aus der Sicht einer fortschrittlichen Theorie als rückständig anmutet.¹⁶ Unter solchen Voraussetzungen kann die Berufskompetenz zukünftiger LehrerInnen auch in Praxisphasen nur schwer aufgebaut werden. Eine kooperative Begleitung der UnterrichtspraktikantInnen würde hingegen transparent machen, welche Kompetenzen ausschließlich während der universitären Ausbildung erworben werden können und welche im Unterrichtspraktikum vertieft oder neu aufgebaut werden müssen. Die an der LehrerInnenbildung beteiligten Institutionen und Personen könnten sich bis zum Abschluss der letzten Ausbildungsphase effizienter koordinieren, um verbindliche Evaluationskriterien für die unterschiedlichen Bereiche und Ausbildungsabschnitte festzulegen. Für die Beurteilung von UnterrichtspraktikantInnen sind bisher lediglich vier Kriterien verbindlich: Vermittlung des im Lehrplan vorgesehenen Lehrstoffes, erzieherisches Wirken, Zusammenarbeit mit anderen LehrerInnen und Erziehungsberechtigten sowie Erfüllung übertragener Funktionen und administrativer Aufgaben (Eurydice 2002: 69 f, 79).

Dass klare Kriterien und Standards dringend notwendig wären, zeigt eine Initiative des Pädagogischen Instituts Wien. In Zusammenarbeit mit praktizierenden FremdsprachenlehrerInnen wurde ein Leitfaden für BetreuungslehrerInnen und UnterrichtspraktikantInnen erstellt. Er enthält ein Anforderungsprofil, in dem die o. a. Beurteilungskriterien definiert und um fach- und schultypspezifische Erwartungen erweitert sind.¹⁷ Dieser Leitfaden ist ein praktikables Instrument, um für die Aufgaben des Unterrichtspraktikums zu sensibilisieren. Auch die Bewertung und Beurteilung der PraktikantInnen kann durch die transparenten Kriterien objektiviert werden.

Eine Beurteilung des Unterrichtspraktikums die auch die Durchführung von pädagogisch-didaktischen Projekten berücksichtigt, wie in anderen europäischen Ländern praktiziert, wären weitere Möglichkeiten, diese Praxisphase effizienter an die universitäre Ausbildung anzubinden (vgl. Eurydice 2002: 67). Diese müsste dazu stärker auf berufsrelevante Forschung vorbereiten. Die Themenstellungen der Abschlussprüfungen, der Diplomarbeiten und natürlich der vorbereitenden Lehrveranstaltungen müssten sowohl die fachdidaktische Ausrichtung als auch die Berufsrelevanz transparent machen und berücksichtigen (vgl. Abel 2003, Bredella 2003: 43, 49). So könnten eigene Forschungserfahrungen zur Grundlage für Innovationen an der Schule werden.

Die Fachdidaktik ist aufgrund der beschränkten Stundenanzahl auf die berufsspezifische Themenorientierung der fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen angewiesen. Die Erstellung von verzahnten Kerncurricula, die der „Beliebigkeit des Lehrangebots“ entgegenwirken

¹⁵ Terhart hat festgestellt, konservative Einstellungen von Studierenden werden im Laufe des Studiums liberalisiert. In den Praktika findet jedoch ein Rückfall in alte Verhaltensmuster statt (Terhart 2001: 20 f zitiert in Hu 2003: 100).

¹⁶ Das kann mitunter eskalieren. Der bekannte deutsche Fremdsprachendidaktiker Lothar Bredella schreibt: „Referendaren an der Schule [wird] geraten [...] alles zu vergessen, was sie an der Universität gelernt haben [...].“ (Bredella 2003: 44)

¹⁷ Das Dokument enthält auch Kriterien für eine mögliche Auszeichnung, eine inhaltliche Beschreibung des Lehrgangs für UnterrichtspraktikantInnen an berufsbildenden höheren Schulen, ein Kompetenzprofil und Hinweise zu den Aufgaben von BetreuungslehrerInnen, Angaben und Lösungsvorschläge zu möglicherweise auftretenden Problemen, einen Berichtbogen über die Arbeit von UnterrichtspraktikantInnen mit Beurteilungsstufen sowie Kriterien zur Evaluation des Unterrichtspraktikums durch die UnterrichtspraktikantInnen. (Wipp-Braun et al. 2005)

ist jedoch nicht einfach (Klippel 2003:118). Vereinheitlichte Themenbereiche, Inhalte und Standards rufen Widerstand und Kritik hervor. Verschulung der universitären Ausbildung und Einschränkung des selbstbestimmten Lernens und Arbeitens werden befürchtet (vgl. Hu 2003: 102 f). Kerncurricula, die außer Themenkatalogen auch handlungsorientierte Veranstaltungsformen definieren, könnten jedoch entscheidend zu transparenten Anforderungskriterien beitragen und sowohl Grundwissen als auch Basiskompetenzen zum Zeitpunkt des Studienabschlusses garantieren. Sie wären Grundlage für eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Lehramtsstudien. Langfristig könnten sie zu einer Aufwertung des Lehrberufs an den Universitäten und in der Öffentlichkeit führen (vgl. Klippel 2003: 119, 122).

5. Ausblick

Um die Qualität der LehrerInnenbildung zu sichern sind alle beteiligten Institutionen mehr denn je gefordert, in kooperativer Arbeit ein Qualitätsprofil für zukünftige FremdsprachenlehrerInnen zu definieren und in ihren Curricula zu verankern. Fachliche, fachdidaktische und allgemeinpädagogische Bereiche sollten nicht nur mit der schulpraktischen Ausbildung, sondern auch mit dem Unterrichtspraktikum vernetzt werden. Um Schulentwicklung voranzutreiben, muss die Ausbildungsqualität sowohl an der Universität als auch an den Ausbildungsschulen und postuniversitären Ausbildungsinstitutionen regelmäßig kontrolliert werden (vgl. Oelkers 2004: 1, 3). Dazu braucht es Standards, die Wissenschaftlichkeit und Berufsfeldbezug der LehrerInnenbildung gleichermaßen berücksichtigen und das Verhältnis von Aus- und Weiterbildung neu definieren (Oelkers 2004: 5). Die Ergebnisse der durchgeführten Studie erlauben Rückschlüsse auf berufsrelevante Kompetenzen und deren erforderlichen Ausprägungsgrad. Sie könnten Grundlage für ein zukunftsorientiertes Kompetenzmodell sein, das den wissenschaftsfundierten Berufsfeldbezug der FremdsprachenlehrerInnenbildung stärkt.

Dank:

Wir danken allen KollegInnen, die bereit waren unseren Fragebogen auszufüllen, Frau Mag. Christina Lackinger, Frau Mag. Edda Jerolitsch und Frau Mag. Ingrid Weger danken wir herzlich für die Unterstützung bei der Verteilung der Fragebögen.

Bibliographie:

Abel, Fritz. 2003. „Fachdidaktik ist ... eine Aufgabe aller an der Lehrerbildung beteiligten Vertreter eines Faches.“ In: Bausch et al. (ed.), *Fremdsprachenlehrausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven*. Tübingen: Narr. pp. 9-18.

Aff, Josef. 2006. „Schlechtes Image – Lehrer als „Opfer“ oder „Täter“?“. In: Wissenplus. Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung, Jahrgang 24, Wien: Manz, p. 23.

Altrichter, Herbert und Waltraud Aichner. 2002. „Forschendes Lernen in den Schulpraktischen Studien.“ In: Klement et al. (ed.), *Schulpraktische Studien. Beiträge zur Qualitätsentwicklung in der Lehrerbildung unter Berücksichtigung europäischer Perspektiven*, Innsbruck, Wien, München, Bozen: Studienverlag, pp.131- 155.

Appel, Joachim. 2000. *Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik*. München: Langenscheidt-Longman.

Baggiani, Simona. 2006. *La qualità del personale docente: il ruolo chiave della formazione. Una panoramica sulle politiche educative nel contesto internazionale*. Firenze: Indire.
<http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1328> (Zugriff: 21.8.2006)

Bauer, Karl-Oswald. 1990/6. „Kindern etwas beibringen müssen, auch wenn sie keine Lust auf Schule haben – Überblick über den Stand der Lehrerforschung.“ In: Jahrbuch der Schulentwicklung, pp. 217-241.

Bredella, Lothar et al. 2000. „Grundzüge einer Theorie und Didaktik des Fremdverstehens beim Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: Ders (ed.), *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar? Vorträge aus dem Graduiertenkolleg „Didaktik des Fremdverstehens“*. Tübingen: Narr., pp. IX-LII

Bredella, Lothar. 2003. „Zum Verhältnis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis.“ In: Bausch et al. (ed.), *Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven*. Tübingen: Narr, pp. 43-50.

Byram, Michel, Gerald Neuner, Lynne Parmenter, Hugh Starkey, Geneviève Zarate. 2003. *La compétence interculturelle. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Conseil de l'Europe, Strasbourg.

http://www.coe.int/T/F/Coop%20ration%20culturelle/education/Langues/Politiques_linguistiques/Activit%20s_en_mati%20re_de_politique/Dimension_interculturelle/Guide.pdf (Zugriff: 11.9.2006)

Caspari, Daniela. 2003. *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr.

Caspari, Daniela. 2000. „Zum Stellenwert von Normen im beruflichen Selbstverständnis von Fremdsprachenlehrer/innen – ein Vergleich ausgewählter Einzelfälle.“ In: Börner und Vogel (ed.), *Normen und Fremdspracheunterricht*. Tübingen: Narr, pp. 123-146.

Enderwitz, Herbert. 1978. „Lehrer heute - Was ist das?“ In: Böhm und Ipfling (ed.), *Lehrerbild und Lehrerbildung?* München: Oldenbourg, pp. 86-93.

Europarat. 2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. <http://www.goethe.de/referenzrahmen> (Zugriff 02.10.2006)

Eurydice. 2002. *Questioni chiave dell'istruzione in Europa. Volume 3: La professione docente in Europa: Profili, tendenze e sfide. Rapporto I: Formazione iniziale e passaggio alla vita professionale. Istruzione secondaria inferiore generale*. Brüssel. <http://www.eurydice.org>. (Zugriff: 11.7.2006)

Gerner, Berthold. 1976. *Selbstverständnis von Lehrern: Ergebnisse empirischer Forschung im deutschsprachigen Raum*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Glaap, Albert-Reiner: „Qualifikationsprofile = Summe von Teilkompetenzen? Zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrern“. In: Bausch et al. (ed.), *Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung, Arbeitspapiere der 10. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Bochum: Brockmeyer, pp. 85-91.

Frank Heyworth et al.. 2003. Face à l'avenir: les enseignants en langues à travers l'Europe. Strasbourg: CELV. Conseil de l'Europe.

Hu, Adelheid. 2003. „Überlegungen zur aktuellen Situation der Fremdsprachenlehrerausbildung.“ In: Bausch et al. (ed.), *Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven*, Tübingen: Narr, pp. 99-105.

Klippel, Friederike. 2003. „Fremdsprachenlehrerausbildung: eine Stärken-Schwächen-Analyse“. In: Bausch et al. (ed), *Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven*, Tübingen: Narr, pp. 114-123.

Kolb, David A.. 1984. *Experimental learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: NJ: Prentice Hall.

Königs, Frank G. 1983. *Normenaspekte im Fremdsprachenunterricht. Ein konzeptorientierter Beitrag zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.

Krumm, Hans-Jürgen. 1990. „Die wissenschaftliche Ausbildung von Fremdsprachenlehrern – Anspruch und Wirklichkeit“. In: Bausch et al. (ed.), *Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung, Arbeitspapiere der 10. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Bochum: Brockmeyer, pp. 113 – 121.

BM:BWK. 2004. *Lehrplan AHS Oberstufe. Lebende Fremdsprache (Erste, Zweite)*. Wien: BM:BWK.

http://www.bmbwk.gv.at/medienpool/11854/lebendefremdsprache_ost_neu0.pdf (Zugriff: 11.9.2006)

Markee, Numa. 1997. “Second language acquisition research: a resource for changing teachers’ professional cultures?” In: *The Modern Language Journal* 81/1997/1, pp. 80-93.

Meißner, Franz-Joseph. 2003. „Zur fachdidaktischen Ausbildung von Lehrenden romanischer Fremdsprachen im Rahmen der Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs“. In: Bausch et al (ed.): *Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven*, Tübingen: Narr, pp. 168-177.

Mezzadri, Marco. 2004. “Il passaporto professionale dell’insegnante”. In: *In.IT*. Nr. 4/12. Perugia: Guerra Edizioni. <http://www.initonline.it/pdf/init-a4n12.pdf> (Zugriff 21.8.2006)

Nunan, David. 1999. “The role of teaching experience in professional development”. In: *Prospect* 6/1991/3, pp. 29-39.

Prim, Rolf. 1995. „„Schlüsselqualifikationen“. Ein Programm der beruflichen Bildung erreicht die Pädagogischen Hochschulen.“ In: *Mitteilungen vom Martinsberg - die Freunde der Pädagogischen Hochschule Weingarten*, Heft 47, Oktober 1995. <http://www.uni-heidelberg.de/stud/fsk/referate/hopoko/schluss.htm> (Zugriff: 11.9. 2006)

Radke, Frank-Olaf. 1996. *Wissen und Können – Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung*. Opladen: Leske und Budrich.

Rösler, Dietmar. 2003. „Das Gießener Elektronische Praktikum (GEP) als Beispiel für die Verzahnung von Praxiserfahrung und systematischen Bestandteilen der Lehrerbildung“. In:

Bausch et al. (ed): Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven, Tübingen: Narr, pp. 206-211.

Schocker-von Ditfurth, Marita. 2001. *Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung: Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven*. Tübingen: Narr.

Service Pédagogique Interuniversitaire de Ressources pour l'Autoformation en Langues: Parcours d'apprentissages pour l'allemand. Universités de Strasbourg. <http://u2.u-strasbg.fr/spiral/act/parcours/allemand.htm>. (Zugriff 02.10.2006)

Struck, Peter. 1996. *Die Schule der Zukunft: von der Belehrungsanstalt zur Lernwerkstatt*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Terhart, Ewald (ed.). 2000. *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Weinheim: Beltz.

Terhart, Ewald. 2002. „Was müssen Lehrer wissen und können?“ In: Breidenstein et al. (ed.): *Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift*, Opladen: Leske und Budrich, pp. 17-23.

Terhart, Ewald. 2002. *Standards für Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Universität Münster: Zentrale Koordination Lehrerbildung, ZKL-Texte Nr. 24. Münster.

[http://miami.uni-muenster.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-1151/Standards fuer die Lehrerbildung Eine Expertise fuer die Kultusministerkonferenz.pdf#search=%22Terhart%20Standards%20Expertise%22](http://miami.uni-muenster.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-1151/Standards_fuer_die_Lehrerbildung_Eine_Expertise_fuer_die_Kultusministerkonferenz.pdf#search=%22Terhart%20Standards%20Expertise%22) (Zugriff: 25.9.2006)

Ulich, Klaus. 1996. *Beruf: Lehrer/in: Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit*. Weinheim: Beltz.

Unità Italiana di Eurydice. 2003. *Professione docente: profili, tendenze e sfide. Online i quattro rapporti pubblicati da Eurydice sulla figura dell'insegnante europeo*. Firenze: Indire. <http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1039> (Zugriff: 21.8.2006)

Ur, Penny. 1996. *A course in language teaching: practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wipp-Braun, Brigitte, Doris Hergovich, Claudia Kreutel, Daniela Weitensfelder, Edda Jerolitsch, Susanne Berscht-Schwaiss, Sabine Treml. 2005. *Leitfaden für Betreuungslehrer/innen und Unterrichtspraktikant/innen*. Wien: Pädagogisches Institut.

Wissenplus. 2006: „Das Image der Lehrkräfte zwischen Autonomie, Lernumfeld und Medien. In: Wissenplus, Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung, Jahrgang 24, Wien: Manz, pp. 12-14.

www.italianoAscuola.at . Online-Plattform zum Austausch von modularen Lehr- und Lerneinheiten für den Italienischunterricht an Schulen. (Zugriff: 11.9.2006)

Ziehe, Thomas. 1984. „Ich bin heute mal wieder unmotiviert ... „ – zum heutigen Selbstbild von Schülern und Lehrern“. In: Bohnsack (ed.), *Sinnlosigkeit und Sinnperspektive: die Bedeutung gewandelter Lebens- und Sinnstrukturen für die Schulkrise*, Frankfurt am Main: Diesterweg, pp. 116-133.

Zimmermann, G. 1990. „Plädoyer für eine Umstrukturierung des Fremdsprachenlehrerstudiums“. In: Bausch et al. (ed.), *Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung, Arbeitspapiere der 10. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Bochum: Brockmeyer, pp. 199 – 206.

Zydati, W.. 1990. „Professionalisierung der Lehrerausbildung – was sonst!“ In: Bausch et al. (ed.), *Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung. Arbeitspapiere der 10. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Bochum: Brockmeyer, pp. 207 – 214.