



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Fremdsprachdidaktik im österreichisch-französischen Vergleich“

Ein Vergleich der Fachdidaktik Französisch
am Institut für Romanistik in Wien mit der
Fachdidaktik Deutsch am Institut Universitaire de Formation de
Maîtres in Rennes und der Université Rennes 2

Verfasser

Jürgen Szumovsky, B.A.

angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, im Juli 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 456 347

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Lehramt, UF Französisch

Betreuer:

ao. Univ.Prof. Dr. Robert Tanzmeister

Gefördert von der Universität Wien



universität
wien

**Chaque enfant qu'on enseigne
est un homme qu'on gagne.**

- *Victor Hugo*

« *Les quatre vents de l'esprit* »

Dankesworte

Ich empfinde es hier als den schönsten Teil am Ende der Diplomarbeit das Geschehene Revue passieren zu lassen und all jenen Menschen danken zu können, die mich in den letzten neun Monaten fachlich unterstützt haben bzw. eine große Stütze bei meinen diversen Auf und Abs während der Verfassung dieser Arbeit waren.

Zu allererst möchte ich meinem Betreuer ao. Univ.-Prof. Dr. Robert Tanzmeister danken, der mich im wahrsten Sinne des Wortes grenzüberschreitend betreute und mich mit Ratschlägen und neuen Impulsen von verlorenen Wegen wieder auf die richtige Spur brachte. *Un grand merci pour ton soutien extraordinaire et ton amitié!*

Weiters möchte ich den Verantwortlichen und Mitgliedern der Forschungsplattform „Theory and Practice of Subject Didactics“ danken, allen voran ao. Univ.-Prof. Dr. Alois Ecker und Univ.Prof Dr. Wilfried Grossmann, die mir erlaubten, die vorläufigen Forschungsergebnisse zu veröffentlichen, sowie Michaela Rabel und Katharina Vorderwinkler, welche mir bei der Übermittlung dieser Daten behilflich waren. Ich danke euch sehr herzlich!

Dann möchte ich meinen Eltern Anneliese und Manfred Szumovsky danken, die mir diesen zweiten Bildungsweg in Wien ermöglichten und hinter mir standen und so gut es ging unterstützten, auch wenn sie meine Entscheidungen nicht immer verstanden. Danke! Ich liebe euch!

Meinem Bruder Daniel Szumovsky danke ich, dass er mich nach größeren Diskrepanzen noch immer lieb hat und ein ehrlicher Kerl geblieben ist. Danke!

Ich danke von ganzem Herzen Elisabeth Cinatl, die mir gerade im letzten Jahr eine psychische Stütze war und mich ebenfalls dahin begleitet hat, wo ich jetzt bin. Man sagt es im pädagogischen wie auch im sozialen Bereich zu selten, deswegen auch an dieser Stelle ein ganz herzliches Danke!

Weiters danke ich meinen Korrekturleserinnen Martina Nemeth, Martha Pilz und Christa Breiter für ihre sofortige Bereitschaft diese sehr zeitaufwendige Arbeit zu übernehmen. Ein großes Dankeschön an euch!

Während meiner Zeit in der Bretagne bin ich einigen sehr tollen Menschen begegnet, denen ich hier ebenfalls meinen Dank aussprechen will: Véronique Capitaine und ihrer Familie, die für mich offene Ohren hatten und mir richtig ans Herz gewachsen sind. *Merci pour le soutien, les soirées assez drôles et les conversations très profondes!* Weiters Genia Richter und Robert Schindewolf, mit denen ich meine Sorgen und meine Freude teilen konnte. Ich danke euch für eure Freundschaft – Die Zeit in Rennes wurde durch euch sehr versüßt! Dem gleichen Dank gilt Lena Nothacker und Lisa John – die Montagabende mit Cidre und viel Essen vermisse ich noch immer. In diesem Sinne: *Merci!* Nicht vergessen möchte ich an dieser Stelle Irene Limberger und ihren Mann Jean-Michel, die mir besonders bei administrativen Angelegenheiten und mit wichtigen Informationen für diese Arbeit hilfreich zur Seite standen. Auch an euch: *Merci beaucoup!*

Besonders in den letzten Wochen merkte ich wieder, wie wichtig für mich mein Freundeskreis ist. Ich danke folgenden Personen von ganzen Herzen für ihre emotionale Unterstützung - ohne euch hätte ich diese Arbeit nicht mit diesem Elan schreiben können! Martina Steiner, Marion Jeitler, Nadine Tauchner, Idil Gönenli, Jürgen Kohl, Claudia Geyer (und ihrer Familie), Anja Wagner, Iris Landgraf, Sabine Sturm, Martina Trimmel, Thomas Rupprecht, Gernot Wilfing, Rosalie Schiffer (und ihrer Familie), Simon Kornhäusl, Patrick Strasser, Sophie Kraucher, Reinhard Turetschek, Petra Blauensteiner und nochmals Martina Nemeth.

Merci, Grazie, Gracias, Thank you und einfach Danke!

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG	1
2. BEGRIFFSBESTIMMUNGEN UND FORSCHUNGSGEGENSTAND	4
2.1 Zur allgemeinen „Didaktik“	6
2.2 Zur „Fachdidaktik“	14
2.3 Zur „Hochschuldidaktik“ und universitären Fremdsprachdidaktik.....	21
2.4 Defintion des Forschungsfeldes dieser Diplomarbeit	30
3. GRUNDZÜGE DES „FREMDSPRACHENUNTERRICHTS“	32
3.1 Zu den Begriffen „Lernen und Erwerb“	32
3.2 Lehren und Lernen von Fremdsprachen – ein geschichtlicher Überblick.....	34
3.2.1 Grammatik-Übersetzungsmethode.....	34
3.2.2 Behavioristisches Modell	35
3.2.3 Kognitivistisches Modell.....	37
3.2.4 Konstruktivistisches Modell.....	38
3.2.5 Kommunikative Didaktik und alternative Methoden	44
3.2.6 Interkulturelles Lernen und Lehren.....	46
3.3 Lehr- und Lernziele im Fremdsprachenunterricht.....	48
3.3.1 Gemeinsamer Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS).....	48
3.3.2 Die vier Grundfertigkeiten im Fremdsprachunterricht	52
3.3.3 Bildungsinhalte, - ziele, und –standards in den Lehrplänen	54
3.4 Methoden und personale Aspekte beim Lehren und Lernen fremder Sprachen	61
3.4.1 Methodik und Sozialformen im Fremdsprachenunterricht.....	61
3.4.2 Der / die LernerIn im Fremdsprachunterricht	63
3.4.3 Der / die LehrerIn im Fremdsprachunterricht	65
4. EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG - METHODIK	67
4.1 Die Beobachtung.....	67
4.1.1 Methode „Beobachtung“	67
4.1.2 Beobachtungsdesign.....	74
4.2 Das Interview	79
4.2.1 Methode „Interview“	80
4.2.2 Interviewdesign	85
4.3 Die Dokumentenanalyse	86

5.	FREMSPRACHDIDAKTIK IN ÖSTERREICH UND FRANKREICH	88
5.1	LehrerInnenausbildung in Österreich – ein Überblick	88
5.2	LehrerInnenausbildung in Frankreich – ein Überblick	94
5.3	Fremdsprachdidaktik in Österreich - am Beispiel der Fachdidaktik Französisch / Italienisch / Spanisch am Institut für Romanistik in Wien.....	99
5.4	Fremdsprachdidaktik in Frankreich - am Beispiel der Fachdidaktik Deutsch am IUFM und der Universität Rennes 2.....	103
6.	ANALYSE UND ERSTE INTERPRETATIONSANSÄTZE	106
6.1	Prioritäten in den Fremdsprachdidaktiklehrveranstaltungen.....	108
6.2	Wissen und Fähigkeiten in der Fremdsprachenvermittlung	111
6.2.1	Daten aus der Romanistik in Wien.....	111
6.2.2	Daten aus dem IUFM und der Universität Rennes 2.....	114
6.3	Grundlegende Konzepte des Lernens.....	117
6.3.1	Daten aus der Romanistik in Wien.....	117
6.3.2	Daten aus dem IUFM und der Universität Rennes 2.....	120
6.4	Didaktische Praktiken in den Fachdidaktiklehrveranstaltungen	122
6.4.1	Daten aus der Romanistik in Wien.....	122
6.4.2	Daten aus dem IUFM und der Universität Rennes 2.....	123
7.	VERGLEICH	126
7.1	Prioritäten in den Fremdsprachdidaktiklehrveranstaltungen.....	126
7.2	Wissen und Fähigkeiten im Bereich der Fremdsprachenvermittlung	128
7.3	Grundlegende Konzepte des Lernens.....	130
7.4	Didaktische Praktiken in den LehrerInnenausbildungslehrveranstaltungen	132
8.	CONCLUSIO UND SCHLUSSWORTE	134
9.	ZUSAMMENFASSUNG AUF FRANZÖSISCH	146
10.	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	157
11.	TABELLENVERZEICHNIS	158
12.	LITERATURVERZEICHNIS	159
ANHANG		169

1. Einleitung

Von September 2009 bis August 2010 war ich Forschungsassistent an der Forschungsplattform „Theory and Practice of Subject Didactics“, die es sich in ihrer dreijährigen Laufzeit zur Aufgabe gemacht hat, die einzelnen Fachdidaktiken mit verschiedenen quantitativen und qualitativen Methoden zu beleuchten und zu erforschen.¹

Im Zuge der bisher geleisteten Forschung stellte sich immer wieder die Frage, um welche Didaktik sich eigentlich die Forschung dreht: Die Fachdidaktik selbst wird nicht beleuchtet, da nicht in Schulen, sondern in den universitären Einrichtungen geforscht wird – ergo handelt es sich um eine Didaktik der Fachdidaktik auf universitärem Niveau.

In Bezug auf die LehrerInnenausbildung nimmt das Institut für Romanistik in Wien eine Sonderstellung ein: gleich drei verschiedene Unterrichtsfächer werden hier fachwissenschaftlich und fachdidaktisch gelehrt: Französisch, Spanisch und Italienisch. Meine Forschungsarbeit betrifft die Fremdsprachdidaktik Französisch.²

Nach der Vorstellung des Hintergrundes für mein Thema der Diplomarbeit, möchte ich nun das eigentliche Forschungsvorhaben beschreiben:

Die Idee zu einem österreichisch-französischen Vergleich der universitären Fremdsprachdidaktik ergab sich aus zweierlei Gründen: Erstens aus den bereits angesprochenen Tätigkeit bei der Forschungsplattform und zweitens aus einer Thematik eines sprachwissenschaftlichen Seminars von Dr. Robert Tanzmeister an dem ich teilgenommen habe. In der dort verfassten Seminararbeit behandelte ich die Diplomarbeit von Christophe Danvers „*Réformes des IUFM: professionnalisation et universitarisation de la formation des enseignants du second degré en France*“ in der er u.a. von der angehenden Reform der LehrerInnenausbildung in Frankreich schrieb. Bisher wurden LehrerInnen in Frankreich nach einer stark fachwissenschaftlichen Ausbildung und einer nationalen Prüfung mit einem Nume-

¹ Vgl. Forschungsantrag der Forschungsplattform „Theory and Practice of Subject Didactics“ der Universität Wien.

² Nähere Informationen zum Institut lassen sich auf der Homepage finden: romanistik.univie.ac.at.

rus Clausus (*concours*, vgl. Kapitel 5.2) als Staatsbeamte angenommen. Danach verbrachten sie ein Jahr an einem *Institut Universitaire de Formation des Maîtres* (IUFM), mit zahlreichen Praktika und einer pädagogisch-fachdidaktischen Aus- bzw. Weiterbildung, erst dann wurden sie vollständige LehrerInnen. Nach der Reform wurde ein „pädagogischer Masterstudiengang“ (*master enseignement*) eingeführt. Die Vorbereitung der Prüfung sollte ein Teil des zweiten Jahres sein, welches auch Praktika enthalten sollte, damit die LehrerInnen unmittelbar nach dem Ergebnis der Prüfung eine vollständige Stelle bekommen können. Nach Angaben von Kritikern, würde sich die fachliche Ausbildung verschlechtern, weil die Pädagogik- und Didaktikstunden und die Vorbereitung der Prüfung weniger Zeit für die Masterarbeit übrig lassen würden.³

Mit September / Oktober 2010 wurde in den IUFM der Start des pädagogischen Masterstudiengangs angesetzt, wodurch es für mich umso interessanter geworden ist, diese Entwicklung – auch in Hinblick auf die bevorstehende LehrerInnenausbildungsreform in Österreich, in der ähnliche Strukturen angedacht sind⁴ – von Anfang an zu untersuchen.

Im folgenden Kapitel (Kapitel 2) sollen Definitionen der Begriffe „Didaktik“, „Fachdidaktik“ und „Hochschuldidaktik“ gegeben werden, um den eigentlichen Forschungsgegenstand bestimmen zu können. In Kapitel 3 folgen weiters ausführliche Erläuterungen zu grundsätzlichen Begriffen des Fremdsprachunterrichts (Lernen und Erwerb, diverse Lernkonzepte, Lehr- und Lernziele und Methoden und Sozialformen). Das 4. Kapitel stellt die Einleitung zum empirischen Teil dieser Diplomarbeit dar: Die eingesetzten Methoden „Beobachtung“, „Experteninterview“ und „Dokumentenanalyse“ werden in ihren Design und ihrer Durchführung illustriert. Kapitel 5 gibt Ergebnisse aus der Dokumentenanalyse wieder, indem hier die beiden Systeme der FremdsprachenlehrerInnenausbildung in Österreich und Frankreich und weiters explizit auf die Fachdidaktik Französisch an der Romanistik in Wien und der Fachdidaktik Deutsch am IUFM bzw. der Université Rennes 2 eingegangen wird. In Kapitel 6 kommt es zur Analyse der Beobachtungen und der Interviews, in dem die zu den Forschungsfragen gehörigen Textstellen syntheti-

³ Vgl. Zeitungsartikel aus „Libération“, Internet: sciences.blogs.liberation.fr/home/2009/04/formation-des-e.html, Stand vom: 7. April 2009.

⁴ Vgl. BMUKK / BMW_F, Internet: www.bmukk.gv.at/schulen/lehr/labneu/index.xml, Stand vom 18. August 2010.

siert werden. Hier erfolgen bereits erste Interpretationsansätze. Zum eigentlichen Vergleich kommt es in Kapitel 7, wobei die Ergebnisse schließlich interpretiert werden. Kapitel 8 schließt diese Arbeit mit der Beantwortung der Forschungsfragen und Schlussfolgerungen ab, im 9. Kapitel werden die wichtigsten Aussagen auf Französisch zusammengefasst wiedergegeben.

Forschungsziele:

Im Rahmen meiner Diplomarbeit möchte ich einen Vergleich zwischen Fremdsprachdidaktiken anstellen. Dieser Vergleich soll exemplarisch am Institut für Romanistik in Wien und dem IUFM Rennes gekoppelt mit der Université Rennes 2 erfolgen. Bei den Forschungsfragen orientiere ich mich an den in der Forschungsplattform gestellten Fragen:⁵

- Welches Wissen und welche Fähigkeiten im Bereich der Fremdsprachvermittlung sollen zukünftige LehrerInnen während der LehrerInnenausbildung erhalten?
- Welche grundlegenden Konzepte des Lernens werden in der Fremdsprachdidaktik verfolgt?
- Welche didaktischen Praktiken werden in den LehrerInnenausbildungslehrveranstaltungen verwendet und wie stimmen diese mit grundlegenden Konzepten und Zielen der Ausbildungsinstitution überein?
- Wo gibt es Unterschiede und Überschneidungen in der Fremdsprachdidaktik zwischen Österreich und Frankreich?

⁵ Vgl. Forschungsantrag der Forschungsplattform „Theory and Practice of Subject Didactics“ der Universität Wien.

2. Begriffsbestimmungen und Forschungsgegenstand

Die Begriffe „Didaktik“ und „Fachdidaktik“ werden in der öffentlichen Diskussion sehr weit gefasst und oft miteinander vertauscht. Um dennoch eine Vorstellung davon zu bekommen, was unter den beiden Begriffen in Folge verstanden wird, sollen diese definiert werden. Hierbei soll aber auch gleich erwähnt werden, dass diese Definitionen prägnant ausfallen werden, da diese Arbeit hauptsächlich die Fremdsprachdidaktik beleuchtet. Jedenfalls sollen auf aktuelle Forschungsergebnisse der Forschungsplattform „Theory and Practice of Subject Didactics“ zurückgegriffen werden, die ebenfalls den Begriff der „Fachdidaktik“ untersuchte. Der Begriff der „Fremdsprachdidaktik“ erfährt in Kapitel 3 Aufmerksamkeit und hier wird auch ausführlich auf einzelne Komponenten dieses Forschungsfeldes eingegangen.

Wie kann ich nun die Bedeutung von Begriffen, ihre Semantik, methodisch richtig erfassen? In der Wortsemantik gehören Definitionen zu den traditionellen Arten Wortbedeutungen zu analysieren. Folgend die Definition des Begriffs „Definition“: „[...] das Wesen des Bedeutenden (Definiendum) [wird] dadurch festgelegt, dass die nächst höhere Gattung einer Klasse, zu der es gehört (*genus proximum*, Hypernom, Oberbegriff), und die als typisch betrachtenden Merkmale (*differentiae specificae*, bedeutungsspezifische Unterschiede, unterscheidende Merkmale) angegeben werden.“⁶

Je komplizierter der Sachverhalt ist, welcher mit einem Wort bedeutet wird, desto mehr erfordert es ein gutes Verständnis diesen Sachverhalt auch zu schildern, wie in einem Modell. So wird auch verständlich, dass derart komplizierte Sachverhalte unter der Betonung verschiedener Züge, abhängig vom Kulturkreis, Epoche und Ideologie zu verschiedenen, trotzdem zu gültigen Definitionen führen können.⁷

Ähnlich gibt die Komponenten- oder Merkmalanalyse vor: Lexeme werden in ihre kleinsten Bedeutungseinheiten (Seme bzw. *differentiae specificae*) unterteilt. Die Summe der Seme ergibt schließlich ein Semem. Die Bedeutung des Wortes *Stuhl*

⁶ Metzeltin, 2007, S.26.

⁷ Vgl. Metzeltin, 2007, S.27f.

lässt sich z.B. in mehrere Sememe zusammenstellen: s1 „hat Lehne“, s2 „hat Beine“, s3 „ist für eine Person“, s4 „ist zum Sitzen“, s5 „besteht aus einem harten Material“, ...⁸

Diese Art von Analyse weist jedoch, gleich wie bei der Definition, einige Probleme auf:⁹

- Die Zusammenstellung der Sememe hängt, vom Kulturkreis, in der die Wörter konventionell verwendet werden ab.
- Die Zusammenstellung der Sememe kann für die Fachsprachen ganz anders aussehen als für die Alltagssprache
- Lexeme, hier vor allem Abstrakta, können nicht immer in semische Komponenten unterteilt werden.
- Deutliche Bedeutungsbegrenzungen sind nicht vorhanden.

Aufgrund dieser Probleme ist die Prototypensemantik entstanden, die davon ausgeht, dass jede Kategorie um ein Zentrum organisiert ist. Ihre Ausdehnung ist nicht durch die Abgrenzung zu einer Nachbarkategorie, sondern durch den variablen Abstand der Randbreite zum Zentrum bestimmt. Somit ist dieses Zentrum ein prototypischer Vertreter der jeweiligen Kategorie. Im Gegensatz zur Komponentensemantik gibt es nun fließende Kategoriengrenzen, keine diskreten Eigenschaften, sondern eine Kategorienzugehörigkeit.¹⁰

Zu einem Wort gehören folgende Komponenten:¹¹

- Syntaktische Eigenschaften des Wortes,
- die Zuordnung der Kategorie zu einer bestimmten, übergeordneten Kategorie,
- die Kenntnis von Stereotypen, die mit dem Wort verbunden sind,
- die Extension.

⁸ Vgl. Metzeltin, 2007, S.28.

⁹ Vgl. Metzeltin, 2007, S.29.

¹⁰ Vgl. Metzeltin, 2007, S.29f.

¹¹ Vgl. Metzeltin, 2007, S.30.

Die Mitberücksichtigung der Extension dient zum Vorteil, denn diese dürfte in der Alltagssprache anders gehandhabt werden als in der Fachsprache. Eine lexikalische Analyse soll sowohl die Prototypen als auch die Extension erfassen. Die Untersuchung der Begriffe kann sich stärker mit der Erfassung ihrer möglichen analytischen Teile oder mit ihrem Gebrauch in der Kommunikation befassen. Dies entspricht in der Philosophie der Unterscheidung zwischen Sinn und Bedeutung oder zwischen Intension und Extension. Intension entspricht der Summe der Seme (Bedeutungsinhalt). Die Extension dagegen bezieht sich auf die aufzählbaren außersprachlichen Referenten, auf die sich ein Wort beziehen kann (Bedeutungsumfang). Allgemein gilt: Je größer der Bedeutungsinhalt eines Wortes ist, desto kleiner ist dessen Bedeutungsumfang et vice versa.¹²

Schließlich sei im Zusammenhang der Wortsemantik noch der Begriff *Synonym* genannt. „Die Wörter einer Sprache, die semantisch mehr oder weniger gleich definiert werden [...], werden traditionell Synonyme genannt.“¹³ Unterschiede zwischen den einzelnen Synonymen liegen meist in der Betonung der verschiedenen denotativen (sachbezogen) bzw. konnotativen (wertend) Indexierungen. Auf jeden Fall sind Synonyme wichtige Mittel zur Textentfaltung.¹⁴

2.1 Zur allgemeinen „Didaktik“

Beim altgriechischen Ursprung des Begriffs „Didaktik“ lassen sich verschiedene Bedeutungen finden, die allesamt den gleichen Wortstamm aufweisen.¹⁵

διδάξις bedeutet „Unterricht, Lehre“

Weitere Nomen mit dem selben Stamm lauten:

διδασχάλιον: „Kenntnis, Wissenschaft“

διδασχάλος: „Lehrer, Lehrerin, in der Schule“ und weiters „Ratgeber, Verleiter“

¹² Vgl. Metzeltin, 2007, S.30f.

¹³ Metzeltin, 2007, S.36.

¹⁴ Vgl. Metzeltin, 2007, S.36.

¹⁵ Vgl. Gemoll, 1965, S. 212f.

Als Verb finden sich semantische Unterscheidungen je nachdem ob das Wort aktiv oder passiv gebraucht wird:

διδάσχω bedeutet im aktiven Gebrauch: „lehren, belehren, unterrichten, beweisen, vorschreiben, warnen“. Im passiven Gebrauch: „unterrichtet werden, sich belehren lassen“. Weiters finden sich noch weitere Übersetzungsmöglichkeiten: „aus sich selbst lernen, ersinnen, sich aneignen.“

Als Adjektiv finden sich folgende Übersetzungen wieder:

διδασχτικός: „lehrtüchtig, belehrend“

διδασχαλιχός: „zum Unterricht gehörig, belehrend, lehrlustig“

Im Duden wird die Didaktik einfach als „Unterrichtslehre“¹⁶ umschrieben. Dieses Synonym lässt sich auch im Brockhaus wiederfinden, hier wird der Begriff aber weitergefasst: „[...] erziehungswiss[enschaftliche] Disziplin, aufgefasst als Wiss[enschaft] oder Theorie des Lehrens und Lernens, Unterrichtslehre (Forschungsgegenstand ist der Unterricht im umfassenden Sinn samt seinen Voraussetzungen, Strukturmomenten und Ergebnissen), i.e.S. als Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans (Was wird unterrichtet?), wobei die D[idaktik] der Methodik (Wie wird unterrichtet?) gegenübergestellt wird.“¹⁷

Während im Brockhaus näher darauf eingegangen wird, was der Begriff bedeutet, finden sich in den großen englischen und französischen Wörterbüchern auch Begriffsumschreibungen wieder, die vielmehr mit dem Tätigkeitsfeld eines Didaktikers / einer Didaktikerin zu tun haben. So findet sich im *Oxford English Dictionary* folgende Erklärung des Begriffs „*didactic*“:¹⁸ „The art of teaching“ als Nomen und „Having the character or manner of a teacher; intended to instruct; having instruction as an ulterior purpose.“, wenn er als Adjektiv gebraucht wird. Die Kompetenz etwas zu instruieren findet sich auch im *Grand Robert* wieder. Hier wird der Begriff „*didactique*“ folgendermaßen beschrieben:¹⁹ „Qui vise à instruire, qui a rapport à l'enseignement“. Als Nomen bedeutet er wiederum: „Théorie et méthode de l'enseignement“.

¹⁶ Duden, 2006, S. 318.

¹⁷ Brockhaus, 2006, S. 785.

¹⁸ Brown, 1993, S. 666.

¹⁹ Rey, 2001, S.1486.

Welcher Schluss kann aus den Definitionen, Komponentenbestimmungen und der Synonymsuche gezogen werden? Aus den Übersetzungen aus dem Altgriechischen wird ersichtlich, dass der Begriff „Didaktik“ sehr breit gefächert ist. So lässt sich feststellen, dass es sich hierbei im eigentlichen Sinne um eine Wissenschaft dreht, die vom Lehren bzw. Unterrichten handelt – so wie der Begriff auch im heutigen Sprachgebrauch verwendet wird. Diese Wissenschaft inkludiert das Lehren als aktive und passive Tätigkeit, ergo der Unterricht des Lehrers / der Lehrerin als auch das Unterrichtetwerden des Schülers / der Schülerin – dies impliziert neben den Lehr- auch die Lernprozesse. Jene Person, die lehrt, ist der Lehrer / die Lehrerin – er / sie ist zugleich Ratgeber und Verleiter zu neuem Wissen, mit der besonderen Kompetenz des Instruierenkönnens. Er / Sie weiß, was und wie etwas gelehrt wird, ist sich also den Inhalten und der Methodik bewusst.²⁰

In der Literatur wird zwischen einigen Konkretisierungsfeldern der Didaktik unterschieden, die auch organisatorische Funktionen von Teildisziplinen der Didaktik aufweisen:²¹ Schulartendidaktik, Schulstufendidaktik, Bereichsdidaktik, Fachdidaktik und als Sonderform die Hochschuldidaktik. Auf die beiden letzten erwähnten Felder wird näher in den Kapiteln 2.2 und 2.3 eingegangen.

In welchem Forschungsfeld befindet sich nun die Didaktik? Klafki sieht die traditionelle Didaktik als Teildisziplin der Pädagogik an: „Die Geisteswissenschaftliche Didaktik ist eine Teildisziplin der sogenannten Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, nämlich jene Disziplin, die auf das Problemfeld des Unterrichts gerichtet ist.“²² Während die Pädagogik primär an Sozialisations- und Lernprozessen interessiert ist, legt die Didaktikforschung eher Wert auf die Lehr- und Lernprozesse, sowie auf Momente, welche diese Prozesse bedingen (z.B.: Bildungsinhalte, Medien, Sozialformen des Unterrichts, gesellschaftliche, soziale und individuelle Faktoren). Gerade bei den letzt genannten Faktoren kommt auch wieder das pädagogische Interesse ins Spiel, womit die Pädagogik und die Didaktik ein gemeinsames Gegenstandsfeld aufgrund ihrer unterschiedlichen Perspektiven teilen.²³

²⁰ Tilmann Rhode – Jüchtern hat in seinem Aufsatz „Sieben Leitsätze zur Didaktik der Geographie“ diese erwähnten Punkte ebenfalls aufgegriffen und ergänzt. Auch wenn sich dieser Beitrag zwar explizit auf den Geographieunterricht bezieht, gelten die angesprochenen sieben Leitsätze größtenteils für die allgemeine Didaktik. Der Beitrag ist zu finden unter: www.uni-jena.de/unijenamedia/Downloads/faculties/chgeo/inst_geogr/Didaktik/Leitsaetze/Leitsaetze-p-25888.pdf, Stand vom: 7. Januar 2011.

²¹ Vgl. Kron, 1994, S. 34. und Brockhaus, 2006, S.785.

²² Klafki, 2007, S. 86.

²³ Vgl. Kron, 1994, S. 29.

Abbildung 1 soll diese gemeinsamen Forschungsfelder demonstrieren:

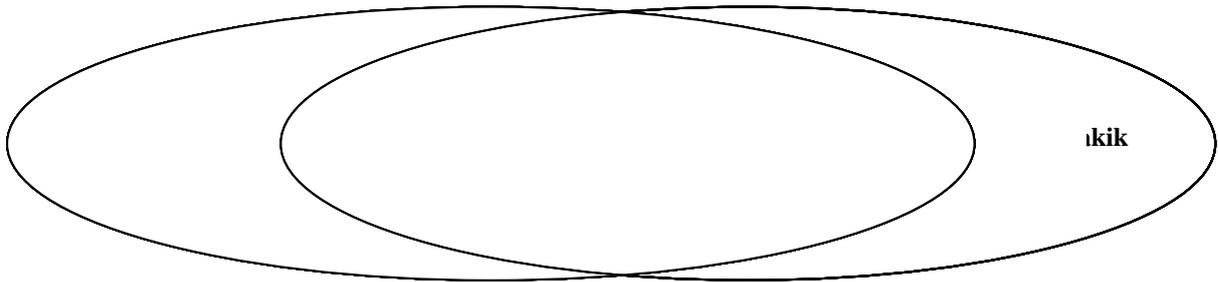


Abb.1: Gemeinsam repräsentierte Studien- und Forschungsfelder von Pädagogik und Didaktik
(Quelle: Kron, 1994, S. 31, ummodelliert von Jürgen Szumovsky)

Die von den vielfältigen Praxisbezügen her bekannten Themen und Gegenstandsfelder bieten eine Grundlage zur Erfassung der Nachbarschaftsdisziplinen der Didaktik. Die Didaktik als Teildisziplin der Pädagogik wurde bereits definiert. Kron unterscheidet hier weiters zwischen Überschneidungsfeldern interner pädagogischer Teildisziplinen, wie der Sozialpädagogik und der Erwachsenenbildung und externer Nachbarwissenschaften, wie z.B. der Soziologie und der Psychologie, mit denen die Didaktik Beziehungen aufweist.²⁴



Abb. 2: Die Didaktik und ihre Partnerwissenschaften
(Quelle: Jank, W. / Meyer, H., 2011, S.29.)

²⁴ Vgl. Kron, 1994, S. 32.

Abbildung 2 soll diese breite Palette der didaktischen Partnerwissenschaften verdeutlichen, wobei nochmals hervorgehoben werden soll, dass immer Abhängigkeiten zwischen der Pädagogik und der Didaktik vorherrschen.

Didaktische Theoriebildung geht bereits ins frühe 17. Jahrhundert zurück: Ratke brachte den Begriff „Didaktik“ in eine enge Beziehung zur Berufsqualifikation von Lehrenden (1617). Comenius machte die Didaktik zum zentralen Begriff der Pädagogik (1657 in der „Didactica Magna“) und im 19. Jahrhundert wurde der Begriff auf den Unterricht bezogen.²⁵

In der Literatur wurde in Folge auf verschiedene didaktische Modelle eingegangen, die sich insbesondere ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts im deutschsprachigen Raum entwickelt haben.²⁶ Auf folgende wichtige Modelle soll kurz eingegangen werden:²⁷

- bildungstheoretische Didaktik
- lern- und lehrtheoretische (auch unterrichtstheoretische) Didaktik
- informationstheoretische-kybernetische Didaktik
- kritisch-kommunikationstheoretische Didaktik

Bildungstheoretische Didaktik

Als Vorläufer zur bildungstheoretischen Didaktik gilt u.a. Eduard Spranger²⁸, welcher die Begriffe Erziehung und Bildung gleichstellte. Auch wenn er keinen grundsätzlichen Unterschied zwischen „bilden“ und „erziehen“ macht, so rückt doch beim Gebrauch des Begriffs „Bildung“ die vollendete Persönlichkeit des Individuums als Erziehungsziel in den Mittelpunkt.²⁹

Als Hauptvertreter der bildungstheoretischen Didaktik gilt Wolfgang Klafki. Auf ihn geht die „[...] Erkenntnis vom Primat der Didaktik, i.e.S. im Verhältnis zur Methodik“ zurück.³⁰ Methoden gibt es nur als Wege zu bestimmten Zielen – ob der Weg

²⁵ Vgl. Brockhaus, 2006, S. 785f. und Klafki, 1963, S. 73f.

²⁶ Vgl. Brockhaus, 2006, S. 786 und Kron, 1994, S. 42ff. und Plöger, 1999, S. 132ff.

²⁷ Ansätze der verschiedenen Modelle in der Fremdsprachendidaktik werden ausführlich in Kapitel 3.2 behandelt.

²⁸ Vgl. Klafki, 2007, S. 85f.

²⁹ Vgl. Han, 1994, S. 131f.

³⁰ Vgl. Klafki, 1963, S. 86.

richtig oder falsch war, hängt davon ab, ob er zum Ziel geführt hat. Ergo muss man das Ziel kennen, um sich für einen Weg entscheiden zu können. Jeder methodische Entwurf schließt schon didaktische Voraussetzungen ein, die Methodik ist also auf die Didaktik angewiesen und ihr untergeordnet.³¹ Weiters schreibt er von bildungstheoretischen Voraussetzungen didaktischer Entscheidungen und dass jede didaktische Überlegung auch einen Beitrag dessen darstelle, was Bildung sein könne und solle und vice versa berge jede bildungstheoretische Aussage didaktische Konsequenzen in sich. Unter Bildung versteht Klafki „[...] den Inbegriff dieses [des pädagogisch] vielfältig gestuften und differenzierten, letztlich aber doch einheitlichen Gesamtauftrages [...]“³². Die Bildung des Menschen als Ganzes steht im Vordergrund, nicht nur spezielle Kenntnisse oder Fähigkeiten. Es wird gefragt, welche Inhalte für junge Menschen eigentlich relevant erscheinen. Weiteres kann das Problem der Auswahl geeigneter Bildungsinhalte durch exemplarische Gegenstände gelöst werden kann.³³

Durch Kritik von Anhängern des sogenannten Berliner Modells (allen voran Paul Heimann) entwickelt Klafki das bildungstheoretische Modell zu einem Modell der kritisch konstruktiven Didaktik weiter.³⁴ Im Mittelpunkt dieser Didaktik stehen die sogenannten epochaltypischen „Schlüsselprobleme“ als Inhalte der Allgemeinbildung, welche im Schulunterricht angegangen werden sollten, um SchülerInnen ihre Umwelt bewältigbar zu machen. Dazu hören Themenfelder wie Frieden, globale Ungleichheiten, Arbeit, soziale Ungerechtigkeit, Geschlechter- und Generationenkonflikt, etc. Der Umgang mit diesen „Schlüsselproblemen“ solle nicht dogmatisch, normativ oder deterministisch sein, sondern zur Solidaritäts-, Kritik- und Argumentationsfähigkeit anspornen. Die Behandlung in der Schule erfolgt exemplarisch und schülerInnenorientiert.³⁵

³¹ Vgl. Klafki, 1963, S. 86f und Klafki, 1977, S. 16ff.

³² Klafki, 1963, S. 92.

³³ Vgl. Klafki, 1963, S. 103ff.

³⁴ Vgl. Klafki, 2007, S. 83ff.

³⁵ Vgl. Klafki, 2007, S. 56 ff.

Lern- und Lehrtheoretische Didaktik

Hauptvertreter der lern- und lehrtheoretischen Didaktik ist Paul Heimann und sein „Berliner Modell“. Es kritisiert, dass die aufgefundenen Strukturen und Kategorien der bildungstheoretischen Didaktik in den meisten Fällen so allgemein gehalten sind, dass sie für didaktische Entscheidungen des Schulalltags folgenlos erscheinen.³⁶

Unterricht ist in seinem Modell immer formal strukturiert. Worauf ist also bei der Planung des Unterrichts genau zu achten? Dies beginnt mit der didaktischen Kategorial-Analyse, die von Heimann als „Struktur-Analyse“ bezeichnet wird: Unterricht ist so aufgebaut, dass immer folgende *formal* konstant bleibenden, *inhaltlich* aber variablen Elementar-Strukturen gegeben sind: Solche intentionaler, inhaltlicher, methodischer, medien-bedingter, anthropologisch-psychologischer und situativ-sozial-kultureller Art.³⁷ Diese Elemente stehen in Abhängigkeit mit den anderen und bilden einen ewigen Kreislauf. Der Unterrichtsplanung liegen die Prinzipien der Interdependenz (die widerspruchsfreie Wechselwirkung und Kombination der erwähnten Strukturelemente), der Variabilität (Ermöglichung einer flexiblen Planung und Durchführung des Unterrichts) und der Kontrollierbarkeit (Ermöglichung einer professionellen Auswertung des Unterrichts) zu Grunde.³⁸

Bildungstheoretische Schulen widmen sich hauptsächlich der Inhaltsproblematik. Darin sieht Heimann eine Verkürzung des Begriffs Didaktik und des Gesamtphänomens „Unterricht“. Er bezeichnet die Ausklammerung der Medienwahl oder der Methodenorganisation aus dem Didaktikbegriff als „[...] ein[en] Akt folgenschwerer Desintegration [...]“.³⁹ Denken über Inhalte impliziert Methoden und Medien.

Schulz hat dieses Modell weiterentwickelt und es mit Normen von Lernprozessen und der Rücksichtnahme vom gesellschaftlichen Umfeld („Bedingungen setzendes Umfeld“) ergänzt.⁴⁰ Das „[...] Bemühen um partizipatorische Unterrichtsplanung [...]“⁴¹ steht an vorderster Stelle. Dieses Modell wird Hamburger Modell genannt.

³⁶ Vgl. Heimann, 1962, S. 114f.

³⁷ Vgl. Heimann, 1962, S. 124.

³⁸ Vgl. Heimann, 1962, S. 124.

³⁹ Heimann, 1962, S. 128.

⁴⁰ Vgl. Plöger, 1999, S. 156.

⁴¹ Plöger, 1999, S. 155.

Informationstheoretische-kybernetische Didaktik

Die informationstheoretische-kybernetische Didaktik⁴² sieht die Entwicklung und Optimierung von Lehrstrategien als Aufgabe der Didaktik an. Dabei sind Lehrstrategien dadurch gekennzeichnet, dass zur Erreichung bestimmter Lehr- und Lernziele spezifische Medien und Methoden eingesetzt werden.⁴³ Das weiteste Anwendungsfeld hat diese Didaktik im Bereich des programmierten Lernens gefunden, ansonsten kommt ihr aber eher wenig Bedeutung zu.⁴⁴

Kritisch-kommunikationstheoretische Didaktik

Die Kommunikationstheorie von Paul Watzlawick hat die kritisch-kommunikationstheoretische Didaktik in den 1970er Jahren maßgeblich beeinflusst. Im Mittelpunkt stehen die Interaktionen der einzelnen Individuen und der Gruppe. „Da auch Unterrichtsprozesse Kommunikationsprozesse besonderer Art sind, kann erwartet werden, daß die Ergebnisse der Kommunikationswissenschaft auch für die Didaktik relevant sind.“⁴⁵ Der Beziehungs- und der Inhaltsaspekt in der Didaktik werden als notwendige Zusammengehörigkeit angesehen.⁴⁶

Es findet durch diesen neuen Ansatz ein Wechsel der didaktischen Perspektive statt – vom Lehrgegenstand und dem Lehren zum Lernprozess und zu den Lernenden (Stichwort „SchülerInnenorientierung“ bzw. emanzipatorische Didaktik). Dabei wird verdeutlicht, dass eine solche Lerner- und Lernprozessorientierung Auswirkung auf methodische Prinzipien hat: Änderung der Rolle der Lernenden (nicht mehr allein als Wissensvermittler, sondern als Helfer im Lernprozess), die Aktivierung der Lernenden selbst (selbstentdeckendes, induktives Lernen; Entwicklung von effektiven Lernstrategien), die Entfaltung von Kommunikationsstrategien (Verstehenssicherung), die Entfaltung von Aufgabenstellungen, die Kooperation und Eigenständigkeit verlangen, etc.⁴⁷.

Die Weiterentwicklung der kommunikativen Didaktik verdeutlicht sich in den 1990er Jahren in einem interkulturellen, lernerorientierten Konzept.⁴⁸

⁴² Weitere Informationen zum kybernetischen Ansatz in der Didaktik lassen sich finden unter Cube, 1968, S.143ff.

⁴³ Vgl. Plöger, 1999, S. 181.

⁴⁴ Vgl. Kron, 1994, S. 47.

⁴⁵ Schäfer / Schaller, 1971, S. 134.

⁴⁶ Vgl. Schäfer / Schaller, 1971, S. 136ff.

⁴⁷ Vgl. Neuner, 2007, S. 231f.

⁴⁸ Vgl. Neuner, 2007, S. 231.

2.2 Zur „Fachdidaktik“

Klafki versteht unter dem Begriff „Fachdidaktik“ folgendes: „Fachdidaktik als Forschung und Theorie beschäftigt sich mit Zielfragen, Problemen der Auswahl von Inhalten, mit Methoden und Medien eines Schulfachs oder eines Lernbereichs und den damit in Zusammenhang stehenden Fragen des Lehrens und Lernens. Sie soll dabei die geschichtliche Entwicklung des Faches mit ihren Folgen klären, gesellschaftliche Bedingungen reflektieren und den Stellenwert des Faches im gesamten Lehrplan der Schule untersuchen.“⁴⁹

Die Fachdidaktik ist ergo eine Art Technologie der Fachwissenschaft, wobei der Ausgangspunkt beim Fach liegt. Repräsentant des Faches ist die Fachwissenschaft – es wird ersichtlich, dass die Fachdidaktik mit ihr in einem Abhängigkeitsverhältnis steht. Die Fachwissenschaft bietet den inhaltlichen Rahmen, die Fachdidaktik hat dabei die Aufgabe jene Inhalte auszuwählen, welche für den Unterricht relevant sind und den Lehrer / die Lehrerin bei der Aufbereitung dieser unterstützen. Weiteres soll sie Ziele zu vorgegebenen fachlichen Inhalten formulieren, die Vereinfachung und Veranschaulichung fachwissenschaftlicher Erkenntnisse ermöglichen, die Überprüfung fachlicher Leistungen gewähren, etc.⁵⁰.

Weitere Arbeitsbereiche der Fachdidaktiken werden von Altenberger beschrieben:⁵¹

- Klärung der theoretischen Grundlage der Vermittlung zwischen Wissenschaft und außerwissenschaftlichen Zusammenhängen
- Erforschung des Umgangs mit dem Gegenstand der fachlichen Forschung in außerwissenschaftlichen Zusammenhängen in der Vergangenheit und der Gegenwart
- Erforschung der psychischen, sozialen und organisatorischen Voraussetzungen des Lernens
- Erarbeitung von Kriterien, Vorschlägen und Materialien für die fachliche Ausbildung auf allen Ebenen des Bildungswesens
- Planung, Durchführung und Auswertung von Untersuchungen

⁴⁹ Klafki, 1976, S. 267.

⁵⁰ Vgl. Posch, 1983, S. 20f.

⁵¹ Vgl. Altenberger, 1997, S. 8.

Fachdidaktik soll sich aber nicht nur mit Problemen der Vermittlung auseinandersetzen, sie soll ebenfalls auch von der Situation und den Möglichkeiten der Schule ausgehen, von Erfahrungsbereichen, die die Lernenden umgeben bzw. umgeben werden, indem sie sich die Frage stellt, welcher Beitrag der Unterricht im jeweiligen Fach leisten kann, um SchülerInnen in ihrer Umwelt überlebensfähig zu machen – oder mit den Worten von Favard ausgedrückt: „[La didactique des disciplines] a donc bien à s’interroger sur ce que les élèves doivent apprendre.“⁵² Die Fachdidaktik ist damit die Berufswissenschaft für LehrerInnen⁵³, die die Mittel des Weges vom „*savoir savant*“ zum „*savoir enseigné*“ zur Verfügung stellt.⁵⁴

Was ist nun der eigentliche Forschungsgegenstand dieser wissenschaftlichen Arbeit? Die Forschungsplattform „Theory and Practice of Subject Didactics“ an der Universität Wien leitete im Februar 2010 eine Delphi-Studie ein, welche sich zur Aufgabe machte, das Beziehungsgeflecht der Fachdidaktik zu erörtern und zu erfragen, welche Kompetenzen eigentlich fachdidaktische Kompetenzen sind und welche der allgemeinen Didaktik oder der Pädagogik zugehören.⁵⁵

Bei der Frage nach dem Beziehungsgeflecht der Fachdidaktik wurde erörtert, wie dieses Forschungsfeld in Beziehung mit Theorie und Praxis und dem sozialen Umfeld bzw. anderen Einflüssen steht. Das Ergebnis wurde als das „Wiener Modell“ zusammengefasst, welches bereits aber wieder modifiziert wurde, weshalb ich es an dieser Stelle nicht weiter ansprechen will. Ein weiteres Beziehungsgeflecht wurde im sogenannten „4 Säulen Modell“ der LehrerInnenausbildung an der Universität Wien erörtert. Diese vier Säulen stellen die Forschungsfelder Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Schulpraxis dar.⁵⁶ Im Rahmen der Delphi-Studie wurde an alle an der Forschungsplattform teilnehmenden ProfessorInnen ein eigens entwickeltes Programm geschickt, mit welchem sie zwischen den Forschungsfeldern Pfeile mit verschiedener Dicke setzen konnten, wobei die Dicke die Stärke des Einflusses von einem Forschungsfeld auf das an-

⁵² Favard, 1994, S 5.

⁵³ Vgl. Posch, 1983, S. 26f.

⁵⁴ Vgl. Favard, 1994, S.5.

⁵⁵ An dieser Stelle sei zu erwähnen, dass es sich bei den folgenden Ergebnissen um Zwischenergebnisse handelt mit dem Stand von Juni 2010. Weitere Modifikationen oder etwaige Änderungen können zwischenzeitlich bereits stattgefunden haben. Weiter präzierte Publikationen werden in nächster Zeit folgen.

⁵⁶ Definiert durch die Universität Wien: Internet: www.univie.ac.at/studies/lehrerinnenbildung/?L=2, Stand vom: 8. Januar 2011.

dere bedeutet. Zusammengefasst kam nun jenes Bild zum Vorschein, welches in Abbildung 3 dargestellt wird.

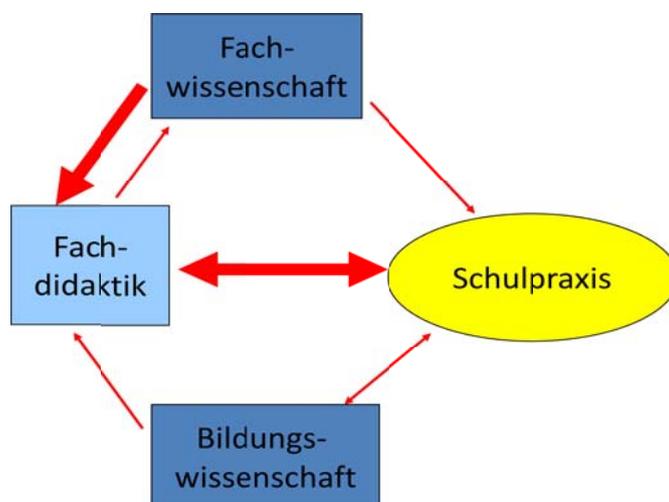


Abb. 3: Beziehungsgeflecht im „4-Säulen-Modell“ der LehrerInnenausbildung

(Quelle: Zwischenergebnis aus der Delphi-Studie der Forschungsplattform „Theory and Practice of Subject Didactics“, bearbeitet von: Grossmann, W. / Götz, S. / Jenko, E. / Stangl, B. / Vorderwinkler, K., Stand vom Juni 2010.)

Auffallend ist sofort die starke gegenseitige Beeinflussung von Fachdidaktik und Schulpraxis. Fachdidaktik wird also als jener Wissenschaftsbereich angesehen, der die Schulpraxis wesentlich beeinflusst et vice versa werden Aktionen aus der Schulpraxis gemeinsam mit der Fachwissenschaft als jene beiden Säulen angesehen, welche die Fachdidaktik am meisten prägen. Eine eher schwache gegenseitige Beeinflussung wird zwischen der Bildungswissenschaft und der Schulpraxis gesehen. Die Beeinflussung der Schulpraxis mit der Fachwissenschaft findet einseitig statt, ebenfalls die Beeinflussung der Bildungswissenschaft auf die Fachdidaktik. Hier sind zweierlei Dinge zu beachten: Einerseits kann die einseitige Beeinflussung der Fachwissenschaft auf die Schulpraxis darauf zurückzuführen sein, dass angesehen wird, dass die fachwissenschaftlichen Inhalte durch den Zwischenmodus Fachdidaktik aufbereitet werden und so zur Schulpraxis kommen (hier finden sich auch die dicksten Pfeile).

So kann vielleicht die eher schwache direkte Beeinflussung der Fachwissenschaft auf die Schulpraxis erklärt werden. Weiters wird die einseitige Beeinflussung der

Fachdidaktik durch die Bildungswissenschaft möglicherweise dadurch verständlich, da Fachdidaktik zwar als ein Teil, aber als eigenständige Disziplin gegenüber der Bildungswissenschaft verstanden wird. Hier sei ebenfalls wieder zu beachten, dass diese Delphi-Studie aus der Sicht von Fachdidaktikern verschiedener Fächer gemacht wurde und deshalb die Bildungswissenschaft nicht daran teilnahm.

Bevor auf ein weiteres Zwischenergebnis bezüglich fachdidaktischer Kompetenzen eingegangen wird, soll an dieser Stelle noch ein kurzer theoretischer Input stattfinden, weshalb welche Kompetenzen im Unterricht von der Lehrperson verlangt werden. Schulz-Hageleit stellt sich die Frage, ob die Fachdidaktiken umdenken müssen, da Lehren unter veränderten Lernbedingungen stattfinden. Er verdeutlicht dies, in dem er schreibt, dass die heutige Jugend mit dem Problem konfrontiert ist, „[...] die Zukunft verdrängen zu müssen, um leben zu können [...]“.⁵⁷ Eine Schlüsselfunktion kommt in diesem Ansatz nun die Rolle der jeweiligen Lehrperson und ihrer Belastbarkeit zu, welche die Aufgabe hat, das Leben in Hinsicht auf die gefährdete Zukunft zu lehren. Je besser die Lehrperson es schafft, sich mit den objektiven Gefährdungen der Zukunft zu konfrontieren (vgl. „Schlüsselprobleme“ von Klafki in Kap. 2.1), desto besser werden auch die Jugendlichen ihre subjektiven Zukunftsängste integrieren können.⁵⁸ Einen großen Schritt in diese Richtung stellte z.B. in Österreich der 1978 vom Unterrichtsministerium veröffentlichte „Grundsatzterlass für politische Bildung“⁵⁹ dar, der für alle Unterrichtsfächer gleichermaßen gilt. In jedem Unterrichtsfach sollen gesellschaftlich wichtige Fragen bearbeitet werden, bei denen Bedürfnisse, Erfahrungen und Interessen der SchülerInnen in den Mittelpunkt gestellt werden. Strukturierende Prozesse bilden dabei Konflikte, Interessen, Einflüsse, Probleme und Veränderungen.⁶⁰

Um diese Aufgabe bewältigen zu können, werden von den Lehrpersonen Kompetenzen abverlangt, die für einen „guten“ Unterricht selbstverständlich sein sollten und um weiters bei den SchülerInnen im Lehrplan definierte Kompetenzen aufbauen und fördern zu können. Unter Kompetenz soll in Folge die Definition nach

⁵⁷ Schulz-Hageleit, 1999, S. 52.

⁵⁸ Vgl. Schulz-Hageleit, 1999, S. 52f.

⁵⁹ BMUKK, 1978, Internet: www.bmukk.gv.at/medienpool/15683/pb_grundsatzterlass.pdf, Stand vom 8. Januar 2011.

⁶⁰ Niederschlag hat dies u.a. weiters in den Didaktischen Grundsätzen in den österreichischen Lehrplänen gefunden. Siehe dazu das Beispiel Lehrplan „Lebende Fremdsprachen (erste, zweite)“, 2004, Internet: www.bmukk.gv.at/medienpool/11854/lebendefremdsprache_ost_neu0.pdf, Stand vom: 18. Dezember 2010, S. 2ff.

dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GERS) verstanden werden.⁶¹ „Kompetenzen sind die Summe des (deklarativen) Wissens, der (prozeduralen) Fertigkeiten und der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, die es einem Menschen erlauben, Handlungen auszuführen.“⁶²

Vermittlungskompetenz	Fachdidakt. Komp.
Verständniskompetenz	
Fachspezifische gesellschaftliche Kompetenz	
Fachspezifische interdisziplinäre Kompetenz	
Planungskompetenz	Gemischte Komp.
Beurteilungskompetenz	
Methodenkompetenz	
Schulpraktische Kompetenz	Päd-Didakt. Komp.
Genderkompetenz	
Reflexionskompetenz	
Kommunikative Kompetenz	
Soziale Kompetenz	

Tab. 1: Kompetenzen von LehrerInnen

(Quelle: Zwischenergebnis aus der Delphi-Studie der Forschungsplattform „Theory and Practice of Subject Didactics“, bearbeitet von: Grossmann, W. / Götz, S. / Jenko, E. / Stangl, B. / Vorderwinkler, K., Stand vom Juni 2010.)

In Folge sollen die einzelnen Kompetenzen, speziell jene, die zu den fachdidaktischen Kompetenzen zählen, näher erläutert werden.⁶³ Es soll an dieser Stelle auch erwähnt werden, dass sich die Subkompetenzen teilweise überschneiden. Zu den fachdidaktischen Kompetenzen zählen demnach die

⁶¹ Eine breite Definition des Begriffs „Kompetenz“ findet sich u.a. in der veröffentlichten Diplomarbeit von Danvers, 2008.

⁶² Europarat. Rat für kulturelle Zusammenarbeit, 2001, Kapitel 2.1, Internet: www.goethe.de/z/50/commeuro/i0.htm, Stand vom 22. November 2010.

⁶³ Auch die Erläuterungen stellen Zwischenergebnisse der Delphi – Studie der Forschungsplattform „Theory and Practice of Subject Didactics“ dar, bearbeitet von: Grossmann, W. / Götz, S. / Jenko, E. / Stangl, B. / Vorderwinkler, K., Stand vom Juni 2010.

- Vermittlungskompetenz: Sie wird als die zentrale Kompetenz der Fachdidaktik angesehen, es geht um den Transfer von Fachwissen und setzt solides Fachwissen voraus. Weiters inkludiert sie die Fähigkeit Inhalte richtig zu definieren und geeignete Materialien auszuwählen. Für einen „guten“ Unterricht wird die in der Vermittlungskompetenz integrierte Methodenkompetenz genutzt, um geeignete Sozialformen und Medien auszuwählen bzw. die ebenfalls integrierte Planungskompetenz, um das Design des Unterrichts (ergo die Herangehensweise) zu bestimmen.
- Verständniskompetenz: Hierbei geht es um das Vorwissen der SchülerInnen und die Berücksichtigung des Erfahrungshorizontes von diesen. Weiters inkludiert diese Kompetenz das Wissen um den Schwierigkeitsgrad von Themen, um Fehlvorstellungen und deren Beseitigung, um Deutungsmöglichkeiten von Inhalten, die in bestimmten Systemen integriert sind und um das Wissen von Indikatoren von Verständnis.
- fachspezifische gesellschaftliche Kompetenz: Rolle des Faches in der Gesellschaft, die Sichtweise des Faches auf die Welt, fachspezifische Genderproblematiken und Verwertung von Inhalten.
- fachspezifische interdisziplinäre Kompetenz: Darunter wird die Rolle des Faches in Bezug auf andere Wissenschaft gesehen, ebenfalls auch die Rolle des Unterrichtsfaches im Verhältnis zu anderen Unterrichtsfächern, um somit die Fähigkeit zu erlangen interdisziplinären Unterricht zu gestalten.

Weiters werden in diesem Modell „gemischte Kompetenzen“ dargestellt, die einerseits der Fachdidaktik, auf der anderen Seite der Pädagogik und der allgemeinen Didaktik zugehörig sind. Diese wären die

- Planungskompetenz: Diese Kompetenz baut auf die Methodenkompetenz auf und erzeugt ein Design (die Herangehensweise) für den Unterricht. Fachdidaktische Elemente hierbei wären: Zeitliche und strukturelle Planung des Unterrichts im jeweiligen Fach, Formulierung von Lehr- und

Lernzielen, Reflexionsfähigkeit über Planung und Umsetzung, Flexibilität. Der Pädagogik und der allgemeinen Didaktik fallen hierbei eher folgende Elemente zu: allgemeine Reflexionsfähigkeit, allgemeine Richtlinien für Lern- und Lehrziele, allgemeine Rahmenbedingungen des Unterrichts die durch das Zielpublikum und die Institution vorgegeben sind.

- Beurteilungskompetenz: Zu den fachdidaktischen Kompetenzen zählen hier die Festlegung von inhaltlichen und fachlichen Kriterien, Wissen um Bildungsstandards im Fach und die Fähigkeit den Leistungsfortschritt im Fach zu beurteilen. Pädagogisch-allgemein didaktisch wäre das Wissen um allgemeine Kriterien der Leistungsbeurteilung.
- Methodenkompetenz: Diese wurde bereits in der Vermittlungskompetenz näher erörtert. Fachdidaktische Elemente sind dann definiert, wenn es sich um die Fähigkeit handelt, aus einem allgemeinen Repertoire von Möglichkeiten für das Fach die geeigneten Sozialformen und Medien auszuwählen. Entscheidend ist auch die Zielgruppe und die Verständniskompetenz zur Beurteilung dieser. Methoden müssen auf einer Makro- und einer Mikroebene betrachtet werden (ergo geht es um Methoden in der Jahresplanung oder in der Planung einzelner Sequenzen). Pädagogisch-allgemein didaktische Elemente sind das Wissen um den Zusammenhang Methode und Zielgruppe, das Wissen um allgemeine Kriterien zur Beurteilung der einzelnen Methoden und das Wissen um ein Repertoire von Möglichkeiten zur Gestaltung des Unterrichts.

Schulpraktische, kommunikative und soziale Kompetenzen, sowie die Reflexions- und die Genderkompetenz werden in diesem Modell den pädagogisch-allgemein didaktischen Kompetenzen zugeordnet.

2.3 Zur „Hochschuldidaktik“ und universitären Fremdsprachdidaktik

Wenn von universitärer Fremdsprachdidaktik die Rede ist, kommt die berechtigte Frage auf, um welche Didaktik es sich schlussendlich handelt. Da die Forschungsarbeiten für diese wissenschaftliche Arbeit von der Didaktik der Fachdidaktik handeln, kann in diesem Fall von einer Art Hochschuldidaktik gesprochen werden. Dieses Kapitel soll sich näher mit dem Begriff der Hochschuldidaktik auseinandersetzen, um schließlich auch einen verständlichen Kontext geben zu können, wo sich die universitäre Fremdsprachdidaktik befindet bzw. den Forschungsbereich dieser Diplomarbeit zu definieren.

Da es sich bereits bei den Begriffen „Didaktik“ und „Fachdidaktik“ als lohnenswert erwiesen hat, ihre Bedeutung und Inhalte im Laufe der Geschichte zu betrachten, um heutige Ansichten zu verstehen, soll dies auch beim Begriff „Hochschuldidaktik“ passieren. Dabei wird sich zeigen, dass dieser als Sonderform der allgemeinen Didaktik zugehörige Begriff⁶⁴ stark auf Widerstand stieß, er aber heutzutage wahrscheinlich gefragter denn je ist.

Der Begriff der „Hochschuldidaktik“ ist eine Erfindung der Reformdiskussion der 60er und 70er Jahre des 20. Jahrhunderts.⁶⁵ Schaller schreibt im Jahr 1970 folgende Zeilen zum Begriff: „Das Wort „Hochschuldidaktik“ ist nahezu austauschbar geworden mit dem Wort „Hochschul- und Studienreform“ [...]“⁶⁶ So ist das eigentliche Arbeitsfeld von diesem Hintergrund geprägt. Schaller findet drei Einteilungen der Hochschuldidaktik in⁶⁷

- Reformvorschläge, die die Interaktionen zwischen LektorInnen im weiten Sinne und Studierenden und zwischen Forschenden und ihren MitarbeiterInnen betreffen und sich auf eine Neuordnung der Beteiligung aller Mitglieder der in der Hochschule zu hütenden Prozess der Wissenschaft in Forschung Lehre beziehen.
- Einschränkung des Interesses der Hochschuldidaktik auf die Methodik der universitären Lehrveranstaltungen.

⁶⁴Vgl. Brockhaus, 2006, S. 785.

⁶⁵ Vgl. Mittelstraß, 1996, S. 60.

⁶⁶ Schaller, 1970, S. 5.

⁶⁷ Vgl. Schaller, 1970, S.8.

- Überlegungen zur Frage der Auswahl bestimmter Studieninhalte und Strukturen der jeweiligen Fächer.

Gerade die letzte Einteilung sieht ihren Grund darin, mit der richtigen Auswahl bestimmte (meist politisch definierte) Ziele zu erreichen. Saß bezeichnet in diesem Zusammenhang die Hochschuldidaktik als eine Wissenschaftsdidaktik, denn „das Ziel der wissenschaftlichen Lehre wird von der Prüfungsordnung bestimmt; das Mittel zur Erreichung dieses Ziels ist die Hochschuldidaktik.“⁶⁸ Hochschuldidaktik stellt als Didaktik der Wissenschaft die dialektische Vermittlung von Wissenschaftstheorie und Wissenschaftspraxis dar.⁶⁹

Im Zusammenhang mit der Hochschuldidaktik findet der Bildungswissenschaftler Zillober immer wieder Erwähnung. In einer Publikation von 1984 erwähnt er, dass die Hochschuldidaktik nicht mehr etwas Praktisches sein soll, sondern selbst eine Wissenschaft darstellt, eine „[...] noch nicht etablierte zwar [...]“, aber auf jeden Fall eine, die auf dem besten Wege dazu ist.⁷⁰

Er gibt der Hochschuldidaktik eine „rationale Struktur“, in dem er sie in fünf Arbeitsfelder einteilt – ein erster „ordnender Zugriff das Arbeitsfeld Hochschuldidaktik zu strukturieren“.⁷¹ (vgl. Abb. 4)

- Hochschuldidaktische Tätigkeit als Praxis: Ziel ist die optimale Gestaltung der Lehr- und Lernwirklichkeit. Insofern ist jeder Lehrende auch Hochschuldidaktiker.
- Hochschuldidaktik als empirische Realwissenschaft: Sie versucht wissenschaftliche Erkenntnisse über die Lehr- und Lernwirklichkeit der Hochschule, sowohl über deren Teile, als auch über diesen gesamten Ausschnitt der Wirklichkeit zu erarbeiten, auf deren Grundlage Hypothesen zum Zwecke der Falsifikation und Verifikation in bzw. an der Realität erstellt werden können.

⁶⁸ Saß, 1970, S. 28.

⁶⁹ Vgl. Saß, 1970, S. 29.

⁷⁰ Vgl. Zillober, 1984, S.2f.

⁷¹ Vgl. Zillober, 1984, S.11ff.

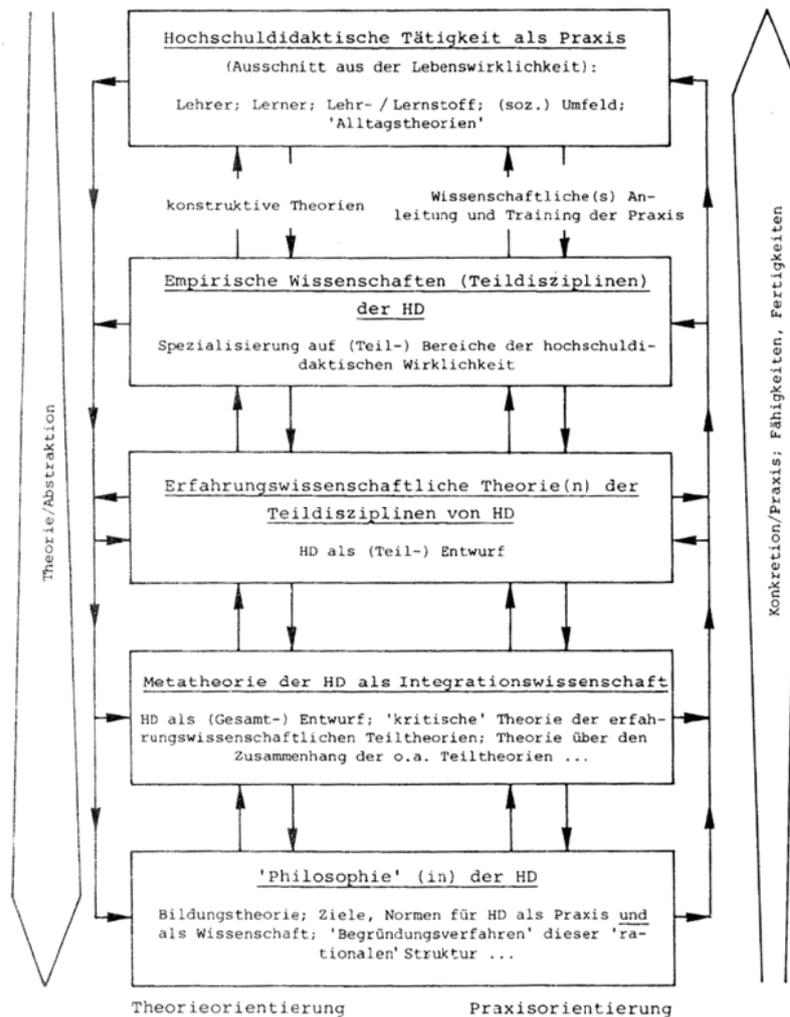


Abb. 4: Hochschuldidaktik als iterativer Prozess

(Quelle: Zillober, 1984, S. 16)

- Erfahrungswissenschaftliche Theorien der Teildisziplinen von Hochschuldidaktik: Diese befassen sich mit den Wissenschaften, die den Wirklichkeitsausschnitt Lehren und Lernen (oder einzelne Teile davon) in der Hochschule bearbeiten.
- Metatheorie der Hochschuldidaktik: So wird diese auch als Integrationswissenschaft verstanden, die das kritische Reflektieren im Mittelpunkt hat. Das Nachdenken über die Theorien der hochschuldidaktischen (Teil-) Theorien. In dieser Hinsicht erscheint Philosophie ebenfalls als eine Art Metatheorie.

- Philosophie in der Hochschuldidaktik: Eine analytisch-erkenntniskritische Philosophie befasst sich mit Hochschuldidaktik „[...] unter dem Aspekt des Zusammenkommens, der Gültigkeit und Reichweite der jeweils behaupteten Erkenntnisse; andererseits beeinflussen diese Erkenntnisse als Ergebnisse wissenschaftlicher Praxis und / oder wissenschaftlicher Reflexion über diese Praxis entweder direkt oder vermittelt über die je abstrakten Ebenen ihrerseits die Philosophie.“⁷²

In dieser Struktur befindet sich Hochschuldidaktik in einem iterativen (offengehaltenen) Prozess. Demnach ist Hochschuldidaktik ein durch Methoden organisierter und von Philosophie „infizierter“ Versuch, eine, aufgrund selbstverursachender Veränderungen, Neugestaltung der Lehre und des Lernens an den Universitäten zu erzielen.⁷³

Die bis jetzt erwähnten Ansätze der Hochschuldidaktik fanden in den 90er Jahren besonders starke Kritik. Mittelstraß sieht die von Saß definierte „Wissenschaftsdidaktik“ als nicht notwendig an und zum Scheitern verurteilt: Die Kluft zwischen Fachwissenschaft und pädagogischer Reflexion mit einer Wissenschaftsdidaktik zu überbrücken, würde entweder zu einem neuen Fächerdualismus führen oder sich im Falle eines Gelingens selbst überflüssig machen. Nicht der Didaktiker / die Didaktikerin ist die Lösung des Problems, sondern der / die bessere WissenschaftlerIn.⁷⁴

Vor dem Hintergrund der verschulerten Massenuniversität mit schwacher Binnenstruktur⁷⁵ bezeichnet Mittelstraß die Hochschuldidaktik als eine „Reperaturdidaktik“. „Sie soll wieder herstellen, die Hochschulen (wieder) in einen Zustand versetzen, in dem diese ihren Ausbildungsaufgaben wirklich nachkommen können.“⁷⁶ Dabei ist für den Autor verständlich, dass Interesse der Didaktik an der Universität herrscht – die Universität ist aber eine Lehranstalt besonderer Art, da diese auch als Forschungsanstalt anzusehen ist. Lehre aus Forschung, die traditionellerweise auch als Einheit von Forschung und Lehre bezeichnet wird, stellt die Besonderheit

⁷² Zillober, 1984, S.13.

⁷³ Vgl. Zillober, 1984, S. 17.

⁷⁴ Vgl. Mittelstraß, 1996, S.71f.

⁷⁵ Vgl. Liessmann, 1996, S. 19. und Mittelstraß, 1996, S.61f.

⁷⁶ Mittelstraß, 1996, S. 63.

der Universität dar. Hochschuldidaktische Modelle erreichen die Forschung aber nicht, das müssten sie aber um dem besonderen Charakter der universitären Lehre gerecht zu werden. Die Kritik richtet sich hier auf die Verschulung der universitären Lehre. Hochschuldidaktische Modelle wirken oft wie Modelle der allgemeinen Schulpraxis.⁷⁷ So wird verständlich, was Mittelstraß meint, wenn er schreibt: „Die Aufgaben der Hochschuldidaktik wachsen mit den abnehmenden Fähigkeiten der Universität, Lehre aus Forschung zu organisieren.“⁷⁸

Wenn es nun um die AkteurInnen geht, so findet hier Liessmann kritische Worte zur Hochschuldidaktik. Da die Didaktik aus der Differenz zwischen Erwachsenen und Kind geboren ist, zielt sie, wenn sie nicht mehr auf das Kind gerichtet ist, darauf ab, die Adressaten zu infantilisieren; die Gefahr besteht darin, dass Redundanzen und das leicht Anschauliche zur Tugend wird – anders ausgedrückt: Hochschuldidaktik fördert die Unmündigkeit bei Studierenden, aber auch bei Lehrenden. Er argumentiert mit dem Grundsatz der Freiheit der Lehre und Forschung, niemand kann und darf auf konsumentenorientierte Lehr- und Lernformen verpflichtet werden.⁷⁹ Er hält Hochschuldidaktik ebenfalls für unnötig, besinnt sich jedoch darauf, dass eine Neudefinition der Universität im ursprünglichen Sinne wichtig ist: Die Universität ist weder Ort der Berufsausbildung noch der Selbstverwirklichung, sie ist eine Stätte der Berufsvorbildung und der wissenschaftlichen Forschung. Er sieht Fachhochschulen und Berufsakademien als geeignete Rahmen an, schnelle arbeitsmarktorientierte Studien abzuschließen – hier ist dann auch ein Minimum an Didaktik am richtigen Platz.⁸⁰

Wie sieht es mit der Hochschuldidaktik nach der ersten vergangenen Dekade im 21. Jahrhundert aus? Mit der Bezeichnung von Zillober „Versuch einer, durch selbstverursachten Veränderungen, Neugestaltung von Lehre und Lernen an den Universitäten“ (ecce: einige Absätze oben) möchte ich hier noch einige Gedanken zu Papier bringen, die ich während der Arbeit bei der Forschungsplattform und auch während der Bearbeitung dieser Diplomarbeit angestellt habe: In einem Ein-

⁷⁷ Vgl. Mittelstraß, 1996, S. 63f.

⁷⁸ Mittelstraß, 1996, S. 64.

⁷⁹ Vgl. Liessmann, 1996, S. 16f.

⁸⁰ Vgl. Liessmann, 1996, S. 25f.

trag vom September 2009 kann ich in meinem Forschungstagebuch⁸¹ nachlesen, dass ich mir damals schon die Frage stellte: „Wir stellen uns in der Didaktik die Fragen Wie, Was und Warum. Und warum stellen wir uns nicht die Frage: Warum Didaktik?“ So will ich diesen Gedanken für die Hochschuldidaktik aufnehmen: Warum Hochschuldidaktik? Die Kritiken zum Begriff stammen aus den späten 1990er Jahren, seitdem hat sich im Hochschulsektor strukturell einiges geändert (hier beziehe ich mich auf den europäischen Bereich). Die Einführung des Bologna-Prozesses und der damit verbundenen Umstrukturierung der einzelnen Studien in Bachelor-, Master-, und PhD Studien hat zu einer massiven Verschulung der Universitäten geführt (hierbei beziehe ich mich auf meine eigenen Erfahrungen, die ich als Bachelorstudent an einer Fachhochschule und als Diplomstudent an der Universität gemacht habe und mache). Unter Verschulung verstehe ich hier fix vorgegebene, in Module aufgebaute Curricula, was – und ich verwende hier bewusst die Worte von Liessmann - eine Unmündigkeit bei den Studierenden hervorruft, da sie nicht einmal mehr ihren eigenen Stundenplan konstruieren, geschweige denn aussuchen können, wann sie ihre Prüfungen belegen wollen. Der Abgabetermin und Umfang der Bachelorarbeiten ist genau definiert (nach Seitenanzahl und Wörtern), manchmal brauchen die Studierenden ihre Themen nicht einmal mehr selbst aussuchen, sondern bekommen einen Themenkatalog vorgelegt.

Was hat dies mit der Frage „Warum Hochschuldidaktik?“ zu tun. Wenn ich die Kritiken von Mittelstaß und Liessmann nochmals heranziehe, so haben diese im Allgemeinen die Existenz einer Hochschuldidaktik kritisiert, da diese eine Disorganisation in der Lehre und Forschung bzw. die Verschulung der Universitäten und ihrer Lehren und Forschungen voraussetzt. Diese findet aber gerade jetzt statt, wie aus der eben beschriebenen Umstrukturierung aufgrund des Bologna-Systems hervorgeht. Ich bin noch zu wenig Wissenschaftler, um hier eine einwandfreie Bemerkung zur hiesigen Debatte zur Hochschuldidaktik abgeben zu dürfen, jedoch möchte ich in den Raum stellen, dass dieser Begriff gerade jetzt wahrscheinlich einen neuen Aufwind erlebt, um als Studierender die Ausbildung („Vorbildung“ kann ich es aufgrund der vorherrschenden Strukturen leider nicht mehr nennen)

⁸¹ Während der Forschungsarbeiten in der Forschungsplattform „Theory and Practice of Subject Didactics“, sollten wir ForschungsassistentInnen ein sogenanntes „Forschungstagebuch“ führen, in welchen wir unsere Gedanken zu den jeweiligen Inhalten der Workshops, der Forschungsinstrumente, der Ergebnisse des Forschungsprozesses u.v.m. aufschreiben sollten.

auf der Universität effektiv zu meistern.⁸² Hochschuldidaktik ist eine Reflexion über die Gestaltung der Lehre und stellt somit eine notwendige Aktivität der Wissenschaften dar. Ebenfalls hat sie sich als Wissenschaft schon etabliert: Beispiele aus diversen Pädagogischen Hochschulen, wo sich hochschuldidaktische Zentren gebildet haben, zeigen das.⁸³ Auch findet sich z.B. im Antrag des KWA-Stipendiums „Kursfristiges wissenschaftliches Arbeiten im Ausland“ der Universität Wien unter der Rubrik Forschungsfeld die Kategorie „Hochschuldidaktik“ wieder, was darauf schließen lässt, dass die Universität diese als förderungswürdig ansieht.⁸⁴

Kommen wir in diesem Kapitel ebenfalls zur universitären Fremdsprachdidaktik. Vor dem Hintergrund des erklärten Ziels der Europäischen Union, dass jeder / jede europäische BürgerIn drei europäische Sprachen (die Muttersprache inkludiert) beherrschen soll – die sogenannte Dreisprachigkeit – und der Globalisierung und damit der Intensivierung der Beziehungen weit über Staatsgrenzen hinaus, lässt sich das Bedürfnis der Gesellschaft an immer besseren Kenntnissen in immer mehr verschiedenen Sprachen erklären.⁸⁵

In Bezug auf die universitäre Fremdsprachenlehre ist als Ausgangslage zu berücksichtigen, dass eintreffende Studierende über einen sehr heterogenen Kenntnisstand verfügen. Für die universitäre Fremdsprachdidaktik ist hierbei relevant, dass heutige Studierende meist mehr Erfahrungen mit Fremdsein gemacht haben und besser als ihre Vorgänger sprechen können, dafür aber die Lesekompetenz sowie metasprachliche Kenntnisse weniger ausgeprägt sind. Dieser Ausgangslage steht die noch weiter diversifizierte Erwartungshaltung der Studierenden gegenüber: Hierbei wird zwischen „Sprachmittlern“ und „Sprachnutzern“ unterschieden. Während die Sprachmittler über gute sprachliche und metasprachliche Kompetenzen verfügen müssen (z.B. FremdsprachlehrerInnen), muss dies für die Sprachnutzer nicht unbedingt der Fall sein. Bei den Nutzern gibt es jene, wel-

⁸² In der neueren Literatur zur Hochschuldidaktik finden sich wahrscheinlich deshalb auch Werke wieder, die als „Handbücher für Lehrende“ verstanden werden können. Vgl. hierzu Macke / Hanke / Viehmann, 2008 und Wörner, 2006, weitere Publikationen zur gegenwärtigen Hochschuldidaktik finden sich auf der Homepage der Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (Internet: www.dghd.de, Stand vom: 12. Januar 2011) und der Homepage der Österreichischen Gesellschaft für Hochschuldidaktik (Internet: www.oeghd.at, Stand vom: 12. Januar 2011) wieder.

⁸³ Vgl. PH Zürich, Internet: www.phzh.ch/content-n50-r2646-sD.html, Stand vom: 12. Januar 2011 oder PH Freiburg, Internet: www.ph-freiburg.de/hochschule/zentrale-einrichtungen/zwh/hochschuldidaktik, Stand vom 12. Januar 2011.

⁸⁴ Vgl. KWA – Stipendium, Internet: international.univie.ac.at/de/portal/doc/services/kwa, Stand vom: 12. Januar 2011.

⁸⁵ Vgl. Kremnitz, 2006, S. 73f.

che die Sprache in allen produktiven und rezeptiven Fertigkeiten beherrschen wollen und / oder müssen und auch jene, die nur bestimmte Fertigkeiten benötigen.⁸⁶

Beschränkt sich die universitäre Fremdsprachendidaktik allein auf die Fachdidaktikausbildung künftiger FremdsprachenlehrerInnen, so ist die Zielgruppe jene der Sprachmittler. Dabei wird in den Fachdidaktikkursen eine bestimmte Beherrschung der vier Grundkompetenzen und der fachwissenschaftlichen Teildisziplinen bereits vorausgesetzt (Sprachbeherrschung, Kenntnisse zu Literatur, etc.). Wird universitäre Fremdsprachendidaktik aber weiter gesehen, also auch auf die fachwissenschaftlichen Disziplinen selbst bezogen, so vergrößert sich die Zielgruppe ebenfalls auch auf die Sprachnutzer. Dies hat nun zur Folge, dass, in curricularen Modellen gedacht, zumindest zwei sehr unterschiedliche Lehrpläne angeboten werden müssen, da eine Gruppe (die Sprachnutzer) eine spezialisiertere, die andere Gruppe (die Sprachmittler) eine breitere Ausbildung wünscht und auch benötigt. Dies ist in der Regel auch der Fall: Es gibt ein eigenes Curriculum für künftige LehrerInnen und eines für jene, die sich in einer oder zwei Fachdisziplinen einer oder mehrerer Sprachen spezialisieren wollen. Wie sieht es dabei aber aus, wenn das Curriculum für Lehramtsstudierende die gleichen Pflichtfächer wie jene der Bachelor- oder Masterstudierenden aufweisen, jediglich durch einige fachwissenschaftliche Fächer gekürzt, jedoch durch fachdidaktische Lehrveranstaltungen wieder erweitert? Inwieweit kommt hier die Hochschuldidaktik ins Spiel, wenn die Didaktisierung verschiedener für Fremdsprachen relevanter Bereiche allein den Fachdidaktiken überlassen wird, in anderen Unterrichtsfächern (wie z.B. Geographie und Wirtschaftskunde an der Universität Wien), über die eigenen fachdidaktischen Lehrveranstaltungen hinaus, auch eigens für Lehramtsstudierende konzipierte Lehrveranstaltungen angeboten werden? Wie erweitert oder beschränkt sich auch ihre Rolle, wenn nun die Lehramtsausbildung ebenfalls nach dem Bologna-System umstrukturiert wird? Ich möchte diese Frage hier unbeantwortet lassen und in der Conclusio dieser Arbeit nochmals eingehend reflektieren.

Bleiben wir schließlich noch bei der universitären FremdsprachenlehrerInnenausbildung. Tanzmeister fordert, dass die fachwissenschaftlichen Teildisziplinen der universitären Lehramtsausbildung (dazu gehören Sprach-, Literatur-, Medien-,

⁸⁶ Vgl. Kremnitz, 2006, S. 74f.

Landeswissenschaft, Sprachpraxis und Fachdidaktik) ihre fachspezifischen Inhalte „[...] an den Bedürfnissen der Lehramtsstudierenden im Sinne einer entsprechenden reflektierten Funktionalisierung und Anwendungsorientierung auszurichten“ haben.⁸⁷ Fachwissenschaft hat gewiss eine Bedeutung und auch eine Verantwortung in der Ausbildung für FremdsprachenlehrerInnen. Die Sprachwissenschaft kann die komplexen Beziehungen zwischen Fremdsprachdidaktik, Sprachlehr- und Sprachlernforschung, Spracherwerbsforschung und ausgewählte Themen der Linguistik thematisieren. Literatur- und Mediendidaktik müssen in den Lehramtscurricula für Fremdsprachen verankert sein, ebenso können landeswissenschaftliche Lehrveranstaltungen sich mit der Didaktisierung landes- und kulturspezifischer Themen auseinandersetzen und der damit inkludierten Problematik der Materialbeschaffung, -sammlung und -vorbereitung.⁸⁸

⁸⁷ Tanzmeister R., 2008, S.23.

⁸⁸ Vgl. Tanzmeister R., 2008, S. 23f.

2.4 Defintion des Forschungsfeldes dieser Diplomarbeit

Unter Berücksichtigung der in den letzten Kapiteln vorgenommenen Definitionen habe ich eine Abbildung entworfen, die das eigentliche Forschungsfeld dieser Diplomarbeit illustrieren soll. Hierbei sei anzumerken, dass diverse Größenverhältnisse nichts über den gegenseitigen Einfluss oder die Abhängigkeit aussagen sollen.

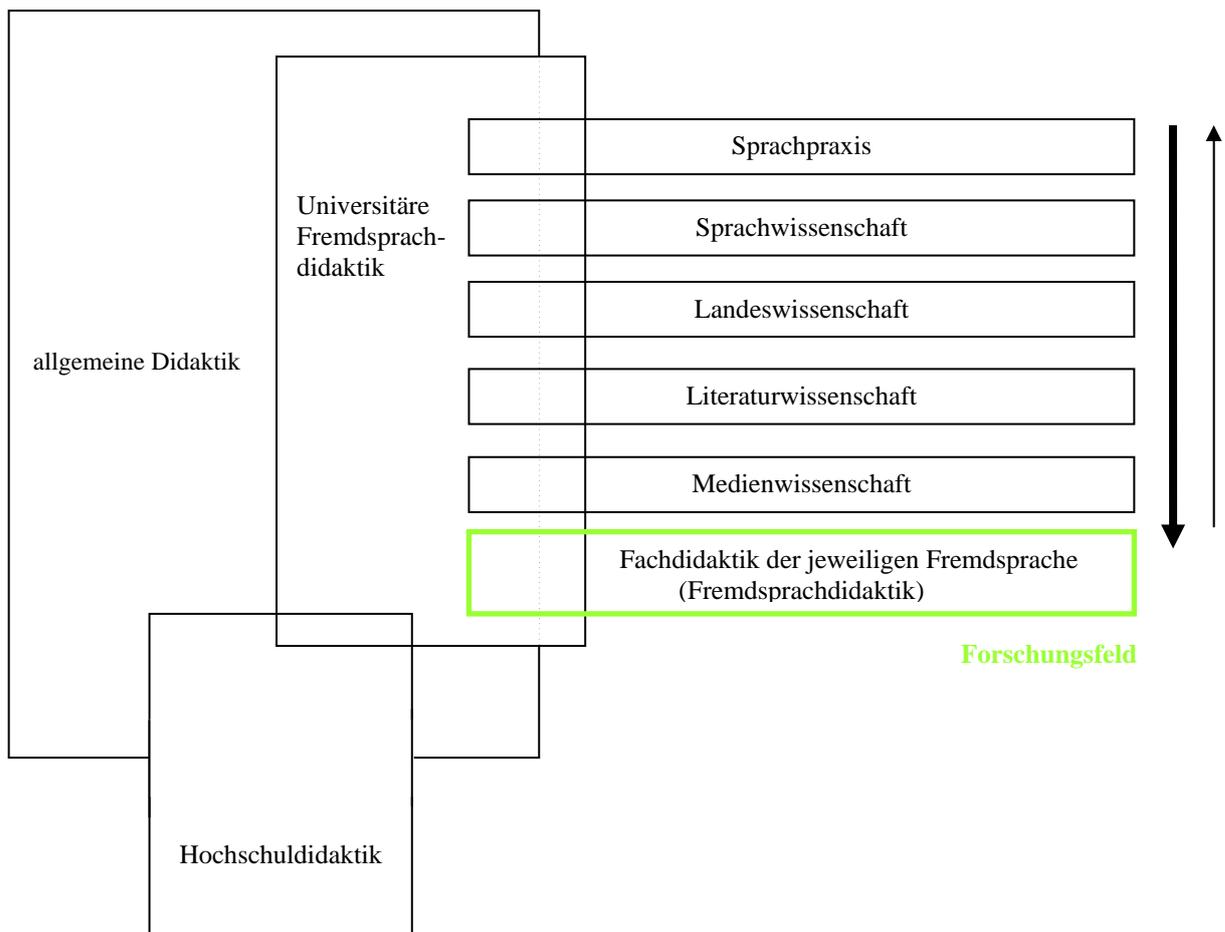


Abb. 5: Forschungsfeld dieser Diplomarbeit – Fremdsprachdidaktik
(Quelle: eigene Darstellung)

Diese Arbeit hat nun in den Fokus der Forschungsarbeiten jenen Teil der universitäre Fremdsprachdidaktik in den Mittelpunkt gestellt, welcher sich allein mit der Fachdidaktik (Französischdidaktik in Wien und Deutschdidaktik in Rennes) auseinandersetzt. Hierbei soll eine strikte Trennung zwischen universitärer Fremdsprachdidaktik (die als weiter Begriff alle betroffenen fachwissenschaftlichen Disziplinen und die Sprachpraxis betrifft, sowie hochschuldidaktische Komponenten besitzt) und Fremdsprachdidaktik (Fachdidaktik für Französisch, Italienisch, etc.), stattfinden.

Wie ist das Forschungsfeld „Fremdsprachdidaktik“ nun in diesem Beziehungsgeflecht zu erklären? Hierbei machte ich einen ersten Induktionsschluss, indem ich vom eigentlichen Forschungsfeld die anderen Disziplinen in Relation setzte. Wie aus der Delphi-Studie hervorging (vgl. Kapitel 2.2) ist die Fachdidaktik stark von den Fachwissenschaften beeinflusst (deswegen stehen die Sprach-, Literatur-, Medien- und Landeswissenschaft über der Fremdsprachdidaktik; die Sprachpraxis ebenfalls, die sich zwar von den anderen Fächern, die fachliche Inhalte vermitteln, unterscheidet, jedoch für den eigentlichen Spracherwerb relevant ist), die Fremdsprachdidaktik beeinflusst die anderen fachwissenschaftlichen Disziplinen weniger.

Dann fand ein zweiter Induktionsschluss statt: Wie aus der Theorie hervorgeht, sind die Fachdidaktik und die Hochschuldidaktik Komponenten der allgemeinen Didaktik, wodurch sich beide Bereiche teilweise innerhalb des Kreises der Allgemeinen Didaktik befinden müssen. Aber überschneiden sich auch beide Teildisziplinen? In der Literatur konnte darauf keine eindeutige Antwort gefunden werden, weshalb sich hier das Feld „universitäre Fremdsprachdidaktik“ eingeschoben hat. Diese gilt als Übergangszone zwischen der Hochschuldidaktik und den Fachwissenschaften und der Sprachpraxis et vice versa. Curriculare Entscheidungen (welche Fächer werden wie oft und wann gelehrt) beeinflussen vor allem die Lehre der Fachwissenschaften und die Sprachpraxis, Ergebnisse aus der fachwissenschaftlichen Forschung wiederum beeinflussen die curricularen Entscheidungen.

Die Überschneidung der allgemeinen Didaktik mit den fachwissenschaftlichen Teildisziplinen und der Sprachpraxis lässt sich dadurch erklären, dass, wie bereits angesprochen, die Fachdidaktik eine Komponente der allgemeinen Didaktik darstellt. Es gilt hier der Schluss: Fachwissenschaft und Sprachpraxis beeinflusst Fachdidaktik, beeinflusst allgemeine Didaktik. Dieses Schema bezieht sich auf die Fremdsprachlehre am Institut für Romanistik in Wien. Die fachwissenschaftlichen Teildisziplinen lassen sich aber, soweit sie im Kontext der Fremdsprachenlehre stehen, jederzeit austauschen – weshalb ich dieses Schema auch für die Fremdsprachlehre in Rennes verwenden kann. Das Forschungsfeld Fremdsprachdidaktik bezieht sich gewiss auf die FremdsprachlehrerInnenausbildung – die universitäre Fremdsprachdidaktik würde aber auch ohne Fremdsprachdidaktik auskommen.

3. Grundzüge des „Fremdsprachenunterrichts“

In den folgenden Kapiteln soll ein Überblick über Themen und Inhalte gegeben werden, welche in fachdidaktischen Lehrveranstaltungen, die Fremdsprachen betreffen, Relevanz aufweisen. Hierbei soll zuerst eine Erläuterung der Dichotomie Lernen und Erwerb stattfinden, um weiters einen geschichtlichen Überblick über die Lernkonzepte im Fremdsprachunterricht liefern zu können. Um auf Lehr- und Lernziele im schulischen Fremdsprachunterricht eingehen zu können, findet vorerst eine Beschreibung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS) statt, um dann weiters die Studienpläne fremdsprachlicher Unterrichtsfächer der Universitäten von Wien und Rennes bzw. die Lehrpläne des österreichischen und französischen Fremdsprachenunterrichts zu erläutern. Am Ende des Kapitels werden auch noch besondere Methoden und Sozialformen, die im Fremdsprachenunterricht Eingang finden, beschrieben.

3.1 Zu den Begriffen „Lernen und Erwerb“

Die Begriffe Fremdsprache lernen und Fremdsprache erwerben werden in der Literatur häufig parallel verwendet, auch wenn damit Unterschiedliches gemeint wird. Beispiele aus der Literatur dieser Diplomarbeit bezeugen dies: Der Titel eines wissenschaftlichen Beitrages von Bausch / König lautet „Sprachlehrforschung in der Diskussion“⁸⁹, ein Herausgeberwerk von Baumgarten et al. lautet „Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung“⁹⁰, ein Beitrag von Henrici heißt „Methodologische Probleme bei der Erforschung des Fremdspracherwerbs“⁹¹ und ein anderer von Tanzmeister R. „Lehren – Lernen – Motivation. Zu Grundfragen der Fremdsprachdidaktik und Lehrerausbildung“.⁹²

Damit es in den folgenden Kapiteln zu keiner Verwirrung kommt, wenn einmal jener, ein anderes Mal der andere Begriff verwendet wird, soll an dieser Stelle eine Definition von „Lernen und Erwerben“⁹³ erfolgen. Der Aneignungsmodus „Erwer-

⁸⁹ Bausch / König, 1986.

⁹⁰ Baumgarten et al., 2003.

⁹¹ Henrici, 2000.

⁹² Tanzmeister R., 2008.

⁹³ weitere Informationen lassen sich auch finden unter Königs, 2007, S. 435ff.

ben“ wird als ein übergeordneter Begriff angesehen, mit dem der des „Lernens“ eine große Schnittstelle an Merkmalen aufweist. Dennoch beinhaltet der Aneignungsmodus „Lernen“ einige Merkmale, die der des Erwerbens nicht zeigt: z.B. strukturierter Input durch Lehrwerke, Unterricht und Lehrpersonen. Kurzum, „Lernen“ geschieht niemals ohne „Erwerb“ – wird von „Lernen“ gesprochen, so handelt es sich letztendlich auch um „Erwerb“.⁹⁴

Im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) wird hingegen darauf hingewiesen, dass es derzeit nicht möglich ist, eine Terminologie von „Erwerb und Lernen“ zu finden, da es für beide Begriffe keinen Oberbegriff gibt, der diese gleichermaßen sinngemäß umfasst. Somit kann einerseits „Spracherwerb“ als Oberbegriff angesehen oder auf folgende zwei Punkte eingeschränkt werden:⁹⁵

„a. auf Analysen der Lernalternsprache von nicht muttersprachlichen Sprechern mittels aktueller Theorien der Universalgrammatik (z. B. 'Setzung von Parametern'). Hierbei handelt es sich fast immer um einen Bereich der theoretischen Psycholinguistik, der wenig oder keinen direkten Bezug zur Arbeit von Fremdsprachenlehrenden besitzt, besonders da die Grammatik als dem Bewusstsein weitgehend unzugänglich angesehen wird.

b. auf ohne Unterricht angeeignete Kenntnisse und Fähigkeiten, die ein Individuum in die Lage versetzen, eine Fremdsprache zu verwenden - entweder infolge eines direkten Kontaktes mit Texten oder der direkten Beteiligung an kommunikativen Handlungen.“

Auch „Sprachenlernen“ kann als Oberbegriff verwendet werden oder der Begriff bezieht sich im engeren Sinne „[...]auf Prozesse, bei denen Sprachfähigkeit das Ergebnis eines gesteuerten Prozesses ist, besonders durch formales Lernen in einem institutionellen Rahmen.“⁹⁶

Wenn in Folge von Lernen oder Erwerben gesprochen wird, sollen diese Aussagen des Europäischen Referenzrahmens berücksichtigt werden.

⁹⁴ Vgl. Hufnagel, 2003, S. 97.

⁹⁵ Europarat. Rat für kulturelle Zusammenarbeit, 2001, Kapitel 6.2.1, Internet: www.goethe.de/z/50/commeuro/i0.htm, Stand vom 22. November 2010.

⁹⁶ Europarat. Rat für kulturelle Zusammenarbeit, 2001, Kapitel 6.2.1, Internet: www.goethe.de/z/50/commeuro/i0.htm, Stand vom 22. November 2010.

3.2 Lehren und Lernen von Fremdsprachen – ein geschichtlicher Überblick

Um heutige im deutsch- und französischsprachigen Raum gültige Lehr- und Lernmodelle verstehen zu können, erweist es sich als interessant und hilfreich ein wenig in die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts zu schauen. Verschiedene Denkströmungen, Ideologien und politische Maßnahmen haben seit jeher den Fremdsprachenunterricht beeinflusst und dadurch lässt sich auch erklären, warum z.B. der heutige Französischunterricht in österreichischen Klassen anders aussieht als Deutschunterricht in französischen Klassen. Folgend sollen „[...] die wichtigsten vorwissenschaftlichen und wissenschaftlich fundierten Ansätze des Lernens und Lehrens von Fremdsprachen“⁹⁷ präsentiert werden, um ein Verständnis derer Inhalte zu bekommen.

3.2.1 Grammatik-Übersetzungsmethode

Aus wissenschaftlichen Arbeiten weiß man, dass in früheren Zeiten bereits verschiedene Sprachsysteme nebeneinander existierten, somit auch interkulturelle Kommunikation stattfand. In den Anfangszeiten des Sprach- und Fremdsprachenunterrichts orientierte man sich sowohl inhaltlich als auch sprachlich an den Klassikern der Antike. Ziel war es die Originaltexte von Aristoteles, Homer, Cicero oder Catull zu verstehen und zu übersetzen. An den sprachlichen Strukturen der Leitbilder der Antike sollten die eigenen sprachlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten des Geistes geschult werden – was die heute noch häufig anzufindende Annahme verständlich macht, dass sich Strukturen und Wurzeln der eigenen Sprache am besten am Beispiel der klassischen Sprachen erklären lassen. Grundstrukturen der lateinischen Grammatik wurden als der Schlüssel zu den Sprachen schlechthin angesehen. Nach diesem klassischen Modell wurde auch der Fremdsprachenunterricht mit der Einführung des öffentlichen Schulwesens im 19. Jahrhunderts abgehalten. Es ging vor allem um die Grammatikbeherrschung als Ziel und die Übersetzung als Methode des Unterrichts. Ein lerntheoretisches Konzept gab es für dieses Verfahren jedoch nie, es gab lediglich das damalige Verständnis für

⁹⁷ Roche, 2008, S.11.

Fremdsprachen wider.⁹⁸ Schematisch wird die sogenannte Grammatik-Übersetzungsmethode (GÜM) in Abbildung 6 dargestellt.

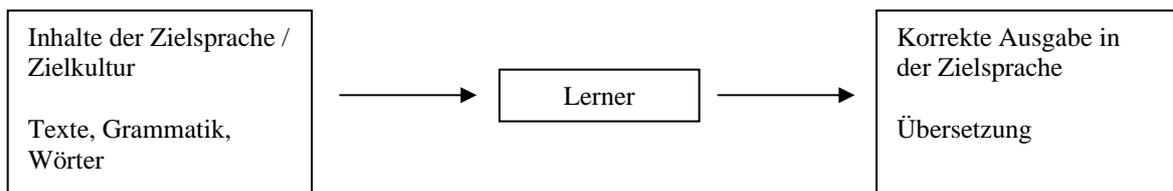


Abb. 6: Schema der Grammatik – Übersetzungsmethode

(Quelle: Roche, 2008, S.13.)

Roche gibt hier ein Beispiel, wie das amerikanische Lehrwert *German One* aus dem Jahre 1949 das Verfahren der GÜM veranschaulichte: Anfänglich steht ein Lesetext, der weit über dem Niveau der Lerner liegt und daher mit verschiedenen Begriffserklärungen versehen werden muss. Die Wörter werden wie eine Gleichung als Übersetzung angegeben, darauf folgen umfangreiche grammatische Erklärungen. Diese neuen Grammatikregeln werden sofort in Übungen und Textübersetzungen verwendet.⁹⁹

Diese Methode erscheint aus dem nicht theoretischen Hintergrund veraltet. Sie feiert jedoch heutzutage als sinnvolle Übung für Grammatikstrukturen ein „Comeback“. Zur Einübung gewisser neu eingeführten Grammatikstrukturen erweisen sich gezielte Übersetzungen als sehr nützlich.¹⁰⁰

3.2.2 Behavioristisches Modell

Eine europäische Reformbewegung (Viëtor, Gouin, Jespersen) Ende des 19. Jahrhunderts machte sich zum Ziel, dass der Fremdsprachunterricht nicht mehr nur an klassischen Vorbildern orientiert und für eine kleine Bildungselite ausgerichtet stattfinden sollte. Es brauchte dennoch noch einige Jahrzehnte, um diesen Paradigmenwandel im Fremdsprachunterricht passieren zu lassen, erst in den 40er und 50er Jahren des 20. Jahrhunderts schien schließlich ein Verfahren einen leichteren Weg zum Fremdsprachenerwerb zu versprechen: die audiolinguale Me-

⁹⁸ Vgl. Roche, 2008, S.12f.

⁹⁹ Vgl. Roche, 2008, S.13.

¹⁰⁰ Vgl. Tanzmeister R., 2008, S. 43.

thode, welche nach den Prinzipien des Erstsprachenerwerbs (L1-Erwerb) modelliert war. Im Zentrum dieser Methode stand das Imitieren von gehörter Sprache. Indem den Lernern gewisse Modelle in Form von einfachen Lauten, Lautkombinationen, Wörtern und Sätzen vorgegeben wurde, sollten so gewisse Muster (patterns) verstanden werden und durch ein Reiz – Reaktionsverfahren immer wieder eingeübt und auch eingedrillt werden. Lerntheoretisch ist dieses Pattern-Drill-Modell als behavioristisches Lernen bekannt geworden.¹⁰¹ Der Behaviorismus wird folgendermaßen als eine Theorie definiert, „[...] [qui] propose le comportement comme objet d'étude de la psychologie afin d'amener celle-ci au rang des sciences objectives“¹⁰² und weiters „[...] qui centre sur la relation entre les comportements observés et les événements environnementaux ou stimuli.“¹⁰³ Behavioristisches Lernen bedeutet also, dass auf einen visuellen oder auditiven Reiz (einem Stimulus) eine entsprechende Reaktion (Response) folgt – deswegen wird dieses Modell auch Stimulus-Response-Modell (S-R Modell) genannt¹⁰⁴ (weitere Informationen dazu lassen sich auch in Kapitel 5.2.1 wiederfinden).



Abb. 7: Schema des behavioristischen Modells – das Gehirn als Blackbox
(Quelle: eigene Darstellung)

In Abbildung 7 wird dieses S-R-Modell schematisiert: Auf einen bestimmten Input folgt ein bestimmter Output, welcher sich durch Beobachtungen kategorisieren lässt. Das Gehirn wird als „Blackbox“ bezeichnet, da etwaige neurologische Prozesse für die behavioristische Forschung nicht von Interesse sind und deswegen ausgeblendet werden.

¹⁰¹ Vgl. Roche, 2008, S. 14f.

¹⁰² Godefroid, 2008, S. 924.

¹⁰³ Westen, 2000, S. 1038.

¹⁰⁴ Vgl. Westen, 2000, S. 18ff. und Myers, 2007, S. 313ff.

3.2.3 Kognitivistisches Modell

Die Unterrichtsverfahren GÜM und das behavioristische Modell, die vorwiegend lehrerzentriert arbeiteten, gelten heute eher als typische Instruktionsverfahren. Damit soll vom kognitivistischen und konstruktivistischen Modell (letzteres wird in Kapitel 3.2.4 behandelt) unterscheiden werden, die stärker auf die Selbständigkeit des Lerners abzielen – sprich schüler- bzw. lernerorientiert sind.¹⁰⁵

Im kognitivistischen Lernverfahren wird die zuvor angesprochene Blackbox, ergo die Vorgänge im Gehirn, interessant. Kognition bedeutet einfach ausgedrückt „pensée et mémoire“¹⁰⁶ oder „Faculté d’acquérir et de traiter les informations en provenance de l’environnement.“¹⁰⁷ Der Spracherwerb wird hierbei als komplexer Prozess der Informationsverarbeitung angesehen und erfolgt über die Stufen: Wahrnehmen, Identifizieren, Sortieren, Klassifizieren, Verstehen, Behalten und Automatisieren – „[...] la pensée constitue un traitement de l’information: l’environnement fournit des *inputs* (informations provenant de l’extérieur) qui sont transformées, stockées et récupérées par des „programmes“ mentaux divers qui donnent une réponse spécifique, des *outputs*.“¹⁰⁸ Lernen gilt als das gezielte Erinnern von Aufgenommenem und die gekonnte Anwendung des Gelernten. Gelerntes wird in verschiedenen Gedächtnisspeichern bearbeitet und aktiv gehalten: Ultrakurzzeit-, Kurzzeit-, und Langzeitgedächtnis. Den kognitivistischen Unterrichtsverfahren geht es genau darum, die relativ komplexe, vernetzte Speicherung von Wissen und den Zugang zu den erwähnten Speichern zu optimieren. Hierbei ist es interessant zu erwähnen, dass kognitivistische Verfahren eine Reihe von Gemeinsamkeiten mit den behavioristischen Instruktionsverfahren haben, vor allem die äußere Steuerbarkeit des Lerners.¹⁰⁹

Generell geht es bei kognitivistischen Verfahren um die Vermittlung von Einsichten in den Lernprozessen selbst und um die Übertragbarkeit des Gelernten auf neue Wissensfelder. Die Lerner sollen Lernverfahren auch durchschauen und somit selbst Lernstrategien entwickeln können. Dieses Lernziel des Durchschauens der

¹⁰⁵ Vgl. Roche, 2008, S. 17.

¹⁰⁶ Westen, 2000, S. 1037.

¹⁰⁷ Godefroid, 2008, S. 929.

¹⁰⁸ Westen, 2000, S. 23.

¹⁰⁹ Vgl. Roche, 2008, S. 18.

Lern- und Verarbeitungsprozesse wird als metakognitive Reflexion bezeichnet. Lernmedien (wie Schulbücher) sind als Mittler grundsätzlich unterschiedlich geeignet – sie sind aber immer nur Hilfsmittel, die Informationen liefern. Ohne Inhalte sind sie praktisch ohne Wirkung. So erklärt sich in der Unterrichtspraxis der Effekt, warum der Motivationscharakter der Medien überschätzt wird.¹¹⁰ Das kognitivistische Verfahren wird in Abb. 8 schematisiert: Diesmal ist das Gehirn keine „Black-box“ mehr, sondern dessen Prozesse während der Input-Outputverarbeitung stehen im Forschungsinteresse.

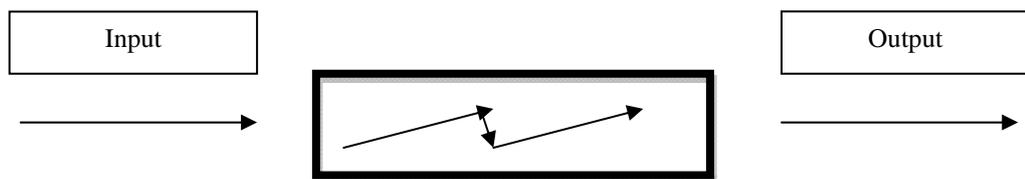


Abb. 8: Schema des kognitivistischen Modells – Prozesse im Gehirn sind interessant
(Quelle: eigene Darstellung)

3.2.4 Konstruktivistisches Modell

„Aus unterschiedlichen, alten und neuen, naturwissenschaftlichen und philosophischen Forschungsrichtungen gefördert, finden Erkenntnislehren, die unter dem Terminus *Konstruktivismus* gesammelt werden, seit einiger Zeit viel Aufmerksamkeit in theoretischen und anwendungsbezogenen Wissenschaftsbereichen, so auch in der Fremdsprachendidaktik.“¹¹¹

In der Literatur wird zwischen gemäßigtem und radikalem Konstruktivismus unterschieden.¹¹² Der gemäßigte Konstruktivismus (von Wendt auch informationstheoretischer Konstruktivismus oder Rekonstruktivismus genannt¹¹³) analysiert Wahrnehmungs- und Verstehensprozesse und versteht die Realität als etwas prinzipiell Erfassbares. Die verzerrte Erkenntnis der Welt wird durch den Erfahrungsschatz und dem Vorwissen der Menschen ergänzt. Ohne näher auf Autoren eingehen zu wollen, die den gemäßigten Konstruktivismus prägten (diese werden von den zi-

¹¹⁰ Vgl. Roche, 2008, S. 18f.

¹¹¹ Mitschian, 2000, S. 17.

¹¹² Vgl. Vetter, 2008, S. 99ff. und Wendt, 2000, S. 17ff.

¹¹³ Vgl. Wendt, 2000, S.17f.

tierten Autoren erwähnt), soll an dieser Stelle noch festgestellt werden, dass sich dieser Ansatz mit den bekannten Forderungen nach Handlungs- und LernerInnenorientierung, LernerInnenautonomie, Lernen lernen, authentische Lernumgebungen und deren Komplexität, etc. gut verbinden lässt. Ein Kritikpunkt für Wendt ist, dass dabei die Frage ausgelassen wird, ob technologiegestütztes Lernen Sprachenlernen als Sozialisationsprozess überhaupt möglich macht.¹¹⁴

Der Fokus des radikalen Konstruktivismus liegt anders als jener des gemäßigten. Er wird von Wendt auch als kognitionstheoretischer oder erkenntnistheoretischer Konstruktivismus¹¹⁵ bezeichnet und beschreibt folgenden Ausgangspunkt: Der Mensch ist imstande Kommunikationen zu empfangen und auch zu entsenden. Damit wirkt er unmittelbar in seine Umwelt ein und beeinflusst diese. Wenn sich der Mensch bewusst ist, dass er „gestaltende Umwelten“ produziert, dann wird er sich nicht mehr fragen, ob etwas wahr ist oder nicht. Vielmehr wird er sich für die Angemessenheit interessieren, d.h. die zentrale Frage wird sein: „Was habe ich getan und was nicht?“ Diese Abwendung von der Suche nach der Wahrheit hin zur Angemessenheit bedeutet für die Wissenschaft, dass eine Umorientierung zu einem brauchbaren, d.h. für den Menschen nützlichen Wissen stattfindet. Dieser Wandel wird „radikaler Konstruktivismus“ genannt.¹¹⁶ Zwar leugnet dieser konstruktivistische Ansatz eine vom Subjekt unabhängige Realität nicht, jedoch die Zugänglichkeit zu dieser wird negiert.¹¹⁷

Mit dem Konstruktivismus eng verbunden liegen die Forschungen von Niklas Luhmann und seiner Systemtheorie. Luhmann definiert (psychische) Systeme als „[...] selbstreferentielle, operativ geschlossene, eigendynamische Systeme [...], die sich ständig mit selbsterzeugter Unbestimmtheit beschäftigen, [...]“. Aus diesem Grund erscheint es sinnlos, in diesen Systemen nach Motiven für bestimmte Verhaltensweisen zu suchen.¹¹⁸ Er meint auch, dass das Motiv nicht allein als Ursache angesehen werden kann, es ist vielmehr ein „[...] vorzeigbarer Grund des Handelns“.¹¹⁹

¹¹⁴ Vgl. Vetter, 2008, 99f. und Wendt, 2000, S. 17f.

¹¹⁵ Vgl. Wendt, 2000, S. 21.

¹¹⁶ Vgl. Kasper/Mühlbacher, 2002, S. 134 und Schmidt, 1987, S. 11ff.

¹¹⁷ Vgl. Vetter, 2008, S. 100.

¹¹⁸ Luhmann, 2002, S. 36.

¹¹⁹ Luhmann, 2002, S. 37.

Kasper und Mühlbacher beziehen sich in dieser Hinsicht auf den Menschen und brechen diese Ansätze auf ein systemisch-konstruktivistisches Menschenbild herunter: Der Mensch als Individuum ist an sich autonom, d.h. sein Verhalten ist unberechenbar und exogen nicht steuerbar. Er handelt nach seinen inneren Wertmaßstäben, seiner persönlichen Wirklichkeitskonstruktion, seinem Weltbild, seinen eigenen Motiven und Zielen.¹²⁰ Konstruktivismus bedeutet daher: „Courant de pensée qui envisage le développement cognitif en tant que résultante d’une construction progressive de la pensée et de l’intelligence, par stades successifs.“¹²¹

Der Fokus auf die Eigenschaften von lebenden Systemen autopoetisch, selbstreferenziell und funktional geschlossen zu sein, hat weitreichende Folgen für die (Fremdsprach)Lernenden: Wissen kann nicht von außen (z.B. einer Lehrperson) in die Lernenden „eingetrichtert“ werden (Vorstellungen nach dem Nürnberger Trichter¹²²), sondern wird vom Subjekt selbst konstruiert¹²³ – oder wie Wendt sein Herausgeberwerk titulierte: „Konstruktion statt Instruktion“.¹²⁴

In der Psychologie wird in Bezug auf den Konstruktivismus zwischen distalen Reizen (vom Beobachter entfernt) und proximalen Reizen (dem Beobachter nah) unterschieden. Was wir wahrnehmen wollen, ist der distale Reiz – das „wahre“ Objekt in der Wirklichkeit. Der Reiz hingegen, aus dem wir die Informationen gewinnen müssen, ist der proximale Reiz – das Bild auf der Retina (der Netzhaut des Auges).¹²⁵

Diese Unterscheidung lässt auch den Schluss zu, dass Wahrnehmen nicht gleich Abbilden bedeutet. Wahrnehmen ist eine Interaktion (ein aktiver Prozess) und durchläuft verschiedene Verarbeitungsprozesse: Das Gehirn verallgemeinert die Informationen, tilgt sie zu einem gewissen Grad und verzerrt diese weiters – abhängig von unserer Vorerfahrung und unserer Sozialisation. So kann auch gesagt werden, wir beginnen zu fantasieren. Beispielsweise werden Zeugen bei ein und demselben Autounfall insgesamt immer unterschiedliche Aussagen machen, da

¹²⁰ Vgl. Kasper/Mühlbacher, 2002, S. 141.

¹²¹ Godefroid, 2008, S. 931.

¹²² Vgl. Wendt, 2000, S. 16.

¹²³ Vgl. Vetter, 2008, S. 100.

¹²⁴ Wendt, 2000.

¹²⁵ Vgl. Zimbardo / Gerrig, 2008, S. 110f.

ein jeder / eine jede diesen Unfall anders wahrgenommen hat – jedes Gehirn hat die Informationen anders verarbeitet.¹²⁶

In Abbildung 9 werden diese Prozesse auch Bottom-up und Top-down Verarbeitungsprozesse genannt:

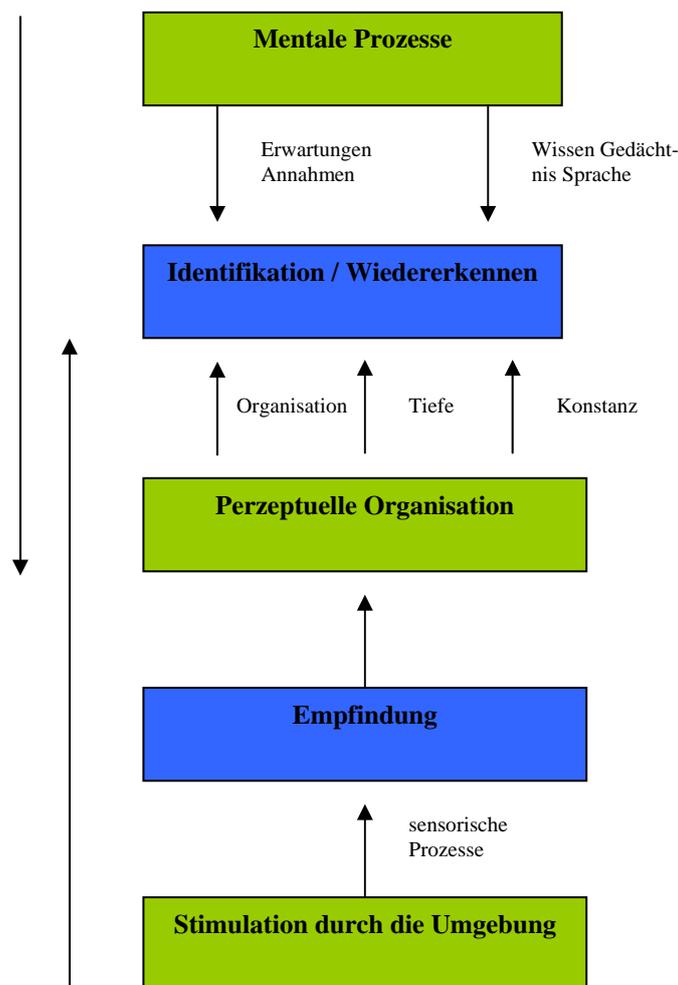


Abb. 9: Die drei Stufen der Wahrnehmung

(Quelle: Zimbardo / Gerrig, 2008, S. 110, ummodelliert von Jürgen Szumovsky)

„[...] Wird die perzeptuelle Repräsentation aus verfügbaren Informationen des sensorischen Inputs gewonnen, so handelt es sich um eine Bottom-up Verarbeitung. Wird die perzeptuelle Repräsentation durch Vorwissen, Motivationen, Erwar-

¹²⁶ Vgl. Zimbardo / Gerrig, 2008, S. 111ff.

tungen und andere Aspekte höherer mentaler Tätigkeiten beeinflusst (dazu gehört ebenfalls auch die Sprache), so handelt es sich um Top-down Verarbeitung.“¹²⁷

Wie wirklich ist nun die Wirklichkeit? Nach den Schilderungen aus der Systemtheorie und der Psychologie wird es ersichtlich, dass das, was wir wahrnehmen, konstruiert ist. Jeder und jede von uns nimmt die Welt subjektiv mit den Verarbeitungskanälen und Filtern wahr. Der von Schmidt, Wendt, Vetter und Kasper und Mühlbacher zitierte Konstruktivismus kommt wieder zum Vorschein.

Wie sehen konstruktivistische Ansätze im Fremdsprachenunterricht aus? Optimale Lernumgebungen gibt es praktisch nur in der fremdsprachigen Kultur (dieses Eintauchen in eine fremde Kultur wird als Immersion bezeichnet). Dies passiert beispielsweise beim Sprachkontakt in multikulturellen Gesellschaften oder bei Auslandsaufenthalten. Verständlicherweise sind diese idealen Rahmenbedingungen im normalen Fremdsprachunterricht nicht gegeben, so gibt es Unterrichtsmodelle, in denen solche komplexen Lernumgebungen simuliert werden: bilinguale Klassen und Immersionsschulen. Da aber diese Maßnahmen nicht überall möglich sind, kommen den Medien eine ganz besondere Rolle zu: Durch z.B. Internet oder Simulationsspiele werden authentische Situationen präsentiert. Das Lernen soll einerseits kontextualisiert werden, andererseits sollen so verschiedene Zugangsmöglichkeiten und Perspektiven bei der Bearbeitung einer Aufgabe gefördert werden (die Wirklichkeit ist ja konstruiert, so benötigt jeder individuell abgestimmte Instrumente). Man spricht von inzidentellem Lernen.¹²⁸

Inwieweit im Fremdsprachunterricht konstruktivistisch herangegangen werden kann, wird dahingehend infrage gestellt, als dass „[...] Sprache als soziales Phänomen einer bestimmten Konventionalität unterworfen ist und sich auch Spracherwerb in einem durch sprachliche und kulturelle Normen bereits besetzten Raum vollzieht, den das Individuum nicht selbst konstruiert.“¹²⁹

Konstruktivistisches Arbeiten setzt meist schon eine sehr gute Kenntnis der jeweiligen Fremdsprache voraus, ansonsten fühlen sich die Lerner sehr schnell über-

¹²⁷ Zimbardo / Gerrig, 2008, S. 110.

¹²⁸ Vgl. Roche, 2008, S. 20f.

¹²⁹ Vgl. Bleyhl/Leupold/Reinfried, 2001, o.S., direkt zitiert nach Vetter, 2008, S. 102.

fordert. Aus diesem Grund haben sich in letzter Zeit gewisse Mischformen aus instruktionellen und konstruktivistischen Verfahren entwickelt. Dieser moderate Konstruktivismus fördert das Lernen in einer komplexen und kontextualisierten Lernumgebung, wobei der Erwerb hierfür wichtiger kognitiver Grundlagen mehr oder weniger stark durch Unterrichtsmaßnahmen gefördert werden kann. Aufgaben werden im Unterricht vorbereitet, Hilfsmittel werden erklärt und zur Verfügung gestellt, der Lehrer nimmt die Rolle eines Trainers ein.¹³⁰

Kann der Konstruktivismus als Erkenntnistheorie nun auch schon als Lerntheorie betrachtet werden? Mitschian schreibt im Jahre 2000 noch, dass der Konstruktivismus als Lerntheorie, in der die Begründung einer Abkehr vom Instruktionismus liegen kann, noch auf sehr unsicherem Untergrund steht. Jedoch sieht er, dass dieses Paradigma sich instruktionistischen und stark kognitivistischen Tendenzen behaupten wird, da konstruktivistische Ansätze lernerInnenzentrierte, offene Lehr- und Lernweisen theoretisch untermauert.¹³¹ Auch Vetter stimmt dem überein, indem sie in ihrem Fazit zum Schluss kommt, dass, auch wenn der Fremdsprachunterricht der aktuell postkommunikativen Ära nicht explizit „konstruktivistisch“ genannt, er dennoch konstruktivistisch beeinflusst sein wird.¹³²

Zum Abschluss der drei Paradigmen, sollen diese noch einmal zusammen gefasst und vorallem die signifikantesten Unterschiede festgehalten werden (vgl. Tabelle 2). Hervorzuheben sei in diesem Zusammenhang die Änderung des Rollenverständnisses der Lehrperson: Im Behaviorismus ist der / die LehrerIn der Inbegriff von Autorität, was die Lehrperson von sich gibt gilt, Feedbacks den SchülerInnen gegenüber gibt es ebenfalls nur von der Lehrperson, Wissen wird den SchülerInnen instruiert. Im Kognitivismus ist der Unterricht schon nicht mehr lehrerInnenzentriert, der / die SchülerIn steht im Mittelpunkt, der / die LehrerIn wird zum / zur Tutorin. Der Unterricht wird beobachtet und den SchülerInnen kann somit auch geholfen werden, indem man die Abläufe des Unterrichts versteht (metakognitive Reflexion). Feedbacks kommen zwar immer noch extern, sind aber modelliert. Im Konstruktivismus ist der / die LehrerIn Coach bzw. Moderator. Die Lehrpersonen sind dazu da, um die SchülerInnen bei der Bewältigung einer Aufgabe zu unter-

¹³⁰ Vgl. Roche, 2008, S. 23.

¹³¹ Vgl. Mitschian, 2000, S. 18.

¹³² Vgl. Vetter, 2008, S. 115.

stützen – das Problem lösen kann aber nur ein jeder selbst, da die Wirklichkeit konstruiert ist und ein jeder / eine jede andere Lösungsansätze präsentieren kann.¹³³

Kategorie	Behaviorismus	Kognitivismus	Konstruktivismus
Gehirn ist ein	passiver Behälter	Informationsverarbeitendes „Gerät“	Informationell geschlossenes System
Wissen wird	abgelagert	verarbeitet	konstruiert
Wissen ist	eine korrekte Input- / Outputrelation	ein adäquater interner Verarbeitungsprozess	mit einer Situation operieren zu können
Lernziele	richtige Antworten	richtige Methoden zur Antwortfindung	komplexe Situationen bewältigen können
Paradigma	Stimulus – Response	Problemlösung	Konstruktion
Strategie	lehren	beobachten und helfen	kooperieren
LehrerIn ist	Autorität	Tutor	Coach, Moderator
Feedback	extern vorgegeben	extern modelliert	intern modelliert

Tab. 2: Wichtigste Punkte der drei Lernparadigmen

(Quelle: Baumgartner / Payr, 1994, S. 110.)

3.2.5 Kommunikative Didaktik und alternative Methoden

Die Ziele der Reformbewegung des 19. Jahrhunderts wurden erst in den 1970er Jahren wirklich umgesetzt – als wichtigster methodischer Ansatz in der Zeit von 1970 bis 2000 gilt die kommunikative Didaktik. So geht es in erster Linie darum, die Demokratisierung der Gesellschaft durch stärkere Partizipation der Lernenden im Unterricht umzusetzen. Dies bedeutet, dass die Lernenden schließlich darauf vorbereitet werden, in der Gesellschaft eigenverantwortlich politische und wirtschaftliche Prozesse mitzubestimmen. Dies bezieht auch den im vorigen Kapitel erwähnten Rollenwechsel der LernerInnen und LehrerInnen mit ein: LehrerInnen sind nicht mehr Allwissende und LernerInnen keine leeren Container, die gefüllt werden müssen. Auch das Lehrbuch verliert seinen elitären Charakter, da es nicht mehr die einzige Quelle von Wissen ist. Im kommunikativen Ansatz streben die Lernenden vorwiegend den alltagssprachlichen Stand eines Muttersprachlers an und sie sollen auch wie ein solcher handeln – sogenannte muttersprachliche

¹³³ Weitere Informationen zu lernerInnenbezogenen Grundsätzen im konstruktivistischen Modell lassen sich finden in Vetter, 2008, S. 104ff.

Kompetenz entwickeln. Beim genauen Hinsehen unterscheidet sich dieser Ansatz kaum von früheren Unterrichtsansätzen, jedoch die Art und Weise, wie der Fremdspracherwerb vonstatten gehen soll, ist anders. Das Stichwort „Kommunikativität“ kommt in diesem Zusammenhang immer wieder vor – die Sprachpraxis nicht die Theorie - wobei dieser Begriff alles oder nichts bezeichnen kann. Für manche bedeutet er mündliche Kommunikation (inklusive das Vorlesen oder Diktieren von Dialogen), für andere Alltagssprache und wiederum für andere sprachliches und nichtsprachliches Handeln. Trotz dieser diffusen Begriffsbeschreibung entwickelten sich in dieser Periode Konzepte, die verschiedene Elemente älterer Methoden in neuer Kombination zusammenbrachte. So kam es z.B. zu einer stärkeren Gewichtung der kommunikativen Kompetenzen beim Lesen und beim Schreiben, wobei jedoch die LeserInnen und SchreiberInnen im Mittelpunkt stehen. Der Text entsteht erst durch das Lesen des Lesers / der Leserin, den RezipientInnen, man spricht vom rezeptionsästhetischen Ansatz. In diesem Sinne ist die kommunikative Didaktik ein konstruktivistisches Modell.¹³⁴

Die kommunikative Methodik hat sich in dieser Wende nicht herausbilden können, die kommunikative Ära hat sich dem Methodenpluralismus verschrieben. Sozialformen, wie Gruppen- oder Partnerarbeit werden verstärkt eingesetzt, Leistungsbeurteilung neu konzipiert und vor allem auf die Beurteilung von Fehlern hin relativiert: Fehler werden als Zeichen aktiver mentaler Konstruktion der Lernenden angesehen. Möglichkeiten nach authentischer Kommunikation der Lernenden (die die Kommunikationssituationen auch außerhalb des Klassenzimmers versetzten) werden gesucht.¹³⁵

Vetter schreibt davon, dass sich die Fremdsprachendidaktik aktuell in der postkommunikativen Phase befindet. Welche Inhalte diese inkludiert und wie diese sich positioniert, ist zum jetzigen Zeitpunkt aber noch nicht sagbar. So kann diese Phase auch noch nicht benannt werden.¹³⁶ Mitsching kritisiert den Standpunkt einer postkommunikativen Lerntheorie auch soweit, indem er fragt, wozu diese ei-

¹³⁴ Vgl. Roche, 2008, S. 24ff.

¹³⁵ Vgl. Decke-Cornill/Küster, 2010, S.88ff.

¹³⁶ Vgl. Vetter, 2008, S. 103.

gentlich gebraucht wird, wenn der kommunikative Ansatz schon zu keiner einheitlichen Bezeichnung kommt.¹³⁷

Weitere alternative Methoden haben sich in den letzten Jahrzehnten herausgebildet, die der kommunikativen Phase zuzuschreiben sind. Auf einige soll kurz eingegangen werden:¹³⁸

Gemeinsam ist diesen Methoden, dass sie einzelne psychische oder pädagogische Aspekte isolieren, wie etwa die *Values-Clarification and Problem-Posing Approaches*, durch die Einstellung auf die Werte und Ziele der LernerInnen oder das *Counseling-Learning Community Language Learning*, welches die psychische und soziale Verfassung der LernerInnen berücksichtigt. Zu den produktionsorientierten alternativen Methoden gehört z.B. die *Silent Way Methode*, bei der die Lehrperson durch möglichst wenig eigenen sprachlichen Input die LernerInnen zum Sprechen und Ausprobieren animiert.

3.2.6 Interkulturelles Lernen und Lehren

Die interkulturelle Fremdsprachdidaktik, hat sich im deutschsprachigen Raum in den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts entwickelt¹³⁹, da aufgrund der Globalisierungsprozesse und den damit verbundenen neuen Kommunikations- und Technologiemöglichkeiten Fremdsprachenkenntnisse nicht nur gefragt sondern selbstverständlich geworden sind. Dies birgt aber auch die Gefahr des Missverstehens, der Vorurteilsbildung und des Kulturschocks in sich, weswegen dem Fremdsprachenunterricht dadurch neue Aufgabengebiete entwachsen sind: Sich mit Lehrenden nicht nur um die reine Praxis der Sprache zu kümmern, sondern ihnen auch durch die Fremdsprache neue Kulturen entdecken zu lassen.¹⁴⁰ Kremnitz bringt dies auf den Punkt: „Erst ein Sprachunterricht, der sich als *Vermittler einer anderen Gesellschaft* und Kultur versteht und nicht nur Klischees bedingt, erfüllt seine Aufgabe wirklich.“¹⁴¹

¹³⁷ Vgl. Mitsching, 2000, S. 19.

¹³⁸ Die folgenden und weitere Beispiele finden sich bei Roche, 2008, S. 26ff.

¹³⁹ Vgl. Müller – Jacquier, 2000, S. 303.

¹⁴⁰ Vgl. Neuner, 2007, S. 232.

¹⁴¹ Kremnitz, 2006, S. 77.

Wichtig dabei ist auch die Beschäftigung mit den soziokulturellen Besonderheiten mit dem in der jeweiligen Fremdsprache behandelten Bereichen (z.B. kulturelle Orientierungen / Themenbereiche, Tabubereiche, etc.). Dabei kommen auch die Vorstellungen und Phantasien der jeweiligen Kulturkreise, die bei Lernenden anzutreffen sind, eine wichtige Rolle zu.¹⁴²

Bei Tardieu wird die interkulturelle Kompetenz als eine *zone franche* angesehen, die zwischen dem Ich und dem Anderen steht. Diese Zone, die einen Übergang zwischen der personellen Sphäre zur interpersonellen Sphäre darstellt, fordert nicht nur bestimmte *connaissances* sondern auch *des compétences nouvelles*.¹⁴³ Folgendes Schema, soll dies verdeutlichen:

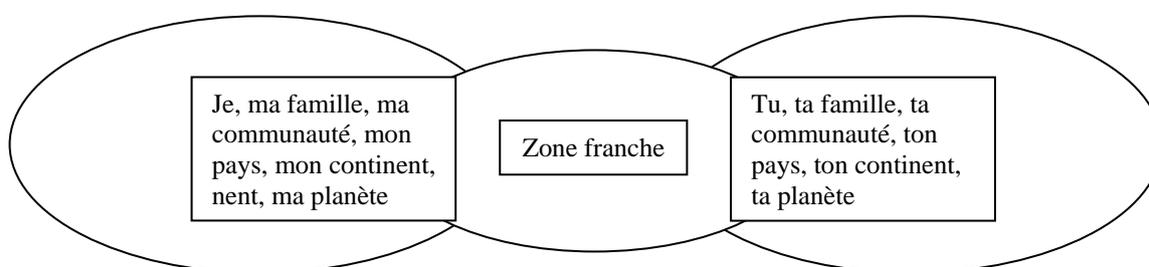


Abb. 10: La „zone franche“ de l'interculturel
(Quelle : Tardieu, 2008, S.108.)

Hier wird auch eine wichtige Unterscheidung zur kommunikativen Didaktik gemacht. Während die kommunikative Didaktik in den Fremdsprachen darauf abzielt, bei den Lernenden Kompetenzen aufzubauen, die jenen von Native-Speakern oder beinahe Nativ-Speakern entsprechen, stellt die interkulturelle Didaktik die „*communicative competence for intercultural situations – CCIS*“ in den Mittelpunkt. Das generelle Ziel dieses Ansatzes heißt somit, dass die Lernenden in interkulturellen Situationen interagieren und wenn notwendig auch als Teilnehmer mediatieren können,¹⁴⁴ aber nicht, dass hier der Fokus darauf gerichtet ist, allein die Sprache, in all seinen Formen und Facetten zu beherrschen.¹⁴⁵

¹⁴² Vgl. Neuner, 2007, S. 232.

¹⁴³ Vgl. Tardieu, 2008, S. 107f.

¹⁴⁴ Vgl. Müller – Jacquier, 2000, S. 303. Weitere Informationen zur Meditation im interkulturellen Kontext lassen sich finden unter Zarate, 2003.

¹⁴⁵ Weiterführende Literatur zum interkulturellen Ansatz wären Abendroth – Timmer, 1998 und 2000, Alén Garabato, 2004, Bliesener 2002, de Carlo, 1998, Martinez, 1996, Schäfer, 2000, Tanzmeister, R., 2008, S.37f., Wendt, 2000, S.27ff., Zarate, 1986.

3.3 Lehr- und Lernziele im Fremdsprachenunterricht

Neben dem „Wie“ des Unterrichts, soll die Fremdsprachdidaktik (wie die gesamte Fachdidaktik überhaupt) Antwort darauf geben, „Warum“ Unterricht gemacht werden soll. Dieses „Warum“ in Form von Bildungszielen ist in den Schulgesetzen und in den Lehrplänen verankert. Die folgenden Kapitel sollen sich näher mit dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) beschäftigen, der – wie man in Folge sehen wird – ausschlaggebend für Modifikationen in den Lehrplänen für Fremdsprachen war. Weiters soll auf die vier Grundfertigkeiten Sprechen, Schreiben, Lesen und Hören eingegangen werden, die im GERS eingehend beschrieben werden. Schließlich sollen diese Informationen ein Verständnis liefern, wie Bildungsziele, -inhalte, und -standards in den österreichischen und französischen Lehrplänen der AHS bzw. den *lycées* definiert wurden. Dabei soll die Curriculumtheorie angesprochen werden.

3.3.1 Gemeinsamer Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS)

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS) wurde 2001 vom Europarat publiziert und legt eine umfangreiche Empfehlung vor, die den Spracherwerb, die Sprachanwendung und die Sprachkompetenz von Lernenden bedarfsorientiert, transparent und vergleichbar machen soll. Er wird folgendermaßen definiert:

„Der Gemeinsame europäische *Referenzrahmen* stellt eine gemeinsame Basis dar für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. in ganz Europa. Er beschreibt umfassend, was Lernende zu tun lernen müssen, um eine Sprache für kommunikative Zwecke zu benutzen, und welche Kenntnisse und Fertigkeiten sie entwickeln müssen, um in der Lage zu sein, kommunikativ erfolgreich zu handeln. Die Beschreibung deckt auch den kulturellen Kontext ab, in den Sprache eingebettet ist. Der *Referenzrahmen* definiert auch Kompetenzniveaus, sodass man Lernfortschritte lebenslang und auf jeder Stufe des Lernprozesses messen kann.“¹⁴⁶

¹⁴⁶ Europarat. Rat für kulturelle Zusammenarbeit, 2001, Kapitel 1.1, Internet: www.goethe.de/z/50/commeuro/i0.htm, Stand vom 22. November 2010.

Der gewählte Ansatz entspricht größtenteils dem handlungsorientierten Ansatz, weil „[...]Sprachverwendende und Sprachenlernende vor allem als 'sozial Handelnde'¹⁴⁷ angesehen werden.

Bevor auf die in der Definition des GERS angesprochenen Kompetenzniveaus eingegangen wird, soll zunächst noch beschrieben werden, um welche Kompetenzen es sich hierbei handelt, wobei im GERS zwischen allgemeinen Kompetenzen und kommunikativen Sprachkompetenzen unterschieden wird, auch wenn diese unmittelbar zusammengehören.¹⁴⁸

Allgemeine Kompetenzen wiederum werden in vier Kategorien unterteilt:

- **deklaratives Wissen** (*savoir*): Weltwissen, soziokulturelles Wissen, interkulturelles Bewusstsein
- **Fertigkeiten und prozedurales Wissen** (*savoir-faire*): praktische und interkulturelle Fertigkeiten
- **Persönlichkeitsbezogene Kompetenz** (*savoir-être*): Einstellungen, Motivationen, Wertvorstellungen, etc.
- **Lernfähigkeit** (*savoir-apprendre*): Sprach- und Kommunikationsbewusstsein, phonetische Fertigkeiten, Lerntechniken, etc.

Kommunikative Sprachkompetenzen finden sich dreifach unterteilt wieder:

- **linguistische Kompetenzen**: Kenntnis der formalen Mittel, aus denen wohlgeformte, sinnvolle Mitteilungen zusammengesetzt, formuliert und verwendet werden können. So wird zwischen lexikalischer, grammatischer, semantischer und phonologischer Kompetenz unterschieden
- **soziolinguistische Kompetenzen**: Kenntnisse und Fertigkeiten, die zur Bewältigung der sozialen Dimension des Sprachgebrauchs erforderlich sind (z.B. Höflichkeitsfloskeln, etc.)

¹⁴⁷ Europarat. Rat für kulturelle Zusammenarbeit, 2001, Kapitel 2.1, Internet: www.goethe.de/z/50/commeuro/i0.htm, Stand vom 22. November 2010.

¹⁴⁸ Vgl. Europarat. Rat für kulturelle Zusammenarbeit, 2001, Kapitel 5, Internet: www.goethe.de/z/50/commeuro/i0.htm, Stand vom 22. November 2010.

- **pragmatische Kompetenzen:** Wissen um die Prinzipien, nach denen Mitteilungen organisiert, strukturiert und arrangiert sind (Diskurskompetenz), weiters verwendet werden, um kommunikative Funktionen zu erfüllen (funktionale Kompetenz) und nach interaktionalen und transaktionalen Schemata geordnet sind (Schemakompetenz)

GERS gibt in Skalenform sechs verschiedene Referenzstufen an, die während des Fremdsprachenlernens erreicht werden können. Somit stellt der Europäische Referenzrahmen auch eine Grundlage dar, um verschiedenste Sprachzertifikate (z.B. DELF in Französisch, CELI in Italienisch und das Goethe – Zertifikat in Deutsch) miteinander vergleichbar zu machen. Auch das EPSOTL / PEPELF¹⁴⁹ (Portfolio für angehende SprachenlehrerInnen) bezieht sich auf GERS. Sechs Referenzniveaus werden nach elementarer (A1, A2), selbständiger (B1, B2) und kompetenter Sprachverwendung (C1, C2) unterteilt wobei unter Sprachverwendung „[...] Handlungen von Menschen [verstanden werden], die als Individuen und als gesellschaftlich Handelnde eine Vielzahl von **Kompetenzen** entwickeln, und zwar **allgemeine**, besonders aber **kommunikative Sprachkompetenzen**. Sie greifen in verschiedenen **Kontexten** und unter verschiedenen **Bedingungen und Beschränkungen** auf diese Kompetenzen zurück, wenn sie sprachliche **Aktivitäten** ausführen, an denen (wiederum) **Sprachprozesse** beteiligt sind, um **Texte** über bestimmte **Themen** aus verschiedenen **Lebensbereichen** (Domänen) zu produzieren und / oder zu rezipieren. Dabei setzen sie **Strategien** ein, die für die Ausführung dieser **Aufgaben** am geeignetsten erscheinen. Die Erfahrungen, die Teilnehmer in solchen kommunikativen Aktivitäten machen, können zur Verstärkung oder zur Veränderung der Kompetenzen führen.“¹⁵⁰

¹⁴⁹ Vgl. European Centre for Modern Languages, Internet: www.italianoincanada.com/files/EPOSTLE_1_.pdf, Stand vom: 3. Dezember 2010.

¹⁵⁰ Europarat. Rat für kulturelle Zusammenarbeit, 2001, Kapitel 2.1, Internet: www.goethe.de/z/50/commeuro/i0.htm, Stand vom 22. November 2010.

Anbei soll die Globalskala des GERS gezeigt werden, um zu verdeutlichen, wie der Aufbau des Referenzrahmens funktioniert:

Kompetente Sprachverwendung	C2	Kann praktisch alles, was er / sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.
	C1	Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.
Selbständige Sprachverwendung	B2	Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne grössere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.
	B1	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.
Elementare Sprachverwendung	A2	Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.
	A1	Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen - z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben - und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.

Tab. 3: Globalskala im GERS

(Quelle: Europarat. Rat für kulturelle Zusammenarbeit, 2001, Kapitel 3.3., Internet: www.goethe.de/z/50/commeuro/i0.htm, Stand vom 22. November 2010)

3.3.2 Die vier Grundfertigkeiten im Fremdsprachunterricht

Aufbauend auf der im vorigen Kapitel vorgestellten Globalskala gibt es jeweils eigene Skalen für die sogenannten vier Grundfertigkeiten im Spracherwerb. Die rezeptiven Fertigkeiten Lesen und Hören und die produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben.¹⁵¹ Im Folgenden soll auf diese vier Fertigkeiten näher eingegangen werden.

Über die rezeptiven Kompetenzbereiche Lesen und Hören erfolgt die primäre Aufnahme von fremdsprachlicher Information. Ergo: Lese- und Hörverstehen gehen den produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben voraus.¹⁵²

Im Leseverstehen wird zwischen drei allgemeinen Lesestilen unterschieden:¹⁵³

- **globales Lesen:** erste Groborientierung über das Thema und die Darstellung im Text, sogenanntes Globalverstehen. Hierbei gibt es zwei Techniken zur globalen Lektüre: Skimming und Sanning. Skimming kann als Überfliegen des Textes verstanden werden und dient der ersten Orientierung. Scanning wiederum setzt bereits voraus, dass der Leser / die Leserin eine Idee vom dem hat, was gelesen wird. Hier kann vom suchenden Lesen gesprochen werden, da der Leser / die Leserin versucht, bestimmte Begriffe wiederzufinden, die aus der Kontextualisierung logisch erscheinen. Scanning eignet sich auch für das selektive Lesen.
- **selektives Lesen:** Aufnahme einzelner spezifischer Informationen ist nicht in einem Lesedurchgang zu bewältigen.
- **totales oder intensives Lesen:** Aufnahme aller Detailinformationen eines Textes, sogenanntes Detailverstehen, ist deswegen auch nicht in einem Lesedurchgang zu bewältigen. Deswegen geht man in mehreren

¹⁵¹ Vgl. Europarat. Rat für kulturelle Zusammenarbeit, 2001, Kapitel 3.3., Internet: www.goethe.de/z/50/commeuro/i0.htm, Stand vom 22. November 2010. und Roche, 2008, S. 195ff.

¹⁵² Vgl. Roche, 2008, S. 195.

¹⁵³ Vgl. Roche, 2008, S.196ff.

schritten vor, wobei eine der bekanntesten und erfolgreichsten Methoden die SQ3R-Methode ist: Survey (S), Question (Q), Read, Recite und Review (3R). In der Survey-Phase schaffen sich LeserInnen einen globalen Überblick über Aufbau und Inhalt des Textes. In der Question-Phase werden potentiell wichtige Fragen zum Text vermittelt und es wird darauf geachtet, ob in der Read-Phase darauf Antworten bzw. gewisse Erwartungen positiv oder negativ ausfallen. Stellt sich heraus (und dies ist bei längeren Texten oft der Fall), dass beim wirklichen Lesen noch immer Lücken bestehen, sollen diese durch das wiederholte Lesen einzelner Textstellen in der Recite-Phase gefüllt werden. In der Review-Phase sollte der Text nochmals als Ganzes gelesen werden.

Auch beim Hörverstehen geht es zunächst um die Identifikation einzelner sinntragender Einheiten. Es ist klar, dass dies beim Hören schwieriger zu erreichen ist, als beim Lesen, da mündliche Sprache flüchtiger ist als geschriebene. So kann als Unterstützung ein schriftlicher Paralleltext als Hilfsmittel bei Höraufgaben verwendet werden. Ebenfalls können auch durch entsprechende Vorbereitung (Vorentlastung) bestimmte Elemente den LernerInnen bekannt gemacht werden, die ihnen dann die Wiedererkennung und das Verstehen erleichtern. Durch visuelle Parallelinformationen (Bilder, Graphiken) lässt sich das Verständnis ebenfalls verbessern.¹⁵⁴ Interessant ist in diesem Zusammenhang das Kommentar von Roche, der sich im Zusammenhang mit „authentischen Materialien“ jedoch gegen authentischen Nebengeräuschen bei Hörübungen (z.B. Zuggeräusche bei Ansagen in einem Bahnhof) ausspricht, um LernerInnen nicht unnötig zu belasten.¹⁵⁵ Die meisten bei der Fertigkeit Lesen erwähnten Techniken können auch beim Hörverstehen verwendet werden.

Kommen wir nun zu den produktiven Fertigkeiten Schreiben und Sprechen. Wurde in der kommunikativen Didaktik Schreiben zunächst als nicht kommunikativ abgetan, änderte sich diese Einstellung schnell, als man merkte, dass viele Sprachproduktionsprozesse beim Schreiben aktiv sind. Gerade das Schreiben bietet durch die zusätzlichen Möglichkeiten der sprachlichen Planung und die besseren Mög-

¹⁵⁴ Vgl. Roche, 2008, S.199f.

¹⁵⁵ Vgl. Roche, 2008, S.200.

lichkeiten der Kontrolle eine Reihe von authentischen didaktischen Hilfestellungen beim Sprachenlernen. Schreiben umfasst das Fertigstellen von Gebrauchstexten (Notizen, Einkaufszetteln, etc.), aber auch literarischen Texten, wissenschaftlichen Texten, etc. Offene moderne Lernumgebungen bieten den Lernenden verschiedene Hilfsmittel und Werkzeuge, um Sprache in ihrer Struktur zu verstehen (z.B. E-learning, wobei es Rechtschreib- und Grammatikkorrekturen gibt). Bei den Korrekturmöglichkeiten bei der Produktion freier Texte werden drei Punkte erwähnt, die bei der Rückmeldung sinnvoll erscheinen: Zunächst nur die Markierung möglicher Fehler und als Zweites nur die Korrekturhinweise (durch verschiedene Abkürzungen und / oder Symbole am Seitenrand). So sollen in einem dritten Schritt Lernende dazu ermutigt werden selbständig Korrekturen durchzuführen.¹⁵⁶

Die Vorgehensweisen bei der Vermittlung von Kompetenzen im Sprechen ähneln in vielerlei Hinsicht jenen Aufgaben zum Schreiben. Bei den Textsorten handelt es sich jedoch um mündliche Texte, die sich von schriftlichen Texten in grammatikalischer und syntaktischer Hinsicht, sowie in Gebrauch bestimmter Sprachregister erheblich unterscheiden.¹⁵⁷

3.3.3 Bildungsinhalte, -ziele, und –standards in den Lehrplänen

Die Beschreibung des GERS und den vier Grundfertigkeiten Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben sollen in diesem Kapitel ein Verständnis aufbauen, wie Bildungsinhalte, -ziele und -standards im Fremdsprachenunterricht definiert sind. Diese sind in den Lehrplänen der jeweiligen zu unterrichtenden Fremdsprache verankert bzw. in den Schulgesetzen. Bevor näher auf Beispiele von Österreich und Frankreich eingegangen wird, soll zunächst die sogenannte Curriculumtheorie näher beschrieben werden, welche theoretisch die Erstellung eines Curriculums (Lehrpläne, Studienpläne, etc.) demonstriert. Auch im GERS lassen sich im 8. Kapitel Empfehlungen zur Curriculumbildung finden, welche an der Curriculumstheorie angelehnt sind.

¹⁵⁶ Vgl. Roche, 2008, S.201f.

¹⁵⁷ Vgl. Roche, 2008, S.205.

In der eigentlichen Definition trifft ein Curriculum eine Auswahl und Begründung von Lehr- und Lerninhalten, deren Funktion sich damit begründet, die Bildung durch Überordnung und allgemeine Festlegung von Lernzielen und -inhalten zu vereinheitlichen (in Lehrplänen etc.).¹⁵⁸

Durch die definierten Lernziele sucht diese Theorie sozusagen die Antwort nach der Frage „Wozu brauche ich das?“ Zwei Strömungen haben sich aus dieser Theorie gebildet: Jene der Lernzielorientierung (objektive Wissenschaft; geschlossene Curricula, wobei der / die LehrerIn nichts entscheiden kann) und jene der kommunikativen Curricula (Forschung unterliegt ständiger Wandlung, Prozessorientierung und Freiräume für SchülerInnen und LehrerInnen). Der Ausgangspunkt der modernen Curriculumstheorie liegt in der Deduktionsproblematik.¹⁵⁹ Im Rahmen einer Deduktion („Ableitung“) sollte ermittelt werden, wie aus den allgemeinen Richtzielen „Fein-Lernziele“ entwickelt werden können, die im alltäglichen Unterricht zu verfolgen sind.

Die lernzielorientierte Didaktik versuchte, die Feinziele in „Tannenbaumform“ den Grobzielen unterzuordnen und diese wiederum den Richtzielen. Dabei wurden die Feinziele „operationalisiert“:¹⁶⁰ Dies bedeutet die semantisch eindeutige Formulierung der Lernziele und die Angabe der Operation, mit deren Hilfe dieses Lernziel erreicht und seine Erreichung überprüft werden kann. Bei bestimmten Lerninhalten (z.B. Themen in der gesellschaftlichen Diskussion, für die es kein „richtig“ oder „falsch“ gibt), ist es aber nicht möglich, Lernziele auf unteren Abstraktionsebenen aus Lernzielen höherer Ebenen abzuleiten.¹⁶¹

Wie sieht diese Operationalisierung nun in der Praxis aus? Eigentlich wäre zu untersuchen, ob die Lehrpläne diesen Standpunkten der Curriculumstheorie standhalten und es sei vorweg genommen, dass sie das nicht tun!

¹⁵⁸ Vgl. Zimmermann, 1977, S. 51f.

¹⁵⁹ Vgl. Meyer, 1972, S. 15ff.

¹⁶⁰ Vgl. Zimmermann, 1977, S. 53.

¹⁶¹ Vgl. Meyer, 1972, S. 84 und S. 88ff.

Das Lehr- und Lernziel der österreichischen Schule wird u.a. in § 2 Abs.1 des SCHOG¹⁶² definiert:

„Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen. Die jungen Menschen sollen zu gesunden, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewußten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden. [...]“

Im *Code de l'Éducation* finden sich ähnliche Zielsetzungen für die französische Schule:¹⁶³

“L'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances. Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. Dans l'exercice de leurs fonctions, les personnels mettent en oeuvre ces valeurs. Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté. Pour garantir ce droit dans le respect de l'égalité des chances, des aides sont attribuées aux élèves et aux étudiants selon leurs ressources et leurs mérites. La répartition des moyens du service public de l'éducation tient compte des différences de situation, notamment en matière économique et sociale. Elle a pour but de renforcer l'encadrement des élèves dans les écoles et établissements d'enseignement situés dans des zones d'environnement social défavorisé et des zones d'habitat dispersé, et de permettre de façon générale aux élèves en difficulté, quelle qu'en soit l'origine, en particulier de santé, de bénéficier d'actions de soutien individualisé. L'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue est assurée à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique. [...]”

Die Bildungsziele, die im SCHOG als „Aufgabe“ der österreichischen Schulen bzw. im *Code de l'Éducation* als „mission“ der französischen Schulen angesehen werden, weisen einen so hohen Grad der Abstraktion und Komplexität auf, dass Lehrer wieder vor Rätseln stehen, wie sie diese Anforderungen bewältigen können.

¹⁶² Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz), BGBl. Nr. 242/1962, zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 44/2009.

¹⁶³ Article L111-1, Code de l'Éducation, modifié par Loi n°2005-380 du 23 avril 2005 - art. 2 JORF 24 avril 2005.

Die Auszüge aus dem österreichischen bzw. französischen Schulgesetz soll die zuvor angesprochene Deduktionsproblematik verdeutlichen. Wie werden nun Lehr- und Lernziele im Fremdsprachenunterricht und die Inhalte um diese zu erreichen definiert? Beide Bildungskulturen haben hierzu in den Lehrplänen (auf Französisch *programme*) unterschiedliche Zugänge gefunden. Da es in beiden Ländern natürlich verschiedene Schultypen gibt, soll folgend ein exemplarischer Vergleich angestellt werden. Die Beispiele beziehen sich auf die österreichische AHS Oberstufe bzw. auf das französische *lycée général*.

Zuerst soll näher auf den österreichischen Lehrplan¹⁶⁴ für „erste und zweite lebende Fremdsprachen“ eingegangen werden. In Österreich ist es erstmals gelungen den GERS nicht nur als Empfehlung, sondern auch als Basis für den Lehrplan einzusetzen.¹⁶⁵ Es handelt sich hierbei um einen Mindestlehrplan, der die Basis darstellt, um die 8. Klasse AHS abzuschließen. Bildungsstandards werden definiert, die zu einem bestimmten Zeitpunkt zu erreichen sind. Diese orientieren sich nicht mehr an bestimmten Inhalten, sondern sind mit dem Raster der Fertigungsbereiche des GERS ident. Weiters handelt es sich hierbei um einen kompetenzorientierten Lehrplan¹⁶⁶ (z.B. handlungsorientierte Kompetenzen, interkulturelle Kompetenzen, etc.). Der Lehrplan ist unterteilt in „Bildungs- und Lehraufgaben“ (kommunikative Fähigkeiten in der jeweiligen Fremdsprache in allen vier Fertigungsbereichen, Sensibilisierung auf die Sprachenvielfalt Europas und der Welt, Kulturkontakt, Strategien zum selbständigen Fremdsprachenlernen, etc.), „Didaktische Grundsätze“ (kommunikative Sprachkompetenz als übergeordnetes Lernziel des Fremdsprachunterrichts) und „Lehrstoff“. In dieser letzten Unterteilung finden sich auch die jeweiligen Kompetenzniveaus, welche im Einklang mit dem GERS stehen, wieder. Als Beispiel sollen hier die zu erreichenden Mindestniveaus der zweiten Fremdsprache genommen werden (da in Österreich die französische Sprache eine zweite lebende Fremdsprache darstellt), wobei im Lehrplan Unterschiede zwischen Lang- und Kurzformen des Unterrichts gemacht werden.¹⁶⁷

¹⁶⁴ Lehrplan „Lebende Fremdsprachen (erste, zweite)“, 2004, Internet: www.bmukk.gv.at/medienpool/11854/lebendefremdsprache_ost_neu0.pdf, Stand vom: 18. Dezember 2010.

¹⁶⁵ Vgl. Tanzmeister I., 2008, S. 363.

¹⁶⁶ Vgl. Tanzmeister I., 2008, S. 363f.

¹⁶⁷ Lehrplan „Lebende Fremdsprachen (erste, zweite)“, 2004, Internet: www.bmukk.gv.at/medienpool/11854/lebendefremdsprache_ost_neu0.pdf, Stand vom: 18. Dezember 2010, S. 6.

„1. bis 4. Lernjahr:

Nach dem 1. Lernjahr (5. Klasse) der zweiten lebenden Fremdsprache

Hören, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen: A1
Lesen, Schreiben: A2

Nach dem 2. Lernjahr (6. Klasse) der zweiten lebenden Fremdsprache

Hören, Lesen, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen, Schreiben: A2, bei gleichzeitiger Erweiterung und Vertiefung der kommunikativen Situationen, Themenbereiche und Textsorten.

Nach dem 3. und 4. Lernjahr (8. Klasse) der zweiten lebenden Fremdsprache

Hören, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen: B1
Schreiben: B1 und darüber hinaus argumentative Formen des Schreibens
Lesen: B2

3. bis 6. Lernjahr

Nach dem 3. Lernjahr (5. Klasse) der zweiten lebenden Fremdsprache

Hören, An Gesprächen teilnehmen, Zusammenhängendes Sprechen, Schreiben: A2
Lesen: B1

Nach dem 4. Lernjahr (6. Klasse) der zweiten lebenden Fremdsprache

Hören: A2 und aus B1: Die Schülerinnen und Schüler können die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht.
Lesen: B1

An Gesprächen teilnehmen: A2 und aus B1: Die Schülerinnen und Schüler können die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet.

Zusammenhängendes Sprechen: A2 und aus B1: Die Schülerinnen und Schüler können in einfachen zusammenhängenden Sätzen sprechen, um Erfahrungen und Ereignisse oder ihre Träume, Hoffnungen und Ziele zu beschreiben.

Schreiben: B1

Nach dem 5. und 6. Lernjahr (8. Klasse) der zweiten lebenden Fremdsprache

Hören: B1 und aus B2: Die Schülerinnen und Schüler können längere Redebeiträge und Vorträge verstehen und auch komplexer Argumentation folgen, wenn ihnen das Thema einigermaßen vertraut ist.

Lesen: B2

An Gesprächen teilnehmen: B1

Zusammenhängendes Sprechen: B1 und aus B2: Die Schülerinnen und Schüler können einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.

Schreiben: B1 und aus B2: Die Schülerinnen und Schüler können in einem Aufsatz oder Bericht Informationen wiedergeben oder Argumente für oder gegen einen bestimmten Standpunkt darlegen. Sie können Briefe schreiben und darin die persönliche Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen deutlich machen.“

Auch der französische Lehrplan für Fremdsprachen ist ein Mindestlehrplan und hat sich auf den GERS eingestellt. Wie im österreichischen Lehrplan werden durch die Kompetenzniveaus zu erreichende Mindeststandards gesetzt, die es zu erreichen gilt, wenn man das französische *baccalauréat* meistern will. Der große Unterschied zwischen den beiden Lehrplänen besteht darin, dass das französische *programme* für jede einzelne Schulstufe (im *lycée* wären das die *seconde*, die *première* und die *classe terminale*) und dazu auch noch für jede einzelne Fremdsprache exakt definiert ist. Auf jede einzelne Schulstufe im *lycée* soll hier

nicht eingegangen werden,¹⁶⁸ exemplarisch sollen Auszüge aus dem *programme* der *classes terminales* (in Österreich die Maturaklassen) vorgestellt werden: Die Bildungs- und Lehrziele sind mit jenen aus dem österreichischen Lehrplan ident (die *compétences de communication* werden nach den Fertigungsbereichen unterschieden, weiters gibt es einen *contenu linguistique* und einen *contenu culturel*, die vermittelt werden sollen, SchülerInnen sollen befähigt werden selbstständig die im Fremdsprachenunterricht erworbenen Kompetenzen auch in anderen Disziplinen einzusetzen, etc.). Im „*Cadre général pour l’enseignement des langues vivantes dans le cycle terminal des séries générales et technologiques*“ werden auch für alle die zu erreichenden Niveaus in jeder einzelner Fertigkeit definiert, wobei auch hier der Unterschied zwischen LV1 (*1ère langue vivante*), LV2 (*2ème langue vivante*) und sogar LV3 (*3ème langue vivante*) gemacht wird.

Enseignement obligatoire ou option facultative (LV3)	LV1	LV2	LV3
Compréhension de l’oral	B2	B1/B2	A2/B1
Interaction orale	B1/B2	B1	A2
Expression orale	B2	B1/B2	A2/B1
Compréhension de l’écrit	B2	B1/B2	A2/B1
Expression écrite	B2	B1/B2	A2/B1

Tab. 4: Zu erreichende Mindeststandards in der *classe terminale* im *lycée général*

(Quelle: *Cadre général pour l’enseignement des langues vivantes dans le cycle terminal des séries générales et technologiques*, 2004, Internet : ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2004/hs5/lv_terminale.pdf, S. 25.)

Auch wenn es sich um einen Mindestlehrplan handelt, sind die zu erreichenden Standards mit genau definierten Inhalten gekoppelt. Am Beispiel „*Allemand*“ soll dies verdeutlicht werden¹⁶⁹. Im Kapitel „*objective linguistique*“ werden Angaben zu *grammaire*, *lexique* und *traduction* gegeben, wobei unter den Rubriken *grammaire* und *lexique* dezidierte Beispiele erwähnt werden, wie Aufgaben in der Schule auszusehen haben:¹⁷⁰

¹⁶⁸ Die jeweiligen *programmes* finden sich für die *seconde*, 2010 im Internet unter: media.education.gouv.fr/file/special_4/72/7/langues_vivantes_143727.pdf, Stand vom 18. Dezember 2010 und für die *première*, 2003 im Internet unter: <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2003/hs7/allemand.pdf>, Stand vom: 18. Dezember 2010.

¹⁶⁹ Vgl. *Cadre général pour l’enseignement des langues vivantes dans le cycle terminal des séries générales et technologiques*, 2004, Internet : ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2004/hs5/lv_terminale.pdf, S. 30ff.

¹⁷⁰ *Cadre général pour l’enseignement des langues vivantes dans le cycle terminal des séries générales et technologiques*, 2004, Internet: ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2004/hs5/lv_terminale.pdf, S. 30.

„Grammaire

[...]

Les différentes linéarisations du groupe verbal (continue, discontinue, place du verbe, rejets en après dernière position (extraposition), les incises et appositions (constructions détachées, etc.) :

Du weißt, ich hab es gleich gewusst, schon gestern Nachmittag / Er habe weiter wollen, sagte Peter. Weit fort. / Er wäre schwarz überdie [SiC!] Grenze gegangen nach Paris / Er sah ein wenig zerzaust aus, der Peter. [...]

Lexique

[...]

Il conviendra de bien différencier le travail sur le lexique en fonction des objectifs relatifs aux compétences (lexique de compréhension et lexique d'expression) et de l'ancrage fonctionnel. Dans le cadre de la compréhension, les élèves pourront par exemple comprendre les différences (intensité, style, etc.) entre *Er hat Angst / Er hat einen Schreck bekommen / Da erschrak er*. En revanche, dans le domaine de l'expression, on pourra se contenter de la maîtrise d'une expression prototype : *Er hatte (große) Angst um/vor ; Aus Angst, dass.. [...]*“.

Im weiteren Kapitel „*contenu culturel*“ wird zwischen den Bildungsinhalten aus den Bereichen *identités, conflits, interdépendances* und *contacte des cultures* unterschieden. Auch hier finden sich Vorgaben aus Kunst, Kultur und Geschichte, die zur Vermittlung dieser Bildungsinhalte genommen werden müssen bzw. sollen (die *thèmes* sind Muss-Vorschriften, die *propositions* Kann-Vorschriften). So sehen die Bildungsinhalte der *conflits* folgendermaßen aus:

Thèmes	Propositions d'application
Les rapports avec le monde après 1945	Aspects allemands de la guerre froide : de la Luftbrücke aux Pershings ; de la doctrine Hallstein au retrait des Alliés ; une Allemagne dans le bloc de l'Est ; « Westorientierung ». Enjeux « mondiaux » de la division de L'Allemagne : rideau de fer et Mur de Berlin ; leurs perceptions allemandes et étrangères. Frontières, sources de conflits : revendications territoriales/ <i>Heimatvertriebene</i> ; <i>Oder-Neisse Grenze</i> ; les frontières de l'Autriche avec l'Est.
Neutralité / Interventionnisme	Aspects de la neutralité dans les pays germaniques : neutralité de l'Autriche (<i>Neutralitätsgesetz</i> 1955) ; ONU à Vienne ; la neutralité suisse en question. L'Allemagne face aux conflits dans le monde : contribution au maintien de la paix ; débat à propos de l'envoi de troupes allemandes sur les lieux de conflits.
Pacifismes	Mouvements pacifistes et interventions dans le monde : figures du pacifisme et de l'antimilitarisme ; de la <i>Friedensbewegung</i> au mouvement altermondialiste. La Suisse et la neutralité : Croix-rouge internationale.
Réconciliations	Rapprochements : de la réconciliation à la coopération ; les « couples » politiques franco-allemands ; les institutions franco-allemandes.

Tab. 5: Inhaltliche Schwerpunkte im *contenu culturel* im *programme* der *classe terminale* im *lycée général* (Quelle: Cadre général pour l'enseignement des langues vivantes dans le cycle terminal des séries générales et technologiques, 2004, Internet : ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2004/hs5/lv_terminale.pdf, S. 32.)

3.4 Methoden und personale Aspekte beim Lehren und Lernen fremder Sprachen

3.4.1 Methodik und Sozialformen im Fremdsprachenunterricht

Der heutige Fremdsprachenunterricht ist von einem Methodenpluralismus geprägt. Da bereits im geschichtlichen Überblick (vgl. Kapitel 3.2) auf einige dieser Methoden aufmerksam gemacht und diese auch beschrieben wurden, soll hier für die bessere Übersicht eine Auflistung der verschiedenen im Fremdsprachenunterricht vorkommenden Methoden stattfinden:¹⁷¹

- Grammatik-Übersetzungsmethode
- Reformmethode (oder direkte Methode)
- audiolinguale Methode
- vermittelnde Methode
- audiovisuelle Methode
- kommunikative Methode (wird auch als alternative Methode angesehen)
- alternative Methoden (suggestopädische Ansätze, Verstehensansätze, therapeutische Ansätze, nativistische Ansätze)
- neo- und postkommunikative Methoden (Handlungsorientierung, interkulturelles Lernen, etc.)

Sozialformen im Unterricht bezeichnen die Formen der Zusammenarbeit zwischen Lernenden und Lernenden sowie Lernenden und Lehrenden. Es gibt keinen Fremdsprachenunterricht ohne Sozialformen, da immer eine Zusammenarbeit zwischen diesen Akteuren besteht. In Folge wird zwischen drei großen Sozialformen unterschieden, die auch näher beschrieben werden sollen:¹⁷²

- Frontalunterricht: Der Lehrer unterrichtet hier die Klasse als Einheit und der Frontalunterricht bildet somit auch die wichtigste Sozialform im Rahmen der Großgruppendidaktik. Die Lehrperson steht im Mittelpunkt des Unterrichts, sie steuert, plant und kontrolliert das Unterrichtsgeschehen. Interaktions-

¹⁷¹ Weiterführende Literatur hierzu: Neuner, 2007, S. 225ff., Ortner, 2007, S. 234ff., Vielau, 2007, 238ff.

¹⁷² Vgl. Abendroth – Timmer, 2007, S. 257ff. und Schwerdtfeger, 2007a, S. 247ff. und Schwerdtfeger, 2007b, S. 254ff. und Walter, 2007, S. 251ff.

möglichkeiten zwischen LehrerInnen und SchülerInnen sind stark formalisiert. Frontaler Unterricht bietet sich beim Fremdsprachenunterricht als geeignet an, wenn es sich um gelenkte Übungen handeln soll, z.B. Imitationen von sprachlichen Modellen – Nachsprechen – wobei auditive Medien hier die Lehrperson immer mehr ablösen. Die rezeptiven Fertigkeiten des Lese- und Hörverstehens lassen sich vor der ganzen Klasse ebenso durchführen, wie genaues Textverständnis und Übersetzungen. Die zentrale Rolle der Lehrperson wird kurzzeitig auch durchbrochen, wenn SchülerInnen (z.B. bei Präsentationen) oder Medien im Mittelpunkt stehen. Dem Frontalunterricht sind aber Grenzen gesetzt, da das individuelle Lerntempo nicht berücksichtigt wird. Hinzu kommt auch, dass produktive Fertigkeiten, und hier vor allem das freie Sprechen, sowie die Diskurskompetenz und weiters argumentatives und kreatives Schreiben in dieser Sozialform nicht geübt werden können. Da die Lehrperson die Impluse für den Unterricht setzt, werden SchülerInnen bei der Entwicklung ihrer Selbständigkeit gehemmt – sie könnten vieles selbst tun, was die Lehrperson aber abnimmt (z.B. Wörter im Wörterbuch nachschlagen).

- Gruppen- und Partnerarbeit: Die Trennung Gruppen- und Kleingruppenunterricht ist nicht sehr scharf. Eine Arbeit in der Gruppe wird in der Literatur als Zusammenarbeit von mindestens zwei bzw. drei und mehr Personen angesehen (vgl. die Aufsätze der im Zitat angegebenen Autoren). Die Höchstgrenze einer Kleingruppe liegt bei sechs Personen, die Höchstgrenze von TeilnehmerInnen einer Gruppe wird wiederum nicht definiert. Die TeilnehmerInnenzahl in Partnerarbeiten ist klar definierbar: Dies betrifft die Zusammenarbeit von zwei Lernenden. In Gruppen- und Partnerarbeiten werden dynamische Prozesse zwischen den Mitgliedern für den Fremdsprachenunterricht genutzt. So entwickeln sich stärkere Beziehungen zwischen den teilnehmenden Personen als beim Frontalunterricht. Werte und Normen der Gruppe entstehen mit der Zeit und diese werden dann auch wichtiger, als Werte und Normen der einzelnen TeilnehmerInnen, so ändern sich Verhaltensweisen der Individuen: Stärkere Persönlichkeiten werden eventuell zurückhaltender, schwächere wiederum mutiger – obwohl dies immer von der gesamten Gruppendynamik abhängig ist. Zwei Ziele werden

in Gruppen- bzw. Partnerarbeiten verfolgt: Förderung des sozialen und des sprachlichen Lernens von SchülerInnen. Wie Gruppen- und Partnerarbeiten durchgeführt und geplant bzw. welche Arbeitsaufträge hier erteilt werden können, ist in der Fachliteratur nachzulesen.¹⁷³

- Einzelarbeit und Kleingruppenunterricht: Einzelunterricht ist die Betreuung eines / einer einzelnen Lerner / Lernerin durch eine Lehrperson, von einem Kleingruppenunterricht spricht man bei einer TeilnehmerInnenzahl von zwei bis höchstens sechs Personen.¹⁷⁴ Diese beiden Sozialformen finden sich vor allem in der Erwachsenenbildung und im Nachhilfeunterricht wieder, die TeilnehmerInnen umfassen alle Altersstufen. In Kleingruppen stehen Simulationen, Projekte, Präsentationen und (Fach)Diskussionen im Vordergrund. Vorteil des Einzelunterrichts wiederum ist die erhöhte Redezeit, die einer/m TeilnehmerIn zur Verfügung stehen und die alleinige Konzentration auf diese Person. Andererseits werden Sprachhemmungen besser in Gruppen gebrochen. Die Vorteile dieser Sozialform liegen auf der Hand, es muss aber hier auch erwähnt werden, dass diese im (ausgehend vom österreichischen bzw. französischen) Schulbetrieb eher selten vorkommen.

3.4.2 Der / die LernerIn im Fremdsprachunterricht

Wer sind die LernerInnen im Fremdsprachunterricht? In Bezug auf das Lebensalter kann keine Überlegenheit einer bestimmten Altersgruppe festgestellt werden. Wenn das Fremdsprachenlernen geschlechterdifferenziert betrachtet wird, werden jedoch Signifikanzen sichtbar. Düwell geht in seinen Beitrag auf wissenschaftlich fundierte Untersuchungen ein, wenn er davon spricht, dass das weibliche Geschlecht im Fremdsprachenunterricht motivierter ist und einen höheren Lernerfolg erzielt als das männliche.¹⁷⁵

Als weiteres LernerInnenmerkmal bezeichnet Düwell die Motivation. Darunter versteht er: „[...] ein[en] zeitlich begrenzten, zielgerichteten *Prozess*, der nach Auslösung einer sowohl kognitiv als auch emotional determinierten Bereitschaft zu han-

¹⁷³ Vgl. Schwerdtfeger, 2007b, S. 254ff. und Abendroth – Timmer, 2007, S. 257ff.

¹⁷⁴ Diese Definition bezieht sich auf Abendroth – Timmer, 2007, S. 257.

¹⁷⁵ Vgl. Düwell, 2007, S. 347.

deln durch Anstrengung so lange aufrecht erhalten wird, bis das oder die angestrebte(n) Ziel(e) erreicht worden ist bzw. sind.“¹⁷⁶

Auch für Tanzmeister ist Motivation unabdingbar, wenn von einem erfolgreichen Fremdsprachunterricht gesprochen werden soll. „Fremdsprachlernmotivation dient zum Aufbau von Lernbereitschaft für den Erwerb von Sprachkompetenz einer oder mehrerer Fremdsprachen und inkludiert sprachliches Lernziel, Lernwillen und Lernakte.“¹⁷⁷ Für Kremnitz ist Motivation „[...] die wichtigste Größe [...]“ bei allen Lehr- und Lernvorgängen.¹⁷⁸

Dabei wird in der psychologischen Fachliteratur zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation unterschieden: bei der *motivation intrinsèque* handelt es sich um einen „*désir de réaliser un comportement pour son propre compte*“ und bei der *motivation extrinsèque* um einen „*désir de réaliser un comportement pour obtenir une récompense promise ou par crainte d’une punition*“.¹⁷⁹ Individuen, die intrinsische Motivation aufweisen, erfahren in der Arbeit oder beim Spiel Freude, persönliches Interesse, ein Mittel sich selbst auszudrücken und sich zu präsentieren. Bei extrinsischer Motivation geht es eher darum etwas zu leisten, um einer Bestrafung zu entgehen bzw. eine Belohnung zu erhalten.¹⁸⁰ Im Sinne der individuellen Selbstverwirklichung wird der intrinsischen Motivation Vorrang gegeben. Gerade für die Fremdsprachenkompetenz ist die Selbstmotivation der Lerner entscheidend. Die Verbindung von sich allmählich entwickelnder Selbstmotivation mit extern gegebenen günstigen Rahmenbedingungen macht ein Kontinuum zwischen extrinsischer und intrinsischer Motivation vorstellbar.¹⁸¹

In Kapitel 3.2 dieser Arbeit wurde bereits ein geschichtlicher Abriss der Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts gegeben und die diversen Paradigmenwechsel demonstriert. So änderte sich auch die Rolle und die Stellung des Lerner / der Lernerin in Richtung Individualisierung. Die Förderung des einzelnen Fremdsprachenlerner wird konsequent und verstärkt mit dem Ziel des autonomen Lernens

¹⁷⁶ Düwell, 2007, S. 348.

¹⁷⁷ Tanzmeister, R., 2008, S. 17.

¹⁷⁸ Vgl. Kremnitz, 2003, S. 62.

¹⁷⁹ Myers, 2007, S. 334.

¹⁸⁰ Vgl. Myers, 2007, S. 335.

¹⁸¹ Vgl. Tanzmeister R., 2008, S.18., weitere Informationen zu Motivation und anderen affektiven Faktoren lassen sich auch im GERS wiederfinden: Europarat. Rat für kulturelle Zusammenarbeit, 2001, Kapitel 7.3.1.2, Internet: www.goethe.de/z/50/commeuro/i0.htm, Stand vom 22. November 2010.

verfolgt.¹⁸² So kann diese LernerInnenautonomie im institutionalisierten Sprachunterricht für manche als Schock erscheinen, sie macht jedoch Sinn, wenn darunter eine Orientierung verstanden wird, die die konkrete Zielsetzung aufweist, dem Lernenden so viele Entscheidungen zu überlassen, wie im Kontext möglich und vertretbar sind. Freiheit, als Grundvoraussetzung, dass Entscheidungen überhaupt getroffen werden können, wird zum integrativen Bestandteil des Unterrichts.¹⁸³

3.4.3 Der / die LehrerIn im Fremdsprachunterricht

Wenn von Lehrpersonen gesprochen wird, muss an dieser Stelle sofort die Unterscheidung gemacht werden, was und wie eine Lehrperson lehren soll und was und wie sie auch wirklich lehrt bzw. wen die Lehrperson unterrichtet. Was eine Lehrperson im Fremdsprachenunterricht unterrichten soll, ist in den Bildungszielen definiert und von der Politik vorgegeben (vgl. dazu Kapitel 3.3.3). In der akademischen Ausbildung geht es dabei auch um das sinnvolle Zusammenspiel zwischen Pädagogik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft, Sprachpraxis und Schulpraxis, sowie ihrer sinnvollen Aufteilung.¹⁸⁴ Nach Meißner sollen angehende FremdsprachlehrerInnen romanischer Sprachen folgende Kompetenzen aufweisen können:¹⁸⁵ nativ-nahe Sprachkompetenz in der Zielsprache, kulturelle Kompetenz, die Ziel- und Ausgangskultur miteinander verbindet, Textkompetenz, sprachwissenschaftliche Kompetenz, Kompetenz im Bereich der interkulturellen Pragmatik, um landesspezifische Eigenheiten erfassen und wiedergeben zu können, Mehrkulturalitätskompetenz zum Erfassen übernationaler Zusammenhänge, weiters auch eine theoriegeleitete Vermittlungskompetenz und eine Theoriekompetenz. Zu den personalen Eigenschaften der „guten“ Lehrperson zählen zudem ausgezeichnete Fachkompetenz und hohe Sozialkompetenz. LehrerInnen von Fremdsprachen sollen das Ziel-land gut kennen, Begeisterung für das zu unterrichtende Fach zeigen, eine positive Einstellung zu den SchülerInnen aufweisen, diese fördern und fordern und schlechte SchülerInnen nicht sofort abschreiben. Weiters zählen Berechenbarkeit und Konsequenz zu den Merkmalen „guter“ LehrerInnen.¹⁸⁶

¹⁸² Vgl. Düwell, 2007, S. 350f.

¹⁸³ Vgl. Vetter, 2008, S. 106.

¹⁸⁴ Vgl. Tanzmeister R., 2008, S. 20.

¹⁸⁵ Vgl. Meißner, 2007, S.37f.

¹⁸⁶ Vgl. Tanzmeister R., 2008, S. 21f.

Wie die Lehrperson nun wirklich unterrichtet hängt neben zahlreichen sozialen Erscheinungen im Klassenraum und Konferenzzimmer (SchülerInnen-SchülerInnenkonstellation, SchülerInnen - LehrerInnenkonstellation, LehrerInnen-LehrerInnenkonstellation) auch davon ab, in welchem Lernparadigma die Lehrperson unterrichtet (auf die verschiedenen Lernparadigmen wurde bereits in Kapitel 3.2 eingegangen). Wie sieht die Lehrperson ihre Rolle in der Klasse? Ist die Lehrperson im Mittelpunkt des Unterrichts oder sieht sie sich als Unterstützer und Coach an? Gerade die zuletzt erwähnten Punkte zählen zu den Eigenschaften von LehrerInnen im konstruktivistischen Paradigma.¹⁸⁷

Bis jetzt wurden LehrerInnen von Fremdsprachen immer nur im schulischen Kontext erwähnt. Wie sieht es mit LektorInnen an den Hochschulen aus? Ein Lektor ist ein „[...] meist (ausländisch, seine Muttersprache unterrichtender) Fremdsprachlehrer im Hochschulbereich.“¹⁸⁸ LektorInnen wurden am Beginn der Fremdsprachlehre als Sprachmeister angesehen, die eine lange Zeit im Zielland verbracht haben und in philologischen Studiengängen ihre Arbeit fanden. Durch verschiedene Hochschulreformen gerade in den 1970er Jahren in Europa änderte sich diese Rolle der LektorInnen hin zu professionell ausgebildeten SprachlehrerInnen im Hochschulbereich. Mit der Gründung von (außeruniversitären) Sprachzentren und einer Verlagerung von universitären Fremdsprachunterricht auch auf nicht-philologische Studiengänge (wie z.B. Wirtschaft), erweiterte sich das Anforderungsprofil von FremdsprachlehrerInnen und macht den Begriff des Lektors auch obsolet. Einerseits müssen heutige FremdsprachlehrerInnen im Hochschulbereich neben den Sprachkursen auch andere (meist) administrative Aufgaben wahrnehmen, andererseits entspricht das Bild des Lektors nicht mehr dem „[...] charmant, plaudernden Muttersprachler auf der Durchreise [...]“ weil es sich universitäre Institutionen schlichtweg nicht mehr leisten können hierfür Geld auszugeben, ohne ihr systematisches Fremdsprachenausbildungsprogramm zu gefährden. Der bereits häufig verwendete Begriff „FremdsprachlehrerIn im Hochschulbereich“ könnte der heutigen Funktion des Lektors / der Lektorin als professionelle Partner der Fremdsprachvermittlung im Hochschulbereich eher gerecht werden.¹⁸⁹

¹⁸⁷ Beispiele, wie lehrerInnenbezogene Grundsätze im konstruktivistischen Paradigma aussehen können beschreibt Vetter, 2008, S. 107ff.

¹⁸⁸ Voss, 2007, S. 358.

¹⁸⁹ Vgl. Voss, 2007, S. 358ff.

4. Empirische Untersuchung - Methodik

In der Primärforschung kommen hauptsächlich vier Erhebungsmethoden zum Einsatz: Experimente, Beobachtung, Focus-Gruppen und Befragungen.¹⁹⁰ Da für die Datensammlung die Erhebungsmethoden Beobachtung und Interview (Befragung) angewandt wurden, sollen diese in den folgenden Kapiteln näher beschrieben werden. Auch soll die Erhebungsmethode „Dokumentenanalyse“ näher erklärt werden, die sich für die Sammlung von Daten für das Untersuchungsfeld als sehr hilfreich herausgestellt hat. Neben der Beschreibung der Erhebungsmethoden folgt ebenfalls auch eine Beschreibung des jeweiligen Erhebungsdesigns.

4.1 Die Beobachtung

Wie jeder Mensch gewissermaßen im Alltag ein Philosoph ist, sind wir auch empirische Sozialforscher. So haben wir unsere Weltanschauungen, Traditionen und Vorurteile und kennen gewisse Regelmäßigkeiten des sozialen Verhaltens unserer Mitmenschen. Jeden Tag beobachten wir aufs Neue soziale Vorgänge und Handlungen anderer Menschen und überprüfen anhand dieser Beobachtungen unsere Alltagshypothesen – so kann von einer gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit gesprochen werden.¹⁹¹

4.1.1 Methode „Beobachtung“

Die Erhebungsmethode „Beobachtung“ ist in der Wissenschaft nicht unumstritten. Des weiteren sollen hier Erklärungen gegeben werden, was unter „Beobachtung“ eigentlich verstanden wird, um diese somit auch in den Kontext der Fremdsprachdidaktikforschung und der im Zusammenhang mit dieser Arbeit getätigten empirischen Forschung zu bringen.

„Unter Beobachtung verstehen wir das systematische Erfassen, Festhalten und Deuten sinnlich wahrnehmbaren Verhaltens zum Zeitpunkt seines Geschehens.“¹⁹² So wird in der einschlägigen Literatur sofort zwischen naiven bzw. alltäg-

¹⁹⁰ Vgl. Kotler / Bliemel, 2001, S. 208.

¹⁹¹ Vgl. Dieckmann, 2010, S. 47.

¹⁹² Atteslander, 2003, S. 79.

lichen Beobachten und der wissenschaftlichen Beobachtung unterschieden. Ziel der wissenschaftlichen Beobachtung soll die Beschreibung bzw. Rekonstruktion sozialer Wirklichkeit vor dem Hintergrund einer leitenden Forschungsfrage sein.¹⁹³

Nach Lamnek orientiert man sich dabei sehr stark an der quantitativen Methodologie, doch können die folgenden vier Kriterien für Wissenschaftlichkeit auch von qualitativ arbeitenden Sozialforschern mitgetragen werden:¹⁹⁴

- Die Gütekriterien der Wissenschaftlichkeit heißen: Gültigkeit, Zuverlässigkeit und Genauigkeit. Beobachtete Tatbestände können leichter solchen Überprüfungen unterzogen werden als über Beobachtungen erschlossene Sinn- und Bedeutungszusammenhänge.
- Die systematische Aufzeichnung der beobachteten Ereignisse, die auf allgemeinere Urteile bezogen wird.
- Die wissenschaftliche Beobachtung muss systematisch geplant sein, daraus resultiert auch eine gewisse Kontrollmöglichkeit der Ergebnisse.
- Die wissenschaftliche Beobachtung folgt einem bestimmten Forschungszweck.

Dieckmann wiederum nimmt lediglich zwei Kriterien zur Unterscheidung zwischen naiver und wissenschaftlicher Beobachtung her, die sich inhaltlich mit jenen von Lamnek decken:¹⁹⁵ 1) der Bezug auf Forschungshypothesen und 2) die stärkere Kontrolle und Systematik der Beobachtung.

Atteslander spricht in Bezug auf die Beobachtung von einem „Doppelcharakter“: Einerseits soll die Beobachtung der *Erfassung und Deutung sozialen Handelns* dienen, auf der anderen Seite ist die selbst *soziales Handeln*. Daraus ergeben sich auch besonders die Probleme und Grenzen der Beobachtung.¹⁹⁶

Sowohl Atteslander als auch Lamnek und Dieckmann unterscheiden bei der wissenschaftlichen Beobachtung zwischen der strukturieren (vornehmlich quantitativ

¹⁹³ Vgl. Dieckmann, 2010, S. 47.

¹⁹⁴ Vgl. Lamnek, 2005, S. 558f.

¹⁹⁵ Vgl. Dieckmann, 2010, S. 550.

¹⁹⁶ Vgl. Atteslander, 2003, S. 79f.

orientierten) Beobachtung und der unstrukturierten (vornehmlich qualitativ orientierten) Beobachtung:¹⁹⁷

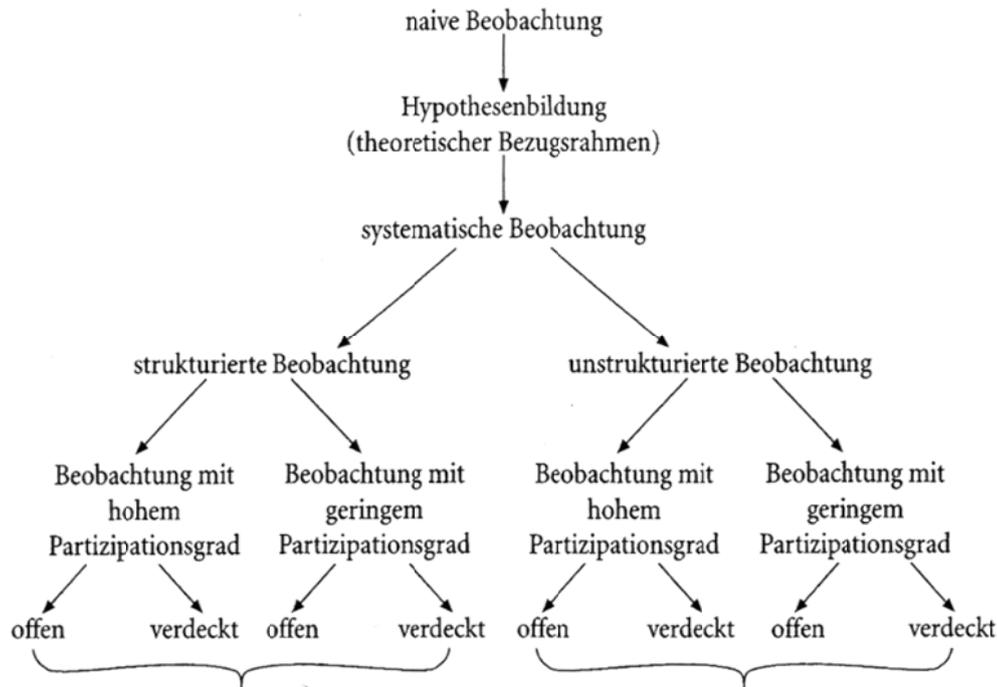


Abb. 11: Klassifikation der Beobachtungsformen

(Quelle: Atteslander, 2003, S. 131.)

Strukturierte Beobachtungen unterscheiden sich in erster Linie durch den Status von Hypothesen und Theorien sowie dem Methodenverständnis. Empirische Forschung soll theoriegeleitet Daten über soziale Realitäten sammeln und der Prüfung von vorangestellten Theorien und Hypothesen dienen. Zentraler Kritikpunkt stellt hierbei der durch die Theorie stark begrenzte Erfahrungsbereich dar. Immer wieder wird auch vermerkt, dass durch die Standardisierung und Quantifizierung häufig nur noch Scheinobjektivitäten und Messartefakte generiert werden.¹⁹⁸ Während der Forscher seine Beobachtungen bei der strukturierten Beobachtung nach einem relativ differenzierten System vorab festgelegter Kategorien macht und aufzeichnet, sind bei der unstrukturierten Beobachtung nur mehr oder weniger allgemeine Richtlinien (grobe Hauptkategorien) als Rahmen der Beobachtung vorhanden. Innerhalb dieses Rahmens hat der Forscher freien Spielraum.¹⁹⁹ Gegenstand

¹⁹⁷Vgl. Atteslander, 2003, S.83ff. und Diekmann, 2010, S. 569ff. und Lamnek, 2005, S. 559ff.

¹⁹⁸ Vgl. Atteslander, 2003, S. 83. und Diekmann, 2010, S. 569f.

¹⁹⁹Vgl. Lamnek, 2003, S. 360.

der unstrukturierten Beobachtung sind demnach Prozesse, die es entsprechend interpretativ zu erschließen gilt.

Daraus ergeben sind gewisse Forschungsprinzipien, wobei hier eine Auswahl vorgestellt werden soll:²⁰⁰

- Offenheit: der Forschungsablauf, die Wahl der Methoden, die Auswahl der Untersuchungspersonen, etc. werden durch den Untersuchungsgegenstand bestimmt – die Forschung verläuft offen und flexibel.
- Reflektivität der Forschung: es werden keine aus der Theorie abgeleiteten Hypothesen überprüft, sondern Begriffe und Hypothesen werden im laufenden Forschungsprozess generiert, modifiziert und verallgemeinert.
- Explikation des Vorgehens: theoretisches Vorwissen soll offengelegt, die einzelnen Forschungsschritte und -entscheidungen beschrieben sowie die Interpretationen nachvollziehbar sein.
- Problemorientierung: die Formulierung der Forschungsfrage und die Auswahl des Forschungsfeldes resultieren aus vom Forscher wahrgenommenen gesellschaftlichen Problemen und die Ergebnisse wirken ihrerseits wieder auf die gesellschaftliche Praxis zurück.

Für qualitativ-teilnehmende Beobachtungsstudien bedeutet dies ein Verzicht auf vorab konstruierte Beobachtungsschemata, standardisierte Verfahrensweisen und -regeln und die Teilnahme der Forscher in der natürlichen Lebenswelt der Untersuchungspersonen.

Wenn in diesem Fall schon von einer teilnehmenden Beobachtung gesprochen wird, soll nun die nächste Stufe von Abbildung 11 näher erklärt werden: Beobachtung mit hohem Partizipationsgrad (in Folge teilnehmend genannt) und Beobachtung mit geringen Partizipationsgrad (in Folge nicht teilnehmend genannt). Der Unterschied besteht darin, dass bei der teilnehmenden Beobachtung der Beobachter selbst Element des zu beobachtenden sozialen Feldes wird, hingegen bei der nicht teilnehmenden Beobachtung der Beobachter gleichsam von außen

²⁰⁰ Vgl. Atteslander, 2003, S. 84f.

her das ihn interessierende Verhalten beobachtet.²⁰¹ Atteslander unterscheidet beide Beobachtungsformen wieder nach ihrem wissenschaftlichen Charakter: Demnach stellt die teilnehmende Beobachtung das qualitativ orientierte Beobachtungsdesign dar, die nicht teilnehmende Beobachtung wiederum ist quantitativ orientiert.²⁰² Die teilnehmende Beobachtung dient dazu, sich dem Untersuchungsfeld zu nähern und zwar so, dass der Forscher nicht mehr a priori als Fremdkörper verstanden wird. Als Angepasster soll er sich in einem sozialen Umfeld bewegen können, der er aus der Perspektive eines Teilnehmers auch untersuchen möchte. Aufzeichnungen sind dabei ein wichtiger Bestandteil, dabei ist es aber unzureichend, wenn erst im Nachhinein ein Gedächtnisprotokoll angefertigt wird, da es bei dieser Beobachtungsart um das Beobachten von komplexen Situationen und Handlungen geht.²⁰³

Hauser-Schäublin sowie auch Lamnek unterscheiden bei der teilnehmenden Beobachtung weiters zwischen dem passiven und dem aktiven teilnehmenden Beobachter.²⁰⁴ In beiden Fällen geht es jedoch um ein Mit-Dabei-Sein. Je nach der Definition der Rolle des Beobachters lassen sich verschiedene Möglichkeiten unterscheiden:

- Der Forscher kann sich vollends mit dem zu untersuchenden sozialen Feld identifizieren, geht in ihm auf und wird Teilnehmer (aktiv).
- Der Teilnehmer ist als Beobachter im Feld, d.h. die Beobachterrolle ist im Feld erkennbar (stärker aktiv, teils passiv).
- Der Beobachter ist ein Teilnehmer, bei dem schon die Dominanz des Beobachtens vorliegt (stärker passiv, teils aktiv).
- Der reine Beobachtungstyp ohne Interaktionen mit dem Feld (passiv).

Schließlich soll auch die letzte Stufe von Abbildung 11 erklärt werden: Die Unterscheidung von verdeckter und offener Beobachtung. Verdeckte Beobachtung bedeutet, dass sich der Beobachter gegenüber seinen Interaktionspartnern nicht als solcher zu erkennen gibt. Diese Form ist in der Sozialforschung relativ selten, da

²⁰¹Vgl. Lamnek, 2005, S. 561. und Dieckmann, 2010, S. 564.

²⁰²Vgl. Atteslander, 2003, S. 92.

²⁰³Vgl. Hauser – Schäublin, 2003, S.43ff.

²⁰⁴Vgl. Hauser – Schäublin, 2003, S. 33f. und Lamnek, 2005, S. 562.

auch ethische Fragen mitberücksichtigt werden müssen (bzw. auch Datenschutzgründe). Bei der offenen Beobachtung tritt der Beobachter ausdrücklich als Forscher auf, d.h. das soziale Feld kennt zumindest den Zweck der Anwesenheit des Forschers.²⁰⁵

Es fällt auf, dass bei der Differenzierung der einzelnen Beobachtungstypen der Beobachter im Mittelpunkt steht. Atteslander und Lamnek machen darauf aufmerksam, dass es neben dem „Beobachter“ noch drei weitere Elemente der Beobachtung gibt, die nicht zu nachlässigen sind:²⁰⁶

- Beobachtungsfeld: Am Anfang jeder Beobachtung müssen Informationen über das Beobachtungsfeld gemacht werden. Der Begriff umfasst meist mehr als nur den räumlichen Bereich, auf dem sich die Beobachtung bezieht. Die Beschreibung des Beobachtungsfelds gibt vielmehr Antwort auf die Frage: „Wo, wann und unter welchen Rahmenbedingungen wird beobachtet?“ Dabei gilt folgende Unterscheidung: eine quantitativ orientierte Beobachtung setzt eine Definition des Beobachtungsfelds voraus und impliziert ebenfalls, dass sich dieses Feld im Forschungsverlauf nicht oder nur wenig ändert. Demhingegen kann und muss das Beobachtungsfeld bei einer qualitativ orientierten Beobachtung nicht detailliert beschrieben werden, da es sich ja im Forschungsverlauf ändern kann.
- Gegenstand der Beobachtung: Wie aus der Definition des Begriffs bereits hervorging, ist diese Erhebungsform dann geeignet, wenn es darauf ankommt, soziales Verhalten zu ermitteln. Es geht hier um die Frage: „Wer und was werden wann beobachtet?“ Gegenstand der Beobachtung ist vornehmlich das soziale Handeln von Individuen oder Gruppen. Damit die Gültigkeit der ermittelnden Daten abgesichert werden können, müssen sich diese aus der Beobachtung mit jenen der Erhebungsmethode „Befragung“ (Näheres dazu in Kapitel 4.2) ergänzen. Dabei ist zu beachten, dass es lokale und zeitliche Begrenzungen sowie Restriktionen durch den Gegenstand selbst geben kann. Lokale Begrenzung bedeutet, dass die Beobach-

²⁰⁵Vgl. Dieckmann, 2010, S. 565. und Lamnek, 2005, S. 560f.

²⁰⁶Vgl. Atteslander, 2003, S. 88ff. und Lamnek, 2005, S. 552ff.

tung eine ganz besondere Art des Erfahrens von Umwelt bzw. von sozialer Realität ist. Diese Erfahrbarkeit ist jedoch durch unsere Sinneswahrnehmung limitiert. Letztlich kann nur das beobachtet werden, wie die Kapazität der menschlichen Augen und Ohren reicht – so wird man sich eher auf überschaubare kleinere Gruppen stützen müssen, die in Verhalten auf bestimmte lokal abgrenzbare Räume reduziert sind. Zeitliche Begrenzung bedeutet, dass durch die Beobachtung immer nur Ausschnitte aus dem totalen sozialen Geschehen erfasst werden können. Die praktische Anwendung der Beobachtung wird also zeitlich durch die Dauer der zu beobachteten Ereignisse limitiert. Restriktionen gibt es durch den Gegenstand selbst, da sich Beobachtungen weitestgehend auf Verhalten richten, während andere Tatbestände nur erschlossen werden können. Weiters können nicht alle Verhaltensweisen beobachtet werden.

- Beobachtete: Hier geht es in erster Linie um die Frage „Wissen die Beobachteten, dass und zu welchem Zweck sie beobachtet werden?“ Hier sei auf die Beschreibungen der offenen und verdeckt teilnehmenden bzw. nicht teilnehmenden Beobachtung zu verweisen, die bereits in diesem Kapitel getätigt wurden.

Einleitend wurde auf Probleme aufmerksam gemacht, die bei der wissenschaftlichen Beobachtung immer wieder auftauchen und deren Kritik sie sich gefallen lassen muss: Zum einen das bereits angesprochene Problem der Verzerrung durch selektive Wahrnehmung und zum anderen das Problem der (Fehl-) Interpretationen des beobachteten sozialen Geschehens.²⁰⁷ Die durch die Selektion auftretenden Fehler (z.B. in der Aufzeichnung der beobachteten Ereignisse) können nachträglich nicht mehr korrigiert bzw. unter Umständen nicht einmal entdeckt werden, da die Wiedergabe als sinnvolle Einheit erscheint. So ist es auch weiters problematisch, dass mit der zunehmenden Vertrautheit des Beobachters die Aufmerksamkeit und mit dieser die Zuverlässigkeit der Beobachtung nachlässt. Dazu gehört ebenfalls das Übersehen von Selbstverständlichkeiten.²⁰⁸

²⁰⁷ Vgl. Dieckmann, 2010, S. 551. und Lamnek, 2005, S. 557. und Hauser – Schäublin, 2003, S.37f.

²⁰⁸ Vgl. Atteslander, 2003, S. 113f. und Lamnek, 2005, S. 557.

Was insbesondere die teilnehmende Beobachtung betrifft, so besteht hier das Dilemma von Teilnahme (Identifikation bzw. Nähe) und Distanz:²⁰⁹ Der Forscher muss die Alltagswirklichkeit des Forschungsobjekts in dessen Kategorien beschreiben, um diese auch verstehen zu können. Hierfür wäre eine Distanz hinderlich, da sich der Forscher von seiner Alltagswirklichkeit lösen und sich in die des Gegenstandes versetzen, mit ihr identifizieren, muss. Gerade aber in der quantitativen Forschung wird kritisiert, dass hier zumindest die Gefahr besteht, dass der Forscher seine eigenen theoretischen Kategorien dem Forschungsobjekt aufsetzt. Der Forscher soll so gesehen Distanz zu sich selbst und Identifikation mit dem Forschungsobjekt entwickeln.

Mit diesem theoretischen Input kann somit auch bestimmt werden, welcher Beobachtungstyp die Beobachtung der Lehrveranstaltungen an den Instituten ist: Es handelt sich um eine unstrukturierte, offene Beobachtung, wobei der Beobachter eine stärker passive teilnehmende Rolle einnimmt. Selbst wenn die Beobachtungsmatrix mit acht Kategorien festgelegt wurde, kann von einer hauptsächlich unstrukturierten Beobachtung gesprochen werden, da durch die gesammelten Daten Hypothesen erst generiert und modifiziert werden und der Forschungsprozess offen verläuft.

4.1.2 Beobachtungsdesign

In diesem Kapitel soll beschrieben werden, wie der Forschungsprozess mit der Beobachtung nun wirklich in der Praxis stattgefunden hat. Im Handbuch „Informationen zur Beobachtung“ von der Forschungsplattform „Theory and Practice of Subject Didactics“²¹⁰ wird die Beobachtung in den Kontext der Forschungsplattform gebracht. Demnach wird zwischen drei Strukturelementen unterschieden, die die Beobachtung beeinflussen und steuern: (vgl. Abb. 12)

²⁰⁹ Vgl. Atteslander, 2003, S. 115. und Hauser – Schäublin, 2003, S. 37ff. und Lamnek, 2005, S. 632ff.

²¹⁰ Vgl. Kleiner/ Ecker: Handbuch „Anleitung – Beobachtung“ der Forschungsplattform „Theory and Practice of Subject Didactics“, Version Februar 2010.

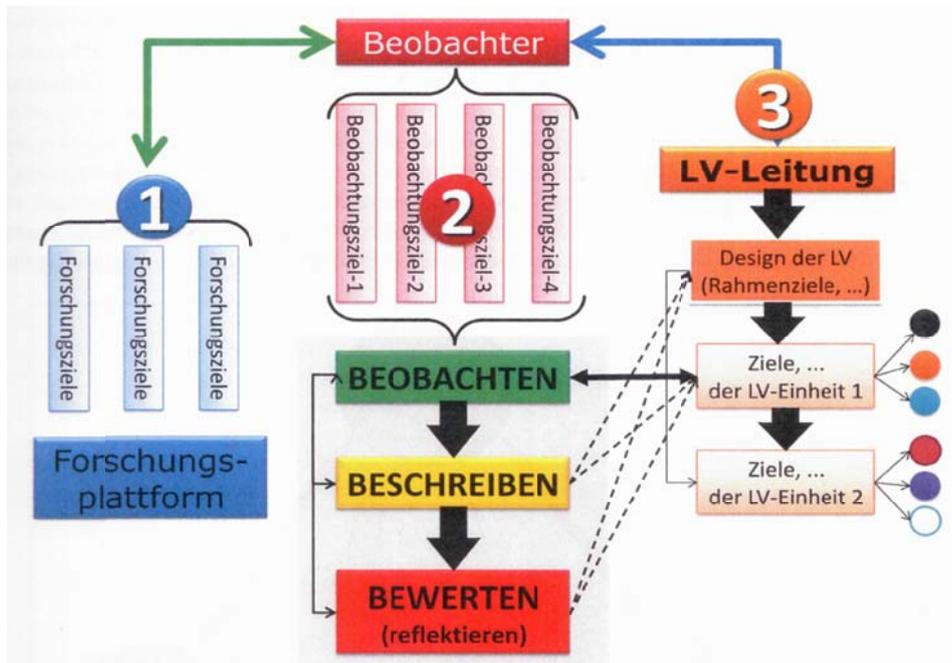


Abb. 12: Beobachtung im Kontext der Forschungsplattform

(Quelle: Kleiner/ Ecker: Handbuch „Anleitung – Beobachtung“ der Forschungsplattform „Theory and Practice of Subject Didactics“, Version Februar 2010, S. 7.)

Das *System Forschungsplattform* gibt die Forschungsfragen, wie sie im Antrag formuliert sind, dem Beobachter vor. Das System Forschungsplattform erwartet sich vom System Beobachter, dass die Forschungsfragen durch die Beobachtungsmatrix auf Grundlage der ausgewählten Lehrveranstaltungen abgebildet werden.

Das *System Lehrveranstaltung* wird über Design und Rahmenziele (Ziele der Lehrveranstaltungseinheiten) der ausgewählten Lehrveranstaltungen interviewt. Da angenommen wurde, dass sich die Ziele von Einheit zu Einheit ändern, wurde die Forderung gestellt, vor der Beobachtung einzelner Einheiten die Lehrveranstaltungsleitung erneut zu den Zielen zu befragen.

Das *System Beobachter* hatte nun die Aufgabe die Forschungsziele evident zu halten, die Rahmenziele der Lehrveranstaltungen nicht aus dem Auge zu verlieren, zu beobachten und in die Beobachtungsmatrix vernetzt entsprechend der genannten Kategorien zu protokollieren. Dieser Prozess wurde im sogenannten

„3-Schritt-Modell“²¹¹ behandelt: Zuerst wird beobachtet und das Beobachtete in der Matrix beschrieben (kontextualisiert), dann im nächsten Schritt (und nach der Lehrveranstaltung) wird über die Kommunikationsströme reflektiert (wie war die Kommunikation der Lehrveranstaltungsleitung zu den Studierenden, wie zwischen mir als Forscher zur Lehrveranstaltungsleitung, etc.) und in einem dritten Schritt wurde versucht – und das erst, nachdem alle Beobachtungen zur jeweiligen Forschungsfrage unternommen wurden – erste Hypothesen aus den Beobachtungsprotokollen abzuleiten.

Wie sieht nun das eigentliche Beobachtungsmodell – die Beobachtungsmatrix – aus? Hierbei möchte ich mich auf die wichtigsten Punkte beschränken, weitere Informationen lassen sich im Handbuch „Informationen zur Beobachtung wiederfinden“.²¹²

Die Beobachtungsmatrix wurde so konzipiert, dass sechs Cluster an Informationen erfasst und vernetzt werden können:²¹³

- Cluster 1: grundlegende Informationen zur beobachteten Lehrveranstaltung (erste Spalte in der Matrix) – Titel, LV-Leitung, Datum der Beobachtung, Beobachtungseinheit, Beobachter/in
- Cluster 2: Eckdaten zur beobachteten Lehrveranstaltung – LV-Typ, zeitlicher Rahmen, Anzahl der Teilnehmer unterteilt in „männlich“ und „weiblich“
- Cluster 3: Beobachtungsziel und Beobachtungsmethode – in dieser Spalte wurde dann z.B. 1c hineingeschrieben, was bedeutete, dass mit dieser Beobachtung ein besonderer Fokus auf die Forschungsfrage 1c gelegt wurde. In der Forschungsplattform wurde beschlossen, dass drei der im Forschungsantrag gestellten Fragen ebenfalls durch die Beobachtung untersucht werden können.

²¹¹ Vgl. auch Aufbau der Beobachtungsmatrix, Anhang 1.

²¹² Vgl. Kleiner/ Ecker: Handbuch „Anleitung – Beobachtung“ der Forschungsplattform „Theory and Practice of Subject Didactics“, Version Februar 2010.

²¹³ Vgl. Beobachtungsmatrix, Anhang 1.

Diese wären (im Originalwortlaut):²¹⁴

- Forschungsfrage 1c: What are the goals in terms of knowledge and skills that future teachers should acquire?
- Forschungsfrage 1d: What are the main underlying concepts of learning?
- Forschungsfrage 1e: What didactic practices are in use in the teacher education courses at the different departments? How does this tally with underlying concepts and goals?

Welche konkreten Auswirkungen dies schließlich für die Beobachtung hatte, wird im Verlauf dieses Kapitels beschrieben.

- Cluster 4: Kontextualisierung – hier sollten Informationen zur medialen Ausstattung, Sitzordnung, Kontaktaufnahme zu den LehrveranstaltungsleiterInnen und das eigene Rollenverständnis gemacht werden.
- Cluster 5: hier sollten optional die Rahmenziele (die Lehr- und Lehrziele) der beobachteten LV-Einheit präsentiert werden und / oder auf der Grundlage des Interviews mit LV-Leitung vor der Beobachtung.
- Cluster 6: Beobachtungsmatrix der beforschten Lehrveranstaltung – die Matrix beinhaltet acht Spalten: die Zeit bzw. Organisationsstruktur (Verortung des Zeitpunktes, die Dauer der Beobachtung und der Struktur der Lehrveranstaltung), Inhalte (diese optional in vier Kategorien ausdifferenziert: fachimmanente Inhalte, fachübergreifende Inhalte, methodisch-didaktische Inhalte, personenorientierte Inhalte), Lernorganisation: Methoden (handelt es sich um einen Vortrag, eine Diskussion, Rollenspiele, etc.?), Lernorganisation: Medien, Sozialstruktur (welche Beziehungs- und Sozialstruktur Lehrende – Studierende, Studierende – Studierende, Gruppen und welche Kommunikationsformen werden beobachtet?), Transfer (in welcher Form werden die Inhalte auf Kompetenzaufbau, Anwendung in Schule und der praktischen Umsetzung hin überprüft?), Rückkopplung und Reflexion, Sonstiges.

Im Pretest kam folgendes Problem zum Vorschein: das gleichzeitige Beobachten von acht Kategorien erwies sich als überaus schwierig und teilweise auch gar nicht umsetzbar. So wurde innerhalb der Forschungsplattform beschlossen, hinsichtlich der Forschungsfragen einen Fokus auf bestimmte Kategorien zu legen. In

²¹⁴ Forschungsantrag der Forschungsplattform „Theory and Practice of Subject Didactics“ an der Universität Wien.

Cluster 3 wurden bereits die drei Forschungsfragen 1c, 1d und 1e angesprochen. Innerhalb der Forschungsplattform wurde folgender Beschluss gefällt:

- Forschungsfrage 1c: Besonderer Fokus auf Methode, Inhalt, Transfer und Rückkopplung
- Forschungsfrage 1d: Besonderer Fokus auf Inhalt, Sozialstruktur, Methode und Rückkopplung
- Forschungsfrage 1e: Besonderer Fokus auf Medien, Sozialstruktur, Transfer und Inhalt

Es soll aber sofort darauf hingewiesen werden, dass dies nicht bedeutete, dass andere Kategorien gar nicht beobachtet werden sollten.

Innerhalb der Forschungsplattform wurde beschlossen, dass im Wintersemester 2009 / 2010 ein Prätest für alle angewandten Instrumente stattfinden sollte, um diese auf ihren Gebrauch hin zu überprüfen und gegebenenfalls zu modifizieren. So geschah dies auch mit der Beobachtungsmatrix. Ich beobachtete im Zeitraum Oktober 2009 bis Jänner 2010 drei verschiedene Fachdidaktiklehreveranstaltungen am Institut für Romanistik in Wien zu je drei Einheiten à 1,5 Stunden (dies waren die Einführungsvorlesung „Besondere Unterrichtslehre Französisch“, die ARGE I Französisch und die ARGE IV Französisch). Im Anschluss an diesen Prätest wurden die Daten aller 14 ForschungsassistentInnen miteinander analysiert und auch versucht diese zu vergleichen. Da die Ergebnisse in einem eigenen Protokoll der Forschungsplattform zusammengefasst wurden, werde ich hier nicht näher darauf eingehen. Jedenfalls wurde zu diesem Zeitpunkt auch beschlossen, den Fokus auf die Forschungsfragen zu legen und die Beobachtungsspalten je nach Frage zu Clustern – darauf wurde im vorigen Absatz bereits eingegangen. Die Haupterhebungsphase begann im Sommersemester 2010 und damit im März und währten bei mir bis Juni. Ich beobachtete wieder Lehrveranstaltungen aus dem Institut für Romanistik in Wien. Diesmal wurden aber systematisch Lehrveranstaltungen ausgesucht: Damit innerhalb der Forschungsplattform alle Lehrveranstaltungstypen beobachtet werden konnten, wurden alle Typen in einer Matrix erfasst, gewichtet und schließlich nach diesem Schema an uns AssistentInnen weitergegeben. Auch wurde untersucht, ob dieser Mix auch mit dem LV-Angebot des Sommersemesters

kompatibel war. So kamen für die Romanistik folgende Lehrveranstaltungen in Frage, die ich dann auch beobachtete: die Einführungsvorlesung „Besondere Unterrichtslehre Französisch“, die ARGE II Französisch, die ARGE III Französisch, jeweils drei Einheiten à 1,5 Stunden.

Der Kontaktaufbau mit den LV-Leiterinnen in Wien war recht einfach. Ich meldete mich bei ihnen per E-Mail und wir machten uns jeweils einen Termin zum ersten Vorgespräch aus. In Folge traf ich mich immer fünf bis zehn Minuten vor Beginn der Lehrveranstaltung, um mit der Leitung über Ziele und Inhalte zu sprechen.

In Rennes war der Kontaktaufbau zu den LV-LeiterInnen ebenfalls einfach. Zu Vorgesprächen trafen wir uns ein paar Tage vorher, über E-Mail oder Telefon wurde korrespondiert und Termine ausgemacht. Die Haupterhebungsphase fand dann im November 2010 statt, da zuerst Streiks gegen die von der französischen Regierung geplante Pensionsreform so gut wie alle öffentliche Einrichtungen lahmlegten (viele Universitäten blieben geschlossen oder waren blockiert). Während der Haupterhebung wurden zwei Fachdidaktiklehrveranstaltungen aus dem Fach Deutsch nach den vorher schon erwähnten Kriterien beobachtet. Eine Lehrveranstaltung gehörte zum *M1* und die andere zum *M2*. Es wurden jeweils drei Einheiten à 1,5 Stunden beobachtet.

4.2 Das Interview

Die Befragung knüpft mit ihrer Aussagekraft über Zusammenhänge von Verhaltensweisen einerseits bei Beobachtung und Focus-Gruppen und andererseits am Experiment an. Hingegen die Focus-Gruppe und die Beobachtung für die explorative Forschung geeignet sind, eignen sich die Befragung für die deskriptive Forschung und das Experiment für die kausale Forschung. Befragungen werden gemacht, um bei der Zielgruppe ihre Kenntnisse und Unkenntnisse, Verhalten, Präferenzen, Zufriedenheit, etc. festzustellen.²¹⁵

Anders als bei der Beobachtung wurde der verwendete Typus des Interviews schon im Vorhinein von der Forschungsplattform definiert: Hierbei handelt es sich

²¹⁵ Vgl. Kotler / Bliemel, 2001, S. 209.

um ein „ermittelndes Experteninterview im qualitativen Paradigma“. In den folgenden Kapiteln soll einerseits versucht werden, diese Art des Interviews näher zu erörtern und auf der anderen Seite das Forschungsdesign zu beschreiben.

4.2.1 Methode „Interview“

Sowohl Lamnek als auch Dieckmann bezeichnen das Interview als den „Königsweg“ der Sozialforschung. Mit dieser Methode können Informationen in statu nascendi aufgezeichnet, intersubjektiv nachvollzogen und beliebig reproduziert werden, ebenfalls sind sie unverzerrt und authentisch – all dies sind Vorteile, die die teilnehmende Beobachtung nicht aufweisen kann.²¹⁶

Bevor der Begriff „ermittelndes Experteninterview“ definiert wird, soll an dieser Stelle zuerst die Bedeutung der Befragung im qualitativen Paradigma erläutert werden. „Befragung“ bedeutet für Atteslander: „[...] Kommunikation zwischen zwei oder mehreren Personen. Durch verbale Stimuli (Fragen) werden verbale Reaktionen (Antworten) hervorgerufen: Dies geschieht in bestimmten Situationen und wird geprägt durch gegenseitige Erwartungen. Die Antworten beziehen sich auf erlebte und erinnerte soziale Ereignisse, stellen Meinungen und Bewertungen dar.“²¹⁷ Wissenschaftliche Befragungen unterscheiden sich vom Alltagsgesprächen dadurch, dass sie auf eine beabsichtigte Richtung des Informationsflusses beruhen und die Befragung theoriegeleitet kontrolliert wird.²¹⁸

In der Fachliteratur lassen sich in Bezug auf die Theoriebegleitung zwei Grundhaltungen erkennen. Wobei ein Teil der AutorInnen von einem Stimulus-Response-Modell ausgeht (in Folge S-R-Modell genannt), beziehen sich in den letzten Jahren immer mehr Autoren oft implizit auf ein Stimulus-Person-Response-Modell (in Folge S-P-R-Modell genannt). Bei Ersterem liegt die Annahme zugrunde, dass ein direkter, ausschließlicher und zwingender Zusammenhang zwischen einem Stimulus und einer Reaktion bestehe. Genau dies wird von den Interaktionisten (S-P-R-Modell-Anhänger) negiert. Der Stimulus ist für sie ohne spezifische räumlich-zeitliche Bedingungen undenkbar und wirkt immer auf die Umwelt, in der das Indi-

²¹⁶ Vgl. Dieckmann, 2010, S. 434. und Lamnek, 2005, S. 329.

²¹⁷ Atteslander, 2003, S. 120.

²¹⁸ Vgl. Atteslander, 2003, S. 122f. und Lamnek, 2005, S. 332.

viduum existiert und dadurch auch reagiert. Das S-P-R-Modell erfasst die Interviewsituation als Reaktionssystem.²¹⁹

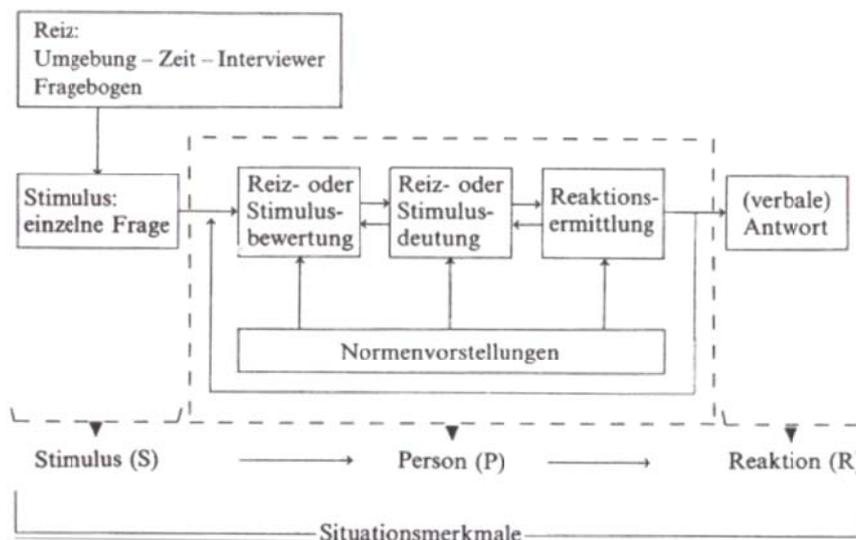


Abb. 13: Interviewsituation als Reaktionssystem

(Quelle: Atteslander, 2003, S. 125.)

Ob nun das eine oder das andere Modell in der Forschung angewandt wird, hat in der Erstellung des Fragebogens bzw. des Interviewleitfadens und die nachherige Analyse der Daten große Auswirkungen: Die Instrumentalisten (Anhänger des S-R-Modells) legen ihr Hauptaugenmerk auf die Perfektionierung des Instrumentes Fragebogen, da ihrer Ansicht nach die Qualität des Fragebogens über die Gültigkeit gesammelten der Informationen entscheide. Die Interaktionisten wiederum gehen davon aus, dass der Sinn von Gesprächen nur im je einzelnen Kontext einer ganz bestimmten sozialen Situation verstehbar sei.²²⁰ Da im Forschungsprozess für diese Diplomarbeit sowohl eine Dokumentensammlung, als auch Beobachtungen stattgefunden haben, die mit den Interviews korrespondieren sollen, gehe ich auch davon aus, dass es sich bei den Experteninterviews um jene des S-P-R-Modells handelt. (näheres dazu in der Analyse der Interviews).

Kommen wir nun zu den verschiedenen Typen der Befragung. Sowohl Atteslander als auch Dieckmann unterscheiden zwischen wenig strukturierten, teilstrukturierten und stark strukturierten Befragungen, wobei Letztere als quantitative Befra-

²¹⁹ Vgl. Atteslander, 2003, S. 124ff.

²²⁰ Vgl. Atteslander, 2003, S. 144.

gungen bezeichnet und deswegen in Folge auch nicht weiter berücksichtigt werden:²²¹

- In wenig strukturierten Interviews wird die Last der Kontrolle dem Interviewer übertragen. Der Forscher arbeitet dabei ohne Fragebogen, er verfügt über einen hohen Freiheitsspielraum, die Formulierung der Fragen wird jeweils den Befragten angepasst. Dies setzt eine sorgfältige Schulung des Interviewers voraus, da er nicht nur auf den Verlauf des Gesprächs achten muss, sondern auch die ganze Umgebung beobachten muss.
- Bei der teilstrukturierten Form des Interviews handelt es sich um Befragungen, die aufgrund vorbereiteter vorformulierter Fragen stattfinden. In der Regel wird dazu ein Gesprächsleitfaden benutzt.

Das Interview zu Forschungszwecken knüpft an die alltägliche Situation des Fragestellens und Sichinformierens im Gespräch an, ist aber gleichzeitig eine künstliche, asymmetrische Interaktion unter Fremden mit der unausgesprochenen Vereinbarung, dass keine dauerhafte Beziehung eingegangen wird – wobei diese Distanz aber nicht unbedingt ein Nachteil ist.²²² Die Asymmetrie in der qualitativen Forschung ähnelt derjenigen der Alltagssprache: Der Interviewer zeigt Empathie, er geht auf Gesagtes ein und entwickelt dann weitere Fragen. Er kann auch ihm gestellte Fragen durchwegs beantworten. Durch diese viel offenere und freiere Gestaltung der Situation mildert die vorhandene Asymmetrie durch Fragende und Antwortende.²²³ Aus diesem Grund wird in der Literatur zwischen weichen, harten und neutralen Interviewverhalten unterschieden.²²⁴

- *neutral*: Der Interviewer ist angehalten, die Antwortreaktionen auf eine Frage weder positiv noch negativ zu sanktionieren. Dadurch erhofft man sich, dass die Chance am größten ist, unverfälschte Antworten zu gewinnen.
- *weich*: Der Interviewer nimmt eine passive Rolle ein und soll nur bei Themenwechseln eingreifen. Durch zustimmende Reaktionen sollen Hemmungen abgebaut werden.

²²¹ Vgl. Atteslander, 2003, S. 146ff. und Dieckmann, 2010, S. 438.

²²² Vgl. Dieckmann, 2010, S. 439.

²²³ Vgl. Lamnek, 2005, S. 335.

²²⁴ Vgl. Atteslander, 2003, S. 149ff. und Dieckmann, 2010, S. 439f. und Lamnek, 2005, S. 343f.

- *hart*: Der Interviewer tritt als Autorität, wie in einem Verhör ein. Er macht auf Widersprüche aufmerksam, macht wie in einem Verhör massiv Druck, um beim Interviewten Widerstände zu brechen.

Durch diesen theoretischen Input der qualitativen Befragung kann gesagt werden, dass es sich bei dem in dieser Arbeit verwendeten Instrument um ein teilstrukturiertes Interview handelt, wobei das Interviewverhalten weich ist.

Wie eingangs schon erwähnt, handelt es sich dabei um ein „ermittelndes Experteninterview“. Lamnek geht dabei auf Koolwijk ein, wenn er davon schreibt, dass die vom Forscher oder Interviewer beabsichtigte Richtung des Informationsflusses ein sehr wichtiges Unterscheidungskriterium für Interviews ist. Er differenziert so zwischen ermittelnden Interviews, bei denen der Befragte als Träger abrufbarer Informationen, die den Forscher interessieren verstanden wird und vermittelnden Interviews, bei denen die Befragungsperson als Ziel einer zu informierenden oder beeinflussenden Kommunikation begriffen werden.²²⁵

Ermittelnde Interviews sind zwar eher quantitativ ausgerichtet, doch können im Rahmen des qualitativen Paradigmas drei Erscheinungen auftreten (nach Koolwijk):²²⁶

- informatorisches Interview: Es dient der deskriptiven Erfassung von Tatsachen aus den Wissensbeständen der Befragten. Der Befragte wird als Experte verstanden, dessen Fachwissen vorhanden ist. Er ist Informationslieferant für Sachverhalte, die den Forscher interessieren.
- analytisches Interview: Es versucht soziale Sachverhalte zu erfassen. Die Äußerungen des Befragten werden aufgrund theoretischer Überlegungen und Konzepte analysiert. Diese Analyse erfolgt auf Basis theoretisch-hypothetischer Gedanken im Sinne von Hypothesenprüfung.
- diagnostisches Interview: Es dient vor allem der Ermittlung eines fest definierten Merkmalprofils einer Person und wird in der Sozialtherapie und Psychologie gerne verwendet.

²²⁵ Vgl. Koojwijk / Wieken – Meyser, 1974, o.S., zitiert nach: Lamnek, 2005, S. 332.

²²⁶ Vgl. Koojwijk / Wieken – Meyser, 1974, o.S., zitiert nach: Lamnek, 2005, S. 333f.

Das ermittelnde Interview, welches im Rahmen dieser Arbeit verwendet wurde, stellt ein hauptsächlich informatorisches Interview dar, obwohl hier auch hinzuweisen ist, dass diese Informationen in Folge zur Analyse herangezogen werden.

Wenn nun vom „Experteninterview“ gesprochen wird, stellt sich gleichzeitig auch die Frage, was unter einem „Experten“ zu verstehen ist. Der Begriff ist unmittelbar mit einer besonderen Art des Wissens verbunden. Einerseits ist Expertenwissen „Binnenwissen“ und andererseits ist der Expertenbegriff ein relationaler Begriff: Experte ist man nicht an sich, sondern in Hinblick auf ein bestimmtes Wissensgebiet. Diese Definition ist sehr weit gespannt. In der Literatur wird deswegen für sinnvoller erachtet, den Begriff für Personen anzuwenden, die über ein gewisses Rollenwissen verfügen, solches zugeschrieben bekommen und diese besondere Kompetenz für sich selbst in Anspruch nehmen. Oft wird gesagt, „Der Experte weiß, wie der Laden läuft“, er verfügt über ein Betriebswissen. Experten bestimmen im hohen Maße das Bild, das wir von bestimmten Sachverhalten haben, unsere Einschätzungen von Sicherheiten und Risiken, Entwicklungen und Trends, Irrelevanzen und Relevanzen. Das Experteninterview soll in diesem Fall einen Zugang zu diesen Deutungen eröffnen.²²⁷

Aus diesem Verständnis für den Begriff können Experteninterviews drei verschiedene Formen des Expertenwissens bereitstellen:²²⁸

- Betriebswissen über Abläufe, Regeln und Mechanismen in institutionalisierten Zusammenhängen
- Deutungswissen, in dem die Deutungsmacht der Experten als Akteure in einer bestimmten Diskursarena zum Ausdruck kommt
- Kontextwissen über andere im Zentrum der Untersuchung stehende Bereiche

Diese Perspektiven können sich in der Untersuchung überschneiden (dies tun sie im Falle der hiesigen Untersuchung auch), sind jedoch analytisch zu unterscheiden.

²²⁷ Vgl. Przyborski / Wohlrab – Sahr, 2009, S.131ff.

²²⁸ Vgl. Przyborski / Wohlrab – Sahr, 2009, S.133f.

4.2.2 Interviewdesign

In diesem Kapitel soll näher auf das Interviewdesign eingegangen werden:

Grundlage der Interviews war ein Interviewleitfaden²²⁹ mit elf allgemein formulierten Fragen, die in fünf Blöcke unterteilt waren:

- 1. Einleitung (Biographie, persönlicher Werdegang, Einstellung zur Fachdidaktik)
- 2. Lehrveranstaltung (Konzeption der LV)
- 3. Kooperationen
- 4. Fachdidaktik in der Organisation
- 5. Entwicklung der Fachdidaktik

Schließlich wurden noch Fragen zu Alter, Geschlecht, berufliche Stellung und der Länge der Fachdidaktiklehre gestellt. Von der Forschungsplattform aus bekamen wir ForschungsassistentInnen den Auftrag, dass die Interviewten ein freies Gespräch führen sollten, die Interviewer sich an den Leitfaden zu halten haben. Ergänzende Fragen bzw. Erläuterungen sollten den Befragten Hilfestellung geben, um informative Antworten zu erhalten. Die Strukturierung des Interviewleitfadens sollte in der Aufzeichnung des Interviews deutlich erkennbar sein.

Das Interview fand mündlich statt und wurde mit einem Tonband aufgezeichnet. Die Aufzeichnungen wurden im Anschluss transkribiert, wobei eine inhaltliche Transkription stattfand.

Im Prätest (Wintersemester 2009 / 2010) interviewte ich drei Lehrveranstaltungsleiterinnen am Institut für Romanistik, deren fachdidaktische Lehrveranstaltungen ich auch beobachtete. Aus den Erfahrungen, die in diesem Prätest gemacht wurden, wurde der Interviewleitfaden modifiziert (Näheres dazu findet sich in einem Protokoll der Forschungsplattform). Die eigentliche Erhebung fand dann im Sommersemester 2010 am Institut für Romanistik statt, wo ich zwei Lehrveranstaltungsleiterinnen interviewte. Die Interviews dauerten durchschnittlich 30 Minuten. Sowohl im Prätest als auch in der Haupterhebungsphase war es sehr einfach, sich

²²⁹ Vgl. Interviewleitfaden, Anhang 2.

mit den LV-Leiterinnen in Kontakt zu setzen und Termine auszumachen. In der Haupterhebungsphase interviewte ich die LV-Leiterinnen der ARGE II Französisch und der ARGE III Französisch.

Auch in Rennes wurden in der Haupterhebungsphase jene zwei ProbandInnen interviewt, bei denen ich zuvor die Fachdidaktikveranstaltungen (eine aus dem *M1* und eine aus dem *M2*) beobachtet habe. Die Erhebungen fanden im Dezember 2010 statt. Jedes Interview dauerte durchschnittlich 30 Minuten.

4.3 Die Dokumentenanalyse

Anders als bei der Beobachtung oder beim Interview handelt es sich beim Instrument „Dokumentenanalyse“ nicht um eine wissenschaftlich fundierte Methode, weshalb hier auch der theoretische Input weggelassen werden kann. Auch soll an dieser Stelle erwähnt werden, dass der Begriff „Dokumentenanalyse“ fehlleiten kann. Es handelt sich um eine Dokumentensammlung, die erst durch deren Erhebung analysiert und interpretiert werden kann. Dennoch hat sich der Begriff von Anfang an in der Forschungsplattform so eingebürgert, weswegen er auch weiterhin verwendet werden soll. Die Dokumentenanalyse stellt einen wichtigen Beitrag zum Verständnis fachdidaktischer Rahmenbedingungen an den jeweiligen Instituten dar und war auch wichtiger Datenspender für diese Arbeit. Deswegen soll kurz dieses Forschungsinstrument näher beschrieben werden.

Die ForschungsassistentInnen der Forschungsplattform bekamen im September 2009 einen „Fragenkatalog Dokumentenanalyse zur Erhebung institutioneller, struktureller und Darstellung inhaltlicher Aspekte“, mit der Aufgabe sich in den kommenden Monaten am jeweiligen Institut auf eine Art fachdidaktische Spurensuche zu begeben.

Nach einigem Erfahrungsaustausch der AssistentInnen wurden einige Fragen präzisiert bzw. weggelassen. Daraus entstand der „präzisierte Fragenkatalog Dokumentenanalyse zur Erhebung institutioneller, struktureller und Darstellung inhaltlicher Aspekte“²³⁰, welcher noch mit Daten ergänzt wurde.

²³⁰ Vgl. Dokumentenanalyse, Anhang 3.

So enthält der Fragenkatalog insgesamt 19 Fragen aus fünf Kategorien.²³¹

1. Studienpläne und Prüfungsordnung
2. Vorlesungsverzeichnis, Beschreibung von LV, KOVO
3. Infos für und von Studierende (Homepage, Folder, Broschüren, ‚Roll Ups‘...)
4. Sonstiges
5. Forschungsdokumentation: Diplomarbeiten, Dissertationen, Projekte

Die Erhebung am Institut für Romanistik in Wien wurde Ende Februar 2010 abgeschlossen, wodurch die Daten sich auf das Wintersemester 2009/10 beziehen.

Die Erhebung an den *IUFM Rennes* und der *Université Rennes 2* waren weitaus zeitaufwendiger und schwieriger, da aufgrund der Reform der LehrerInnenausbildung niemand so recht wusste, was und wer nun wo zugehörig ist. Die Erhebung fand im Zeitraum Oktober 2010 bis Dezember 2010 statt.

²³¹ Vgl. Dokumentenanalyse, Anhang 3.

5. Fremdsprachdidaktik in Österreich und Frankreich

Um einen guten Vergleich der Fremdsprachdidaktiken zwischen zwei kulturell verschiedenen Bildungssystemen zu machen, reicht es nicht, wenn diese Fachdidaktiken einander einfach gegenübergestellt werden. Es benötigt auch den Kontext der jeweiligen LehrerInnenausbildung, um die Lehre der Fremdsprachdidaktik verstehen zu können. So soll in den folgenden Kapiteln zunächst ein Überblick über die LehrerInnenausbildung in Österreich und in Frankreich gegeben werden, um schließlich die Fremdsprachdidaktik am Institut für Romanistik in Wien sowie am IUFM und der Universität Rennes anhand von Beispielen zu beschreiben.

5.1 LehrerInnenausbildung in Österreich – ein Überblick

Folgende Fakten zur LehrerInnenausbildung wurden der Homepage des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (in Folge BMUKK) entnommen:²³²

„Derzeit (Stand: Dezember 2010) werden rund 71.500 Lehrerinnen und Lehrer an allgemeinbildenden Pflichtschulen, rund 4.900 an Berufsschulen und rund 41.600 an Bundesschulen (AHS, BMS, BHS) beschäftigt.

Für PflichtschullehrerInnen und BundesschullehrerInnen gibt es zwei unterschiedliche Dienst- und Besoldungsrechte. PflichtschullehrerInnen werden im jeweiligen Bundesland eingestellt, die Kosten werden zu 100 % über den Finanzausgleich vom Bund übernommen, für BerufsschullehrerInnen übernimmt der Bund 50 % der Kosten. BundesschullehrerInnen werden vom Bund eingestellt und bezahlt.

Aufgrund der Alterspyramide werden im Zeitraum 2012 bis 2025 rund 59.000 Lehrerinnen und Lehrer in Pension gehen, das entspricht einem Anteil von 50 % der Gesamtzahl der derzeit beschäftigten rund 118.000 Lehrerinnen und Lehrer. Die LehrerInnenausbildung erfolgt an zwei Bildungsinstitutionen:

- Pädagogische Hochschule
- Universität

²³² BMUKK, www.bmukk.gv.at/schulen/lehr/labneu/fakten.xml#toc3-id2, Stand vom: 27. Oktober 2010.

Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen

Seit Oktober 2007 können an insgesamt 9 Pädagogischen Hochschulen des Bundes und 5 Privaten Pädagogischen Hochschulen Lehramtsstudien für den Pflichtschulbereich (Volksschule, Hauptschule, Sonderschule, Polytechnische Schule, Religionspädagogik) und für den berufsbildenden Bereich (Berufsschule, Technisch-gewerbliche Pädagogik, Ernährungspädagogik, Informations- und Kommunikationspädagogik, Mode & Design) absolviert werden. Ein weiterer Schwerpunkt der Pädagogischen Hochschulen sind umfangreiche Fort- und Weiterbildungsangebote für alle Lehrerinnen und Lehrer (u.a. Begleitung im Unterrichtspraktikum).

Um an der Pädagogischen Hochschule ein Lehramt studieren zu können, muss ein Aufnahmeverfahren absolviert werden. Die Schwerpunkte der Lehramtsstudien liegen in der pädagogischen Ausbildung mit starkem Praxisbezug.

Derzeit gibt es rund 8.600 Studierende in der Erstausbildung an den Pädagogischen Hochschulen. Im Studienjahr 2006 / 07 schlossen 1650 Personen ihr Studium nach einer Studienzeit von mindestens 6 Semestern (Bachelorstudium) mit dem Bachelor of Education ab. Durch die Neuschaffung der Pädagogischen Hochschulen haben sich die Studienanfängerzahlen allerdings deutlich erhöht. Im Studienjahr 2008 / 09 haben 2627 Studierende ein Studium an einer Pädagogischen Hochschule begonnen. Mit dem Studienabschluss ist der Erwerb der beruflichen Berechtigung für das jeweilige Lehramt verbunden.

Ausbildung an Universitäten

Die Ausbildung für Lehrerinnen und Lehrer für AHS und BMHS erfolgt an insgesamt 8 Universitäten und 6 Kunstuniversitäten. Jede der Einrichtungen bietet ein Lehramtsstudium mit verschiedener fachlicher Diversifizierung an. Das Angebot umfasst

- geistes- und kulturwissenschaftliche Unterrichtsfächer
- naturwissenschaftliche Unterrichtsfächer
- künstlerische Unterrichtsfächer
- theologische Unterrichtsfächer.

Für die Lehramtsstudien Bewegung und Sport sowie die künstlerischen Unterrichtsfächer muss eine Aufnahme- bzw. Eignungsprüfung absolviert werden. Alle anderen Lehramtsstudien können ohne Aufnahmeverfahren begonnen werden. Gemäß der universitären Tradition der forschungsgeleiteten Lehre liegen die Schwerpunkte der Lehramtsstudien in der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildung.

Derzeit gibt es rund 12.000 Lehramtsstudierende an den Universitäten, die ihr Studium plangemäß nach einer Studienzeit von 9 Semestern (Diplomstudium) mit dem Magisterium abschließen können. Die durchschnittliche Studiendauer der Lehramtsstudien lag in den jüngsten drei Abschlussjahrgängen jedoch jeweils bei zwölf Semestern - ein Trend ist daraus jedoch nicht ablesbar.

In den vergangenen Studienjahren haben die Studienabschlüsse kontinuierlich abgenommen. Gab es im Studienjahr 2004 / 05 noch 1.036 und im Studienjahr 2005 / 06 923 Abschlüsse, so schlossen 2006 / 07 nur mehr 793 ihr Studium erfolgreich ab. Bemerkenswert ist auch die geringe Männerquote. (Studienjahr 2006 / 07 nur 218 von 793 Abschlüssen). Für die Erreichung der beruflichen Berechtigung für ein allgemeinbildendes Lehramt ist zusätzlich zum Studienabschluss die erfolgreiche Absolvierung des Unterrichtspraktikums erforderlich.

Ausbildung für Kindergartenpädagogik

Die Ausbildung von KindergartenpädagogInnen findet derzeit an den Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik statt. Die Ausbildung dauert 5 Jahre und schließt mit einer Reife- und Diplomprüfung ab. Weiters kann die Ausbildung auch an einem Kolleg aufbauend auf einem Reifeprüfungsabschluss in 4 Semestern absolviert werden. Derzeit sind rund 8.100 Personen in der Ausbildung für Kindergartenpädagogik. Die Diplomprüfungen bringen jährlich rund 1.600 Personen die Berechtigung für die Tätigkeit in Kinderbetreuungseinrichtungen. Ein wesentlicher Schritt für eine verstärkte wissenschaftliche Beschäftigung mit der Frühkindpädagogik startet ab dem Wintersemester 2009 / 10: An der Universität Graz wird ein eigener Lehrstuhl für Frühkindpädagogik eingerichtet.“

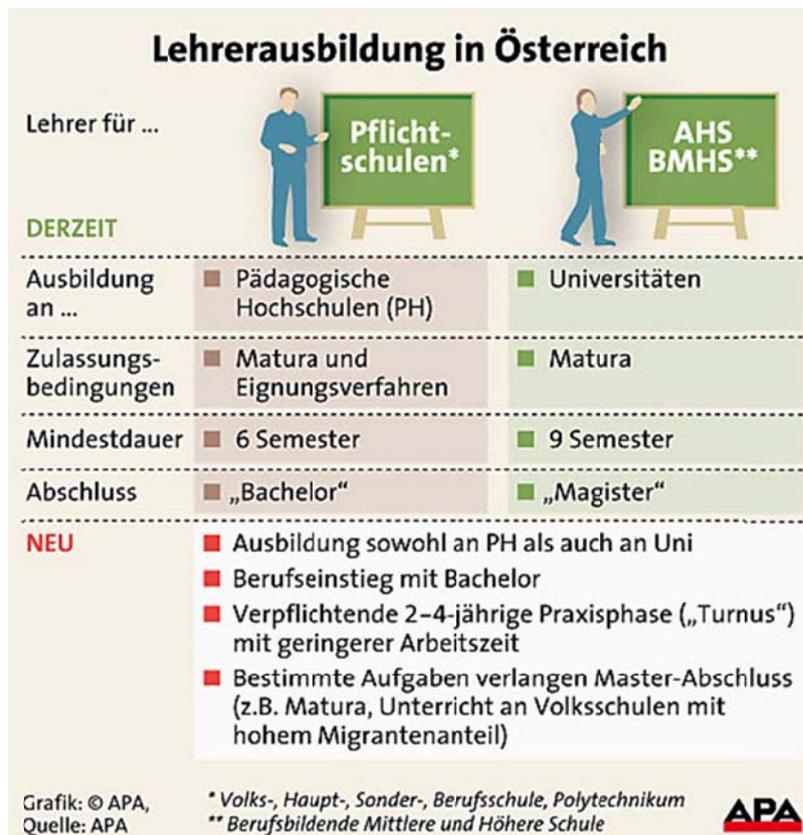


Abb. 14: LehrerInnenausbildung in Österreich

(Quelle: APA, Internet: www.kleinezeitung.at/system/galleries/upload/2/4/2/2321570/lehrer_grafik260310.jpg, vom 26. März 2010)

Darüber hinaus sei zu erwähnen, dass die LehrerInnenausbildung in Österreich darauf beruht, dass sich die Studierenden für zwei (oder mehr) Unterrichtsfächer entscheiden, welche parallel studiert werden. Erst bei Absolvierung der Curricula von zumindest zwei Unterrichtsfächern und der jeweiligen fachdidaktischen und pädagogischen Ausbildung, können Studierende ihr Studium beenden. Nicht kombinationspflichtig ist die Wirtschaftspädagogik.²³³

An den Pädagogischen Hochschulen ist eine Bachelorarbeit zu schreiben. Mit einer mündlichen Prüfung schließt man dann die Ausbildung ab. Auf den Universitäten sind Diplomarbeiten anzufertigen, mit einer mündlichen Diplomprüfung aus jedem Unterrichtsfach wird hier ebenfalls die LehrerInnenbildung abgeschlossen. Anschließend folgt das „Unterrichtspraktikum“, welches ein Jahr dauert und in dem die AbsolventInnen pro Unterrichtsfach jeweils eine Klasse übernehmen. Das

²³³ Vgl. BMWF, Internet: www.bmwf.gv.at/startseite/studierende/studieren_in_oesterreich/postsek_bildungseinrichtungen/universitaeten/studien, Stand vom: 13. März 2011.

würde z.B. in der Fächerkombination Geographie und Wirtschaftskunde / Französisch bedeuten: eine Klasse in GW 2 Stunden und eine Klasse in Französisch 3 bzw. 4 Stunden. Parallel zum Unterricht finden für alle LehramtsabsolventInnen über das ganze Schuljahr Weiterbildungskurse an den Pädagogischen Hochschulen statt.²³⁴

In Österreich ist vor einigen Jahren eine Diskussion darüber entbrannt, wie sich die LehrerInnenbildung ändern soll und auch muss. Dies hat zweierlei Gründe: Aufgrund des Bologna-Abkommens, nachdem sich EUweit bis 2013 die Studienstruktur nach den Bachelor-, Master- und Doctor of Philosophy (PhD) Modellen ändern sollten, wird es notwendig die universitäre Ausbildung zu ändern (wie aus den Fakten herausgeht, handelt es sich derzeit um ein 9 semestriges Magisterstudium). Auf der anderen Seite, wie es offiziell von den zuständigen Ministerien heißt, haben sich die gesamtgesellschaftliche Situation und damit die Voraussetzungen für Schule und Unterricht in den letzten Jahren enorm und schnell verändert. Während in anderen Ländern vielfach Maßnahmen gesetzt wurden, die eine Neustrukturierung des Bildungswesens inklusive der LehrerInnenbildung in Gang gesetzt haben, wurde in Österreich lange auf bewährte Erfahrungen und Strukturen gesetzt.²³⁵

Aus diesem Grund hat das Unterrichtsministerium gemeinsam mit dem Wissenschaftsministerium im November 2008 eine ExpertInnengruppe damit beauftragt Konzepte für die „LehrerInnenausbildung NEU“ zu entwickeln, welche im März 2010 offiziell ihre Empfehlungen im ExpertInnenpapier²³⁶ bekannt gab. Auf alle Einzelheiten kann hier nicht eingegangen werden, da dies den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. Erwähnenswert ist jedoch der Standpunkt der Politik, dass die „LehrerInnenausbildung NEU“ bis spätestens 2013 in Kraft treten soll. Wie das endgültige Curriculum aussehen wird, lässt sich verständlicherweise jetzt noch nicht sagen. In diesem Zusammenhang soll dennoch die im Endbericht angedachte neue Curriculumstruktur erwähnt werden.²³⁷

²³⁴ Vgl. BMUKK, Internet: www.bmukk.gv.at/schulen/lehrdr/gesetze_verordnungen/upg.xml#a01, Stand vom: 14. März 2011.

²³⁵ Vgl. BMUKK / BMW_F, www.bmukk.gv.at/schulen/lehr/labneu/index.xml, Stand vom 18. August 2010, S. 17.

²³⁶ Endbericht der ExpertInnengruppe abrufbar unter: www.bmukk.gv.at/schulen/lehr/labneu/index.xml, Stand vom 18. August 2010.

²³⁷ Vgl. BMUKK / BMW_F, www.bmukk.gv.at/schulen/lehr/labneu/index.xml, Stand vom 18. August 2010, S. 47ff.

Vorgeschlagen ist ein Drei-Phasen-Modell, das im Bildungs- und Berufsverlauf deutlich abgegrenzte Aufgaben hat und sich in unterschiedlichen Studienformen realisiert (vgl. Abb. 15):

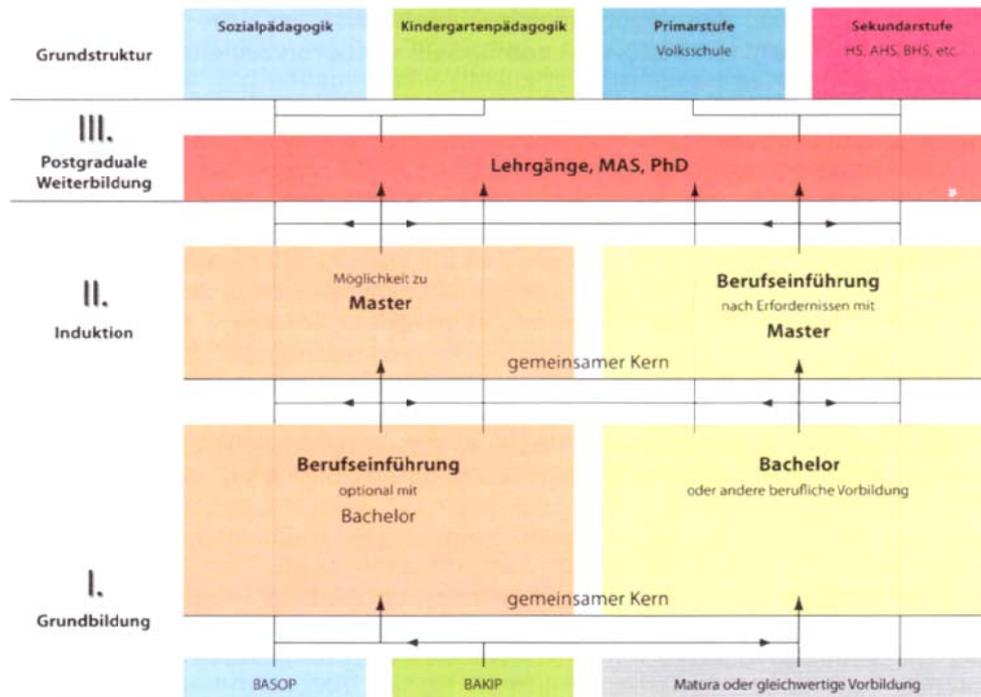


Abb. 15: Das Drei-Phasen-Modell der „LehrerInnenbildung NEU“

(Quelle: Endbericht der ExpertInnengruppe, abrufbar unter: www.bmukk.gv.at/schulen/lehr/labneu/index.xml, Stand vom 18. August 2010, S. 50.)

- **Grundbildung:** Die Grundausbildung soll im Ausmaß eines Bachelorstudiums erfolgen und die notwendige fachwissenschaftliche, fachdidaktische und pädagogische (inklusive berufspraktische) Vorbildung für den jeweiligen Bereich umfassen. Dazu gehört auch ein für alle pädagogische Berufe gemeinsamer thematischer Kernbereich, der theoretische und praktische Aspekte aus verschiedenen Themenbereiche umfasst (z.B. Bildung, Entwicklung / Erziehung, Kommunikation, Lernen / Lehren, ...). Die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studiengebiete entsprechen jeweils den im angestrebten Beschäftigungsbereich vertretenen Lern- und Beschäftigungsbereichen (z.B. Schulfächer, Lernbereiche). Ergänzend können dazu geeignete Vertiefungen gewählt werden wie z.B. Bildung und Beruf, Diagnostik und Begabtenförderung, Sprachförderung, etc.

Mit Abschluss dieser Grundbildung erfolge die vorläufige Zulassung zur Berufsausübung als Turnuskraft.

- Induktion: Die Induktionsphase würde die durch Mentoring begleitete Berufseinführung als Turnuskraft mit einem berufsbegleitend zu absolvierenden Masterstudium verbinden. Der Turnus dauert zwei, bei berufsbegleitendem Studium in der Regel vier Jahre. Ein Studium muss nicht gleich zu Beginn der Turnuszeit aufgenommen werden. Die erfolgreiche Absolvierung der Berufseinführung einschließlich des gemeinsamen Kernbereichs erlaubt eine fortsetzende Beschäftigung als AssistenzlehrerIn. Die Beschäftigung als volle Kraft wird mit dem erfolgreichen Abschluss des berufsbegleitenden Studiums bzw. der Erarbeitung eines Portfolios möglich.
- Weiterbildung: Alle pädagogischen Studien ermöglichen den Zugang zu postgradualen Angeboten bis hin zum professionsorientierten Doktorat (PhD).

5.2 LehrerInnenausbildung in Frankreich – ein Überblick

Im Schuljahr 2009 / 2010 zählte das französische Bildungsministerium²³⁸ beinahe 12 Millionen SchülerInnen, welche folgendermaßen in den verschiedenen Schulniveaus und -formen aufgeteilt sind: 6 647 091 *écoliers*, 3 206 112 *collégiens*, 1 431 335 *lycéens* und 694 282 *lycéens professionnels*. Über eine Million Personen befinden sich im Dienst der schulischen Ausbildung und werden eingeteilt in:

- 852 907 *enseignants en écoles, collèges et lycées (dont 712 453 enseignants du public)*
- 170 739 *personnels non enseignants en établissements publics (y compris assistants d'éducation)*
- 17 505 *stagiaires des établissements de formation*
- 25 205 *personnels administratifs académiques et en administration centrale*

²³⁸ Folgende Informationen stammen vom *Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative*, Internet : www.education.gouv.fr/cid195/les-chiffres-cles.html, Stand vom : 13. Dezember 2010.

Traditionell wurde in Frankreich die pädagogische, praktische und fachdidaktische Ausbildung vernachlässigt. Angesichts der sich zuspitzenden sozialen Probleme an den Schulen wurden 1989 mit dem Bildungsrahmengesetz die *Instituts Universitaires de Formation des Maîtres* (IUFM) gegründet. Seitdem erfolgt hier die praxisorientierte LehrerInnenausbildung im Anschluss an die dreijährige Fachausbildung an den Universitäten. In jeder Akademie (insgesamt gibt es 31 IUFM in Frankreich inklusive den DOM-Staaten) hat das *Institut* den Auftrag, Volksschul- und Mittelschul- (*école primaire* und *collège*) und Gymnasiallehrer (*lycée*) im allgemeinen, technologischen oder beruflichen Bereich, sowie pädagogische Erziehungsberater (*conseiller principal d'éducation* oder kurz *CPE* genannt), auszubilden.²³⁹

Im Zuge der Reform des Bildungsrahmengesetzes werden sich die IUFM in Insituten „innerhalb der Universitäten“ entwickeln, die Inhalte der berufsorientierten LehrerInnenausbildung werden dann landesweit und allgemeingültig vom Staat festgelegt. Diese *réformes des IUFM* traten mit dem Wintersemester 2010 in Kraft und führten im Vorhinein schon zu Diskussionen und Aufruhr bei LehrerInnen und der französischen LehrerInnengewerkschaft (vgl. Kap. 1 Einleitung). Zuerst war die Ausbildung an den IUFM einjährig – nun wird diese Ausbildung durch die *masterisation* ersetzt, d.h. die künftigen LehrerInnen müssen eine zweijährige Ausbildung durchlaufen, die teils auf den Universitäten, teils auf den IUFM stattfindet, während sie im zweiten Jahr an ihrer Masterarbeit schreiben, müssen sie sich auch zusätzlich auf den *concours* vorbereiten, das französische Staatsexamen für LehrerInnen.²⁴⁰

Abbildung 16 stellt diese neue LehrerInnenausbildung graphisch dar. In Folge sollen die einzelnen Schritte näher erläutert werden.

²³⁹ Vgl. Durand et al., 2006, S. 37f. und Informationen zur LehrerInnenausbildung der IUFM, Internet: www.iufm.education.fr/connaitre-iufm/plaquettes-documents/de_IUFM1.html, Stand vom 23. Oktober 2010.

²⁴⁰ Vgl. o.A., 2010, Internet: radio.ernst-bloch-uni.de/2010/09/frankreich-reform-der-lehrerausbildung, Stand vom 24. Oktober 2010 und Gespräch mit Mag. Irene Lemberger am 28. Oktober 2010.

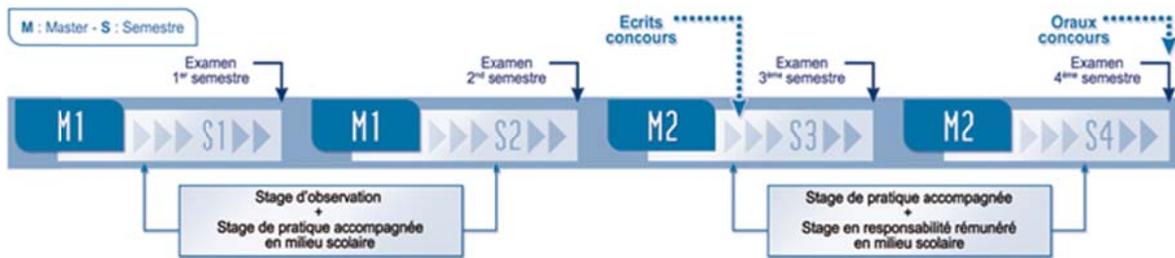


Abb. 16: L'organisation des masters à l'IUFM

(Quelle: www.bretagne.iufm.fr/FormationsALIUFM/?contentId=4813, Stand vom: 28. Oktober 2010.)

Die Basis der französischen LehrerInnenausbildung²⁴¹ stellt die *licence* dar. Dies ist ein dreijähriges rein fachwissenschaftliches Bachelorstudium, in dem es am Beispiel der Sprachen z.B. Sprachkurse und Übersetzungskurse etc. gibt. Diese *licence* reicht aus, um sofort als LehrerIn arbeiten zu können, wenn man sich für eine Lehramtsausbildung inskribiert hat. Dann zählt man aber zu den sogenannten *remplaçants*: Diese LehrerInnen befinden sich auf Wartelisten und können abrufbereit im jeweiligen *département* immer und überall eingesetzt werden. Z.B. fällt in Bain de Bretagne ein Lehrer krankheitsbedingt aus, wird so ein *remplaçant* für diese Zeit der Abwesenheit unterrichten.

Ab dem Wintersemester 2010 ist in der LehrerInnenausbildung die *masterisation* verpflichtend, wenn angehende LehrerInnen beim *concours* überhaupt antreten wollen. Das heißt, es handelt sich hier um ein zweijähriges Masterstudium, wobei das erste Jahr *M1* und das zweite Jahr *M2* genannt wird. Während dieser zwei Jahre haben die Studierenden zwei Praktika zu absolvieren: das erste besteht aus Hospitationen, wobei schließlich ein Endbericht abgegeben werden muss, das zweite (es findet im vierten Semester statt), dauert 6 Wochen, wobei die Studierenden wöchentlich mindestens 9 Stunden unterrichten müssen. Weiterbildungen finden an den Universitäten (fachwissenschaftliche Weiterbildung) und an den IUFM (pädagogisch-fachdidaktische Weiterbildung) statt – die Stellung und Bezahlung entspricht jener der *remplaçants*.

Bei der *masterisation* handelt es sich (wie vorher schon die einjährige Weiterbildung an den IUFM) um eine Vorbereitung auf den *concours*, welche verpflichtend

²⁴¹ Die meisten Informationen zum Aufbau der LehrerInnenbildung in Frankreich kommen aus einem Gespräch mit Mag.a Irene Limberger vom 28. Oktober 2010, digitaler Anhang.

ist, mit konkreten Veranstaltungen, um diese Wettbewerbsprüfung zu schaffen. Um das französische Hochschulsystem in seiner Hierarchie und Logik zu verstehen ist es wichtig zu wissen, was ein *concours* ist.²⁴² Hierbei handelt es sich um eine Wettbewerbsprüfung, die den Zugang zu einer beschränkten Stellenzahl regelt. Aufgrund der Prüfungsergebnisse wird eine Liste der KandidatInnen in einer bestimmten Reihenfolge zusammengestellt.

Welchen Stellenwert dieser *concours* in der französischen LehrerInnenausbildung hat, beschreibt Mag.a Limberger mit folgenden Worten:²⁴³ „[Als *remplaçant*] ist man ganz schlecht gestellt, [...] du wirst auch von den Kollegen.. ahh.. bist halt ein *remplaçant*. Du wirst da nicht so akzeptiert [...] Ich sehe in dem Jahr schon den Unterschied, weil jetzt bin ich in der Stufe *céramifié*, weil ich diesen *concours* habe und du wirst auch ganz anders behandelt.[...] Und ich verdiene jetzt auch 500 Euro mehr als letztes Jahr [...]“

Insgesamt gibt es 7 verschiedene *concours*, auf die sich die Studierenden vorbereiten können.²⁴⁴ für den Primarbereich ist das der *CRPE* (Auswahlprüfung für Einstellung von Volksschul- und MittelschullehrerInnen), für den Sekundarbereich das *CAPES* (Lehramt zum Sekundarbereich in allgemeinbildenden Fächern), *CAPET* (Lehramt in technischen Fächern), *CAPEPS* (Lehramt in Sport und Leibeserziehung), *CAPLP* (Lehramt an berufsbildenden Schulen), *CPE* (pädagogischer Berater an Schulen), *CAFEP* (Lehramt in staatlich anerkannten Privatschulen der Sekundarstufe).

Da diese Diplomarbeit von Fremdsprachdidaktik handelt, ist es an dieser Stelle interessant das *CAPES* (*Certificat d'Aptitude à l'Enseignement Secondaire*) bzw. das *CAFEP* (*Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Enseignement dans les Établissements d'Enseignement Privés du second degré*) näher zu erläutern, welche beide die Auswahlprüfungen von FremdsprachlehrerInnen darstellen. Hier wird zwischen *concours interne* und *concours externe* unterschieden:²⁴⁵ Der *concours interne* betrifft all jene, welche bereits mindestens drei Jahre (nach der *licence*)

²⁴² Vgl. Durand et al., 2006, S. 31f.

²⁴³ Gespräch mit Mag.a Irene Limberger am 28. Oktober 2010, digitaler Anhang: Min. 3:30.

²⁴⁴ Vgl. IUFM, Internet: www.iufm.education.fr/connaître-iufm/plaquettes-documents/de_IUFM1.html, Stand vom 23. Oktober 2010.

²⁴⁵ Die Informationen der folgenden Absätze wurden einem Gespräch mit Mag.a Limberger entnommen, Stand: 28. Oktober 2010, digitaler Anhang.

durchgehend als LehrerInnen tätig waren, bevor sie das erste Mal am *concours* teilnehmen, der *concours externe* wiederum all jene, die weniger als drei Jahre durchgehende Berufspraxis als LehrerInnen aufweisen können. Der Unterschied besteht darin, dass die Prüfungen der *concours externes* länger dauern (drei Tage schriftliche Prüfungen, statt einen Tag beim *concours interne* – 1. Tag: Literatur nach einem *programme*, 2. Tag: *dissertation* über eine *problématique*, 3. Tag – Übersetzung L1 / L2, L2 / L1 von literarischen Texten, und zwei Tage mündliche Prüfungen, statt ein Tag beim *concours interne* – 1. Tag: *exposé* über verschiedene Dokumente, 2. Tag: didaktische Prüfung mit Vergleich von zwei verschiedenen Unterrichtssequenzen aus zwei unterschiedlichen Schulbüchern). Beim *concours interne* wird davon ausgegangen, dass die angehenden LehrerInnen bereits im Berufsleben stehen, deswegen gibt es auch weniger Prüfungstage: Bei der schriftlichen Prüfung gibt es kein *programme*, das heißt, es kann irgendein literarisches Thema kommen, welches analysiert und interpretiert werden muss und eine kleine Übersetzung entweder L1 / L2 oder L2 / L1. Bei der mündlichen Prüfung muss mit zwei Stunden Vorbereitungszeit selbst eine *séquence* zusammengestellt werden, aus drei verschiedenen Dokumenten. Allgemein gilt für den *concours* immer, dass man zur mündlichen Prüfung erst antreten kann, wenn die schriftliche Prüfung bestanden wurde.

Nach dem Bestehen des *concours* sind die AbsolventInnen aber noch immer keine vollen Beamten, sondern vom Staat bezahlte und angestellte Lehramtsanwärter auf Widerruf (das ist die sogenannte *validation*) – und diese dauert mindestens ein Schuljahr. Während dieser *validation* gibt es eine Inspektion eines Fachinspektors, der feststellen soll, ob die Anwärter für den Beruf geeignet sind oder nicht und gleichzeitig muss an Weiterbildungen teilgenommen werden, welche cirka einmal pro Woche stattfinden. Weiters müssen in diesem Jahr 18 Stunden im studierten Fach unterrichtet werden – falls eines dieser drei Kriterien Inspektion, Weiterbildung, Unterricht 18 Stunden, negativ ausfällt verlängert sich die *validation* um ein weiteres oder mehrere Jahre. Nach der Absolvierung der *validation* wird man entgültig in den Staatsdienst als LehrerIn übernommen, wobei das studierte Fach immer 9 Stunden unterrichtet werden muss, die anderen 9 Stunden können auch andere Fächer unterrichtet werden.

Schließlich gibt es auch dann noch die Möglichkeit einer *agrégation*. Dies ist wiederum eine fachdidaktisch-pädagogische Prüfung, die erst nach der positiven Absolvierung der *validation* gemacht werden kann. Wenn die *agrégation* bestanden wurde, verringert sich die Gesamtarbeitszeit auf 15 Stunden pro Woche.

5.3 Fremdsprachdidaktik in Österreich - am Beispiel der Fachdidaktik Französisch / Italienisch / Spanisch am Institut für Romanistik in Wien

Im Studienplan „Lehramt Französisch, Italienisch und Spanisch“²⁴⁶ ist der Aufbau des Lehramtsstudiums am Institut für Romanistik in Wien erklärt (vgl. Abb. 17): Das Studium ist ein in 2 Abschnitten unterteiltes Magisterium, wobei der erste Abschnitt mit einer Mindeststudienzeit von 4 Semestern und mit einem Stundenausmaß von 38 Semesterwochenstunden bemessen ist. Der zweite Abschnitt dauert mindestens 5 Semester und umfasst 27 Semesterwochenstunden (in Folge SWS genannt). Somit umfasst das gesamte Studium „Unterrichtsfach Französisch / Italienisch / Spanisch“ insgesamt 65 Semesterwochenstunden, wobei 13 Stunden auf die Fachdidaktik fallen. Neben der Sprach-, Literatur-, Medien- und Landeswissenschaft bietet sich an der Romanistik der Themenkreis der Fachdidaktik an, um darin Diplomarbeiten zu verfassen. Neben den Prüfungsfächern Sprachbeherrschung und Landeswissenschaft ist auch in den fachdidaktischen Lehrveranstaltungen die Unterrichtssprache die romanische Sprache des jeweils dargestellten Sprach- und Kulturraums.

Weiters soll auf die im Studienplan auffindbaren Informationen zur Fachdidaktik an der Romanistik eingegangen werden. Im Qualifikationsprofil des Studienplanes werden die fachdidaktischen Kompetenzen folgendermaßen beschrieben:²⁴⁷

²⁴⁶ Vgl. hierzu die Ausführungen im Mitteilungsblatt der Universität Wien vom 26. Juni 2002, Stück XXXII, Nr. 321; inklusive der Änderungen erschienen im Mitteilungsblatt, 26. Stück, Nr. 220, vom 30. Juni 2009.

²⁴⁷ Studienplan Romanistik, Mitteilungsblatt der Universität Wien vom 26. Juni 2002, Stück XXXII, Nr. 321; inklusive der Änderungen erschienen im Mitteilungsblatt, 26. Stück, Nr. 220, vom 30. Juni 2009, S. 2.

„fachdidaktische Kompetenzen

Diese vereinigen theoretische Kenntnisse und praktische Befähigungen im Dienste der Optimierung der sprach- und kulturmittlerischen Unterrichtstätigkeit. Insbesondere bestehen sie in der Kenntnis von Lerntheorien, Lernstilen, Lernstrategien und ihren Implikationen für Methodik und Didaktik sowie in der Fähigkeit, Inhalte zielgruppengerecht aufzubereiten, Unterrichtseinheiten und Schulungskonzepte zu planen, Lehrmaterialien zu entwickeln, den Einsatz moderner Medien und Kommunikationstechnologien im Sprach- und Kulturunterricht zu schulen sowie Selbstevaluierungen durchzuführen.“

Diese Kompetenzen sollen in den zuerst genannten 13 Semesterwochenstunden erworben werden. 4 Stunden (6 ECTS) fallen davon in den ersten Abschnitt: Die Vorlesung „Besondere Unterrichtslehre – Französisch / Italienisch / Spanisch“ (2 SWS) und „Didaktische Arbeitsgemeinschaft I – Französisch / Italienisch / Spanisch“ (2 SWS). Der Studienplan definiert die Inhalte dieser Lehrveranstaltungen so:²⁴⁸

„[...] *Besondere Unterrichtslehre – Französisch / Italienisch / Spanisch*

(VO, 2 SSt., 3 ECTS-Punkte)

Befähigung zur adäquaten Situierung der unterrichteten Fremdsprache im österreichischen Bildungssystem; Erwerb der theoretischen Grundlagenkenntnisse der Fachdidaktik sowie eines Überblickswissens über die gültigen Lehrpläne und verfügbaren Unterrichtsmaterialien; Befähigung zur schultypenspezifischen Lehrziendifferenzierung (AHS- und BHS-Bereich); Verfügung über Grundkenntnisse [sic!] der Leistungsbeurteilung.

[...] *Didaktische Arbeitsgemeinschaft I - Französisch / Italienisch / Spanisch*

(AR, 2 SSt., 3 ECTS-Punkte)

Befähigung zur Bewältigung exemplarischer Unterrichtssituationen des Anfängerunterrichts unter besonderer Berücksichtigung der rezeptiven und produktiven sprachlichen Grundfertigkeiten; Beherrschung des anforderungsspezifischen Einsatzes moderner Technologien im Fremdsprachenunterricht; Befähigung zur adäquaten Beurteilung fremdsprachlicher Grundkenntnisse; Vertrautheit mit Methoden und Techniken der Selbstevaluierung.“

²⁴⁸ Studienplan Romanistik, Mitteilungsblatt der Universität Wien vom 26. Juni 2002, Stück XXXII, Nr. 321; inklusive der Änderungen erschienen im Mitteilungsblatt, 26. Stück, Nr. 220, vom 30. Juni 2009, S. 7.

Lehramtsstudium (UniStG – Studienplan 2002)					
4. Semester, 38 Sst. 1. Abschnitt	Sprachbeherrschung (UE Basiskurs, 2st.)* (↓) UE Sprachübung 1 (101), 4st. ↓ UE Sprachübung 2 (110), 4st. ↓ UE Sprachübung 3 (120), 4st. ↓ UE Sprachübung 4 (130), 4st.	Sprachwissenschaft VO Grundmodul Vorlesung Sprachwissenschaft (201) UE Grundmodul Übung Sprachwissenschaft (210) PS Aufbauomodul Proseminar Sprachwissenschaft (230)	Literaturwissenschaft VO Grundmodul Vorlesung Literaturwissenschaft (301) UE Grundmodul Übung Literaturwissenschaft (310) PS Aufbauomodul Proseminar Literaturwissenschaft (330)	Medienwissenschaft VO Grundmodul Vorlesung Medienwissenschaft (351) PS Grundmodul Proseminar Medienwissenschaft (352)	Freie Wahlfächer (8 Sst.) + 2. Unterrichtsfach + pädag.-wiss. Berufsvorbildg. (14 Sst.) + Schulpraktische Ausbildg. (11 Sst.)
	Fachdidaktik VO Besondere Unterrichtsislehre (710) AG Didaktische Arbeitsgemeinschaft 1 (720)	Landeswissenschaft VO Grundmodul Vorlesung Landeswissenschaft (401) PS Grundmodul Proseminar Landeswissenschaft (402)	Fachdidaktik AG Didaktische Arbeitsgemeinschaft 2 (730), 2st. AG Didaktische Arbeitsgemeinschaft 3 (740), 3st. AG Didaktische Arbeitsgemeinschaft 4 (750), 4st.		
5. Semester, 27 Sst. 2. Abschnitt	Sprachbeherrschung UE Sprachübung A (510), 4st. ↓ UE Sprachübung B (520), 4st. ↓ UE Sprachübung 6 (530), 4st.	Sprachwissenschaft VO Sprachwissenschaftliche Vorlesung (610)	Sprach- oder Literaturwissenschaft SE Seminar (691)	Fachdidaktik AG Didaktische Arbeitsgemeinschaft 2 (730), 2st. AG Didaktische Arbeitsgemeinschaft 3 (740), 3st. AG Didaktische Arbeitsgemeinschaft 4 (750), 4st.	* Der Basiskurs ist im Studium nicht vorgesehen und dient nur zur Aneignung der Sprachkenntnisse Der Basiskurs ist in Französisch 3stündig, aufgrund des höheren Arbeitsaufwandes Achtung! Die Sprachübungen sind aufbauend und daher nacheinander zu absolvieren!!! (Ausnahme: Sprachübung B und 6)
	Literaturwissenschaft VO Literaturwissenschaftliche Vorlesung (620)	Medien- oder Landeswissenschaft SE Seminar (692)	Medien- oder Landeswissenschaft SE Seminar (692)		

Alle angegebenen Lehrveranstaltungen und didaktischen AGs sind 2stündig. Sprachübungen 4stündig.
 In den Klammern befinden sich die jeweiligen Anrechnungs-codes

Abb. 17: Studienplan Lehramtsstudium Französisch / Italienisch / Spanisch am Institut für Romanistik in Wien

(Quelle: Studienplan Romanistik, Mitteilungsblatt der Universität Wien vom 26. Juni 2002, Stück XXXII, Nr. 321; inklusive der Änderungen erschienen im Mitteilungsblatt, 26. Stück, Nr. 220, vom 30. Juni 2009, modifiziert von der Studienvertretung Romanistik IG'ROM)

Im zweiten Abschnitt fallen die restlichen 9 Stunden (10,5 ECTS) in Form von drei Lehrveranstaltungen an: „Didaktische Arbeitsgemeinschaft II – Französisch / Italienisch / Spanisch“ (2 SWS), „Didaktische Arbeitsgemeinschaft III – Französisch / Italienisch / Spanisch“ (3 SWS) und „Didaktische Arbeitsgemeinschaft IV – Französisch / Italienisch / Spanisch“ (4 SWS). Die Inhalte werden wiederum im Studienplan beschrieben:²⁴⁹

„[...] *Didaktische Arbeitsgemeinschaft II - Französisch / Italienisch / Spanisch*

(AR, 2 SSt., 3 ECTS-Punkte)

Befähigung zur Bewältigung exemplarischer Unterrichtssituationen des fortgeschrittenen Fremdsprachenunterrichts unter besonderer Berücksichtigung der rezeptiven und produktiven Sprachkompetenzen auf mittlerem und höherem Lernniveau; Beherrschung des anforderungsspezifischen Einsatzes moderner Technologien im Fremdsprachenunterricht; Befähigung zur selbstständigen Materialbeschaffung (Presse, Internet etc.) und dessen Didaktisierung; Sensibilisierung zum lernadäquaten Umgang mit landeskundlichen und interkulturellen Themenbereichen.

[...] *Didaktische Arbeitsgemeinschaft III - Französisch / Italienisch / Spanisch*

(AR, 3 SSt., 3,5 ECTS-Punkte)

Befähigung zur adäquaten didaktischen Aufbereitung AHS-spezifischer Themenstellungen sowie zur schultypenspezifischen Vorbereitung der Reifeprüfung; Erwerb literaturdidaktischer Kompetenzen; Beherrschung der Prinzipien einer AHS-bezogenen Leistungsbeurteilung; Vertrautheit mit aktuellen Schüleraustauschprogrammen sowie europäischen Bildungsprogrammen.

[...] *Didaktische Arbeitsgemeinschaft IV - Französisch / Italienisch / Spanisch*

(AR, 4 SSt., 4 ECTS-Punkte)

Befähigung zur adäquaten didaktischen Aufbereitung BHS-spezifischer Themenstellungen sowie zur schultypenspezifischen Vorbereitung der Reifeprüfung; Beherrschung der Prinzipien einer BHS-bezogenen Leistungsbeurteilung; Verfügung über elementare Kenntnisse der Fachsprachendidaktik sowie der berufsorientierten Kommunikation; Vertrautheit mit Problemstellungen, Methoden, Lehrwerken, Institutionen sowie Zertifikaten der Erwachsenenbildung.“

²⁴⁹ Studienplan Romanistik, Mitteilungsblatt der Universität Wien vom 26. Juni 2002, Stück XXXII, Nr. 321; inklusive der Änderungen erschienen im Mitteilungsblatt, 26. Stück, Nr. 220, vom 30. Juni 2009, S. 10.

5.4 Fremdsprachdidaktik in Frankreich - am Beispiel der Fachdidaktik Deutsch am IUFM und der Universität Rennes 2

Der Studienplan für das Lehramtsstudium Deutsch am IUFM Rennes und der Universität Rennes 2 zeigen, dass die eigentliche LehrerInnenausbildung in zwei Jahren (unterteilt in Master 1 und Master 2) zu durchlaufen ist. Wie bereits erwähnt (vgl. Kapitel 3.2) gibt es in Frankreich seit September 2010 die verpflichtende *masterisation*, d.h. nach einem beliebigen Bachelorstudium, müssen künftige LehrerInnen ein zweijähriges Masterstudium an den IUFM gekoppelt mit den Universitäten absolvieren, um am *concours* teilnehmen zu können. Der Studienplan „*allemand et métiers de l'enseignement*“²⁵⁰ gibt Auskunft darüber, wie die *masterisation* aufgebaut ist.

Zur besseren Übersicht soll der Studienplan folgend gezeigt werden:

Master 1

Semestre 1	Semestre 2
<p><u>Savoirs disciplinaires</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Langue Traduction et Linguistique (60 h (5 SWS) / 8 ECTS) Culture des pays de langue allemande (96h (8 SWS) / 9 ECTS) 	<p><u>Savoirs disciplinaires</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Langue Traduction et Linguistique (60 h (5 SWS) / 6 ECTS) Culture des pays de langue allemande (96h (8 SWS) / 6 ECTS)
<p><u>Savoirs didactiques</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Epistémologie et histoire des disciplines: didactique de l'allemand (48h (4 SWS) / 5 ECTS) <p><u>Langue vivante étrangère</u> (18h / 1,5SWS)</p>	<p><u>Savoirs didactiques</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Epistémologie et histoire des disciplines: didactique de l'allemand (48h (4 SWS) / 4 ECTS) <p><u>Langue vivante étrangère</u> (18h (1,5 SWS) / 3 ECTS)</p>
<p><u>Recherche et approfondissement</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Initiation à la recherche (60h (5 SWS) / 5 ECTS) 	<p><u>Recherche et approfondissement</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Initiation à la recherche (60h (5 SWS) / 5 ECTS)
<p><u>Environnement social et institutionnel</u> (24h (2 SWS) / 3 ECTS)</p> <ul style="list-style-type: none"> Les missions de l'enseignant La connaissance du système éducatif 	<p><u>Environnement social et institutionnel</u> (24h (2 SWS) / 3 ECTS)</p> <ul style="list-style-type: none"> Les missions de l'enseignant La connaissance du système éducatif <p>➔ Stage de pratique accompagnée Rapport de stage (3 ECTS)</p>

²⁵⁰ Vgl. den Studienplan „Allemand“, Internet: dionysos.bretagne.iufm.fr/esup/docs/cdoc-masterisation/100/Allemand.pdf, Stand vom: 22. November 2010.

Master 2

Semestre 3	Semestre 4
<p><u>Savoirs disciplinaires</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Langue Traduction et traductologie (24 h (2 SWS) / 5 ECTS) • Littérature et civilisation allemandes Commentaire de textes et documents (36h (3 SWS) / 7 ECTS) 	<p><u>Savoirs disciplinaires</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Culture allemande (60h (5 SWS) / 4 ECTS)
<p><u>Savoirs didactiques</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Didactication des savoirs universitaires et didactique de l'allemand (60h (5 SWS) / 12 ECTS) 	<p><u>Savoirs didactiques</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Didactication des savoirs universitaires et didactique de l'allemand (60h (5 SWS) / 4 ECTS)
<p><u>Recherche et approfondissement</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Séminaire de recherche (24h (2 SWS) / 3 ECTS) 	<p><u>Recherche et approfondissement</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Rédaction tutorée du mémoire (36h (3 SWS) / 7 ECTS)
<p><u>Environnement social et institutionnel</u> (24h (2 SWS) / 3 ECTS)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les missions de l'enseignant • La connaissance du système éducatif 	<p><u>Environnement social et institutionnel</u> (60h dont 24h en suivi de stage (5 SWS) / 5 ECTS)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les missions de l'enseignant • La connaissance du système éducatif <p>➔ Stage en responsabilité Rapport de stage et soutenance (108h (9 SWS) / (10 ECTS)</p>

Tab. 6: Organisation de la formation "Allemand et métiers de l'enseignement" à l'IUFM Rennes et l'Université Rennes 2

(Quelle: Internet: dionysos.bretagne.iufm.fr/esup/docs/cdoc-masterisation/100/Allemand.pdf, Stand vom 22. November 2010, modifiziert und um die Semesterwochenstunden erweitert von Jürgen Szumovsky)

Um den Studienplan der *masterisation* aus Rennes besser mit dem Wiener Studienplan vergleichen zu können, wurde ersterer um die Semesterwochenstunden erweitert, wobei 12 Stunden am IUFM oder der *université* 1SWS entspricht.

Es wird ersichtlich, dass im *Master 1* (M1) insgesamt 51 SWS absolviert werden müssen, wobei 8 SWS explizit auf Fachdidaktikveranstaltungen fallen. Interessant ist hierbei, dass „*Les missions de l'enseignement*“ und „*La connaissance du système éducatif*“ nicht unter die Kategorie Fachdidaktik fallen, sondern unter „*Environnement social et institutionnel*“ mit insgesamt 4 SWS im M1. Im *Master 2* (M2) sind insgesamt 41 SWS zu absolvieren, wobei diesmal 10 SWS auf die Fachdidaktik fallen. Wiederum gibt es eine weitere Kategorie „*Environnement social et institutionnel*“. Im Studienplan wird ersichtlich, dass es sich dabei gerade im 4. Semester auch um eine Art Begleitseminar oder Supervision während des

Praktikums handeln soll, welches am Ende des Studiums absolviert werden muss.²⁵¹ Dieses Praktikum umfasst 9 SWS – ergo kann angenommen werden, dass es sich bei der Kategorie „*Environnement social et institutionnel*“ um eher pädagogische Lehrveranstaltungen handelt.

Wohingegen der Studienplan Auskunft über den Aufbau der neuen *masterisation* gibt, ist in diesem (was für französische Verhältnisse ungewöhnlich erscheint, wenn man z.B. die Lehrpläne für die *lycée*-Klassen²⁵² ansieht) kein Inhalt der Lehrveranstaltungen definiert, weshalb es für mich auch schwierig ist genauere Auskunft darüber zu geben, was in den Lehrveranstaltungen der „*Savoirs didactiques*“ und der „*Environnement social et institutionnel*“ gelehrt werden soll. Gleiches bestätigte mir auch Mag.a Irene Limberger in einem Gespräch – sie wusste Anfangs nicht, was sie in ihrer Lehrveranstaltung im M2 unterrichten soll, so entwickelte sie ihr eigenes Programm. Im Bezug auf die Fachdidaktik Deutsch am IUFM Rennes und der *Université Rennes 2* kann man im Studienplan bei den *objectifs de la formation* lediglich folgende Aussagen nachlesen:²⁵³

„Objectifs en termes de compétences professionnelles à acquérir:

- Compétences nécessaires à la pratique de l’enseignement de l’allemand et de la culture allemande.
- Formation approfondie en didactique de l’allemand, acquisition progressive de compétences professionnalisantes pour l’enseignement.”

²⁵¹ Vgl. den Studienplan „Allemand“, Internet: dionysos.bretagne.iufm.fr/esup/docs/cdoc-masterisation/100/Allemand.pdf, Stand vom: 22. November 2010, Seite 9.

²⁵² Die jeweiligen *programmes* finden sich für die *seconde*, 2010 im Internet unter: media.education.gouv.fr/file/special_4/72/7/langues_vivantes_143727.pdf, Stand vom 18. Dezember 2010, für die *première*, 2003 im Internet unter: trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2003/hs7/allemand.pdf, Stand vom: 18. Dezember 2010 und für die *terminale* im Cadre général pour l’enseignant des langues vivantes dans le cycle terminal des séries générales et technologiques, 2004, Internet : trf.education.gouv.fr/pub/edutel/bo/2004/hs5/lv_terminale.pdf, Stand vom : 18. Dezember 2010.

²⁵³ Vgl. den Studienplan „Allemand“, Internet: dionysos.bretagne.iufm.fr/esup/docs/cdoc-masterisation/100/Allemand.pdf, Stand vom: 22. November 2010, Seite 10.

6. Analyse und erste Interpretationsansätze

In diesem Kapitel sollen Analysen der Interviews in Verbindung mit den Beobachtungen folgen, damit die Daten in Kapitel 7 ausgewertet und verglichen werden können. Die Beobachtungen lieferten im sogenannten „3-Schritt-Verfahren“ (vgl. Kapitel 4.1.2) Daten, mit denen bereits erste Interpretationen herbeigeleitet werden konnten. An dieser Stelle soll ein theoretischer Input folgen, wie die Interviewanalyse verlaufen wird.

In der Literatur wird zwischen drei Interpretationsverfahren unterschieden, die jeweils eigene Schwerpunkte setzen und in einem Forschungsvorhaben miteinander kombinierbar sind:²⁵⁴

- Themenanalyse: zur Analyse des sozialen Hintergrundes des sozialen Systems geeignet, Vorselektion des Materials für Feinstrukturanalyse oder Systemanalyse.
- Systemanalyse: Interpretation vollständiger Gespräche, Analyse der Prozessdynamik komplexer sozialer Systeme.
- Feinstrukturanalyse: Interpretation kurzer Textausschnitte, als Analyseeingang in ein Forschungsfeld und für besondere Analyse wichtiger Textstellen geeignet.

An dieser Stelle soll näher auf die Themenanalyse eingegangen werden, welche in Folge auch die Basis der Analyse und Interpretation der ExpertInneninterviews darstellen wird. Da es sich hierbei um eine Analyse von Inhalten handelt, können System- und Feinstrukturanalyse vernachlässigt werden.

Die Themenanalyse ist analytisch am wenigsten anspruchsvoll und dient primär dazu, einen Überblick über Themen zu schaffen, diese in ihren Kernaussagen zu systematisieren und zusammenzufassen und den Kontext ihres Auftretens zu erkunden.²⁵⁵

²⁵⁴ Vgl. Froschauer/Lueger, 2003, S. 109ff.

²⁵⁵ Vgl. Froschauer/Lueger, 2003, S. 158.

Hierbei wird zwischen zwei Verfahren unterschieden.²⁵⁶

- Textreduktionsverfahren: Texte werden einer Zusammenfassung unterzogen, um einen Überblick über die Vielfalt an Themen, deren Darstellungsweise und Zusammenhänge zu geben. Es reicht in diesem Verfahren nicht allein aus, die Themen zu benennen, sondern es sollen die charakteristischen Elemente der Themendarstellung herausgearbeitet werden.
- Codierungsverfahren: Hierbei handelt es sich um eine aufwendigere Variante zur Analyse der begrifflichen Struktur von Themen. Aus einem Gesprächstext werden bestimmte Kategorien herauskristallisiert. Es folgt eine Codierung von Textpassagen nach den enthaltenen zentralen Aussagen (Themenkategorien). Diese Themenkategorien können nach Subkategorien analysiert werden. Schließlich folgt die Strukturierung der Themenkategorien, indem sie gemäß ihrer Bedeutung für die Forschungsfrage miteinander verbunden werden.

Für die Analyse der ExpertInneninterviews wurde das Codierungsverfahren herangezogen. Dabei wurden die einzelnen Interviews auf die vier Forschungsfragen hin analysiert, die dazupassenden Textstellen wurden isoliert und als eigener Text jeweils für das Institut für Romanistik bzw. für das IUFM Rennes und der Universität Rennes 2 zusammengefügt. Je nach Themenfeld fanden Synthesen der Texte mit den Ergebnissen der Beobachtungen (vgl. digitaler Anhang) statt. Die codierten Textstellen aus den transkribierten Interviews finden sich in Anhang 8. Im folgenden Kapitel handelt es sich um Synthesen, welche sinnbezogen zitiert wurden. Da sich die Ergebnisse jedoch stark an den in den Interviews bzw. Beobachtungen enthaltenen Aussagen richten, werden manche Formulierungen in eigenen Fußnoten näher erläutert.

²⁵⁶ Vgl. Froschauer/Lueger, 2003, S. 159ff.

6.1 Prioritäten in den Fremdsprachdidaktiklehrveranstaltungen

Zuerst sollen die Rahmenbedingungen der Fachdidaktiklehrveranstaltungen in Bezug auf das Viersäulenmodell in der LehrerInnenbildung wiedergegeben werden, um etwaige Aussagen zu Wissen und Fähigkeiten, zu Lernkonzepten und didaktischen Praktiken verständlicher zu machen. In den Interviews wurden die ProbandInnen danach gefragt, die Bedeutung der vier Säulen²⁵⁷ - Fachwissenschaft, Pädagogik, Fachdidaktik und Schulpraxis - für ihre jeweilige Französisch- bzw. Deutschdidaktiklehrveranstaltung in Prozent auszudrücken. Inwieweit die folgenden Aussagen in der Praxis zutreffen, könnten nur vage durch die Beobachtungen beantwortet werden (und wären aufgrund der kleinen Stichprobe auch nicht repräsentativ). Ersichtlich wird in dieser Frage jedoch das Problem, was genau unter den einzelnen Begriffen verstanden wurde. Gehört Fachdidaktik (als Reflexion der Schulpraxis) nicht schon in die Schulpraxis? Diese Frage wird in Kapitel 7.1 näher erörtert.

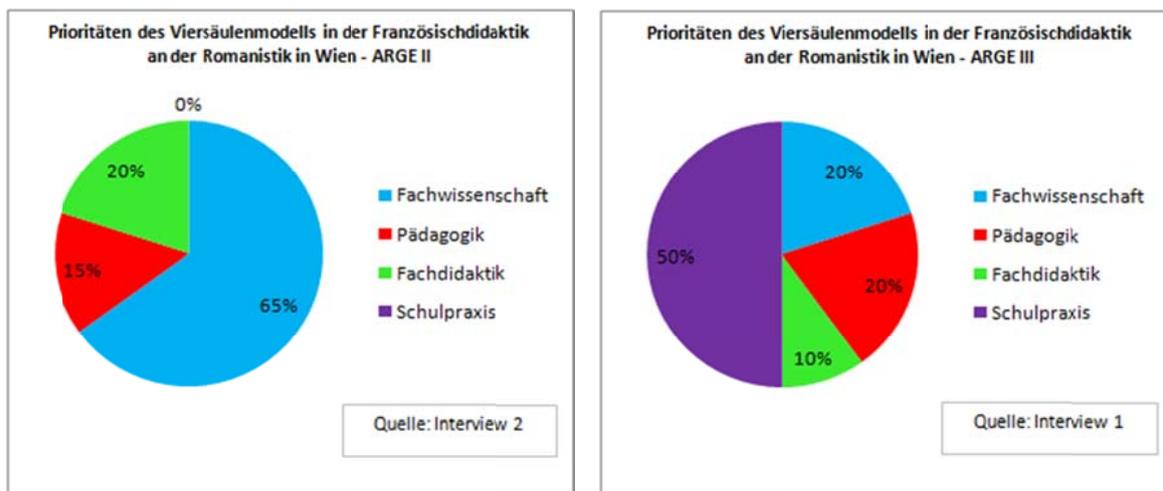


Abb. 18 und 19: Prioritäten der einzelnen Komponenten des Viersäulenmodells in der Französischdidaktik an der Romanistik in Wien
(Quelle: Experteninterviews, vgl. Anhang 4 und 5)

An den Abbildungen 18 und 19 wird ersichtlich, dass zuerst die Ergebnisse von Interview 2, dann jene von Interview 1 illustriert werden. Der Grund dafür ist, dass Interview 2 die ARGE II und Interview 1 die ARGE III betreffen. In Ersterer wird

²⁵⁷ Definiert durch die Universität Wien: Internet: www.univie.ac.at/studies/lehrerinnenbildung/?L=2, Stand vom: 8. April 2011.

das Hauptaugenmerk auf Fachwissenschaft gelegt (65%) – diese betrifft explizit Landes- und Sprachwissenschaft. Auch pädagogische Themen werden in den Lehrveranstaltungen behandelt (15%), rein fachdidaktische Themen kommen auf 20% und schulpraktische Themen kommen in der ARGE II nicht vor. Dieses Bild ändert sich stark, wenn die Prioritäten der ARGE III angesehen werden: Hauptaugenmerk liegt auf der Schulpraxis (50%), die Fachwissenschaft wird nur mehr mit 20% erwähnt, pädagogische Themen werden ähnlich wie in der ARGE II mit 20% beziffert, dafür finden hier rein fachdidaktische Themen noch weniger Raum (10%). Wie lassen sich diese unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen erklären? Wird der Studienplan für das Lehramt Französisch / Italienisch / Spanisch nochmals hergenommen²⁵⁸, lassen sich zwar Akzente auf gewissen Inhalten feststellen (Befähigung zur Konstruktion von Unterrichtssituationen unter Berücksichtigung der Grundfertigkeiten, Umgang mit modernen Technologien, Selbstständigkeit in der Ausarbeitung von Unterrichtsmaterial, Landes- und Kulturkunde in der ARGE II, Schwerpunkt AHS und Schüleraustauschprogramme bzw. Bildungsprogramme der EU in der ARGE III) aber nicht, warum die beiden Säulen Fachwissenschaft und Schulpraxis in den beiden Französischdidaktiklehrveranstaltungen in ihrer Gewichtung so variieren:

„[...] *Didaktische Arbeitsgemeinschaft II - Französisch / Italienisch / Spanisch*

(AR, 2 SSt., 3 ECTS-Punkte)

Befähigung zur Bewältigung exemplarischer Unterrichtssituationen des fortgeschrittenen Fremdsprachenunterrichts unter besonderer Berücksichtigung der rezeptiven und produktiven Sprachkompetenzen auf mittlerem und höherem Lernniveau; Beherrschung des anforderungsspezifischen Einsatzes moderner Technologien im Fremdsprachenunterricht; Befähigung zur selbstständigen Materialbeschaffung (Presse, Internet etc.) und dessen Didaktisierung; Sensibilisierung zum lernadäquaten Umgang mit landeskundlichen und interkulturellen Themenbereichen.

[...] *Didaktische Arbeitsgemeinschaft III - Französisch / Italienisch / Spanisch*

(AR, 3 SSt., 3,5 ECTS-Punkte)

Befähigung zur adäquaten didaktischen Aufbereitung AHS-spezifischer Themenstellungen sowie zur schultypenspezifischen Vorbereitung der Reifeprüfung; Erwerb literaturdi-

²⁵⁸ Studienplan Romanistik, Mitteilungsblatt der Universität Wien vom 26. Juni 2002, Stück XXXII, Nr. 321; inklusive der Änderungen erschienen im Mitteilungsblatt, 26. Stück, Nr. 220, vom 30. Juni 2009, S. 10.

daktischer Kompetenzen; Beherrschung der Prinzipien einer AHS-bezogenen Leistungsbeurteilung; Vertrautheit mit aktuellen Schüleraustauschprogrammen sowie europäischen Bildungsprogrammen.“

Im Folgenden sollen die Prioritäten der Deutschdidaktiklehveranstaltungen am IUFM Rennes und der Universität Rennes 2 illustriert werden:

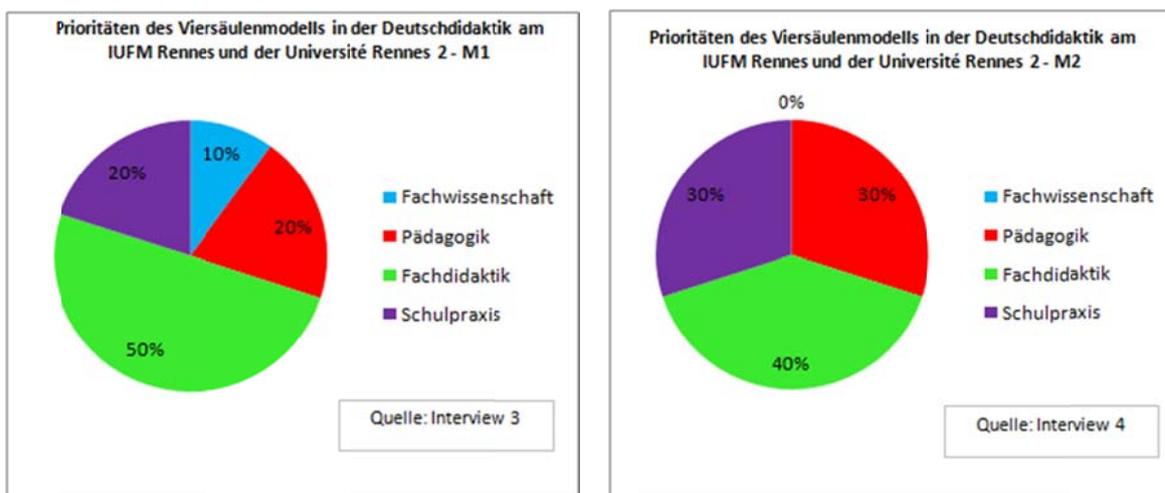


Abb. 20 und 21: Prioritäten der einzelnen Komponenten des Viersäulenmodells in der Deutschdidaktik am IUFM Rennes und der Universität Rennes 2 (Quelle: Experteninterviews, vgl. Anhang 6 und 7)

Abbildung 20 (Interview 3) entspricht den Ergebnissen aus der Deutschdidaktiklehveranstaltung im *M1*, Abbildung 21 (Interview 4) jenen im *M2*. Es wird deutlich, dass die Prioritäten der vier Säulen im Vergleich sehr ähnlich erscheinen: Im *M1* wird der Fachwissenschaft noch 10% eingeräumt, während im *M2* diese keinen Platz mehr findet, pädagogische Themen und Schulpraxis finden jeweils wiederum im *M2* mehr Raum (30% zu 20%), rein fachdidaktische Themen haben in beiden Lehrveranstaltungen die höchste Priorität (50% im *M1*, 40% im *M2*).

Wird der Studienplan für die Deutschdidaktiklehveranstaltungen in Rennes herangezogen, wird deutlich, dass hier keine konkreten Inhalte vorgegeben werden.²⁵⁹

²⁵⁹ Vgl. den Studienplan „Allemand“, Internet: dionysos.bretagne.iufm.fr/esup/docs/cdoc-masterisation/100/Allemand.pdf, Stand vom: 22. November 2010, Seite 10.

„Objectifs en termes de compétences professionnelles à acquérir:

- Compétences nécessaires à la pratique de l'enseignement de l'allemand et de la culture allemande.
- Formation approfondie en didactique de l'allemand, acquisition progressive de compétences professionnalisantes pour l'enseignement.”

Dieses sehr ausgeglichene Bild in den Abbildungen 20 und 21 lässt sich vielleicht dadurch erklären, dass gerade aufgrund des fehlenden Inhalts im Studienplan die beiden Lehrveranstaltungsleiter sich gut abgesprochen und ihre Prioritäten beinahe identisch gesetzt haben.

6.2 Wissen und Fähigkeiten in der Fremdsprachenvermittlung

Im folgenden Kapitel sollen die Ergebnisse aus Wien und Rennes separat vorgestellt werden. Diese werden im Anschluss in Kapitel 7 verglichen. Weitere Anmerkungen und Interpretationen finden sich in Kapitel 8.

6.2.1 Daten aus der Romanistik in Wien

Die folgenden Aussagen²⁶⁰ stammen aus einer Synthese der codierten Textstellen der beiden in Wien geführten Expertinneninterviews²⁶¹ mit den Beobachtungen in den Lehrveranstaltungen²⁶²:

Den künftigen LehrerInnen soll ein Panorama des Französischunterrichts vorgestellt werden. Dieses inkludiert die Lehrziele, Motivation als Lernfaktor, Wissen über verschiedene Ansätze (explizit kognitiver und kommunikativer Ansatz²⁶³), die Bearbeitung von Unterrichtsmaterial und die Analyse von Schulbüchern. Auch ist die Anwendung einer gewissen Fachsprache gefragt, auch wenn diese in der Schule dann nicht in diesem Ausmaß nötig ist.²⁶⁴ Hinsichtlich eines kompetenzorientierten Unterrichts sollen die Studierenden neue Formen des Französischunterrichts kennenlernen – denn nur durch einen kompetenzorientierten Unterricht

²⁶⁰ Da sich die Ergebnisse stark an den in den Interviews bzw. Beobachtungen enthaltenen Aussagen richten, werden manche Formulierungen in eigenen Fußnoten näher erläutert.

²⁶¹ Vgl. codierte Textstellen aus den transkribierten Interviews, Anhang 8.

²⁶² Vgl. Beobachtungen, digitaler Anhang.

²⁶³ Vgl. Interview 1 im Anhang 4, S.1f. und Interview 2, Anhang 5, S.3.

²⁶⁴ Vgl. Interview 2, Anhang 5, S.3.

können die SchülerInnen zur standardisierten Reifeprüfung gebracht werden.²⁶⁵ In den beobachteten Einheiten kamen auch die Themen „Zentralmatura“ und „standardisierte Reifeprüfung“ zur Sprache. Die Studierenden sollen die Notwendigkeit einer standardisierten Reifeprüfung kennenlernen und auch keine Angst davor haben. Weiteres sollen sie den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GERS) kennenlernen, auf dessen Grundlagen der kompetenzorientierte Unterricht stattfindet. Künftige FremdsprachenlehrerInnen sollen die Sprachkompetenzniveaus unterscheiden und beherrschen, sowie Kenntnisse über fremdsprachdidaktische Basiswerke aufweisen können.

Neben diesem Wissen, welches sich die Studierenden in den Fachdidaktikveranstaltungen für Französisch aneignen, sollen sie lernen, Kenntnisse aus anderen Wissenschaftszweigen didaktisch-methodisch zu verarbeiten. Hier wird explizit die Landeskunde genannt, welche wichtig für die Auswahl der zu didaktisierenden Unterlagen ist und die Linguistik für Textanalysen oder Übungen zur Grammatik.²⁶⁶ Eng mit Kenntnissen aus der Landeskunde verbunden ist die Forderung nach kulturellen Kompetenzen, die Studierende während ihrer Studienzzeit aufbauen sollen – hier ist der Auslandsaufenthalt im jeweiligen Land der Zielsprache unabdingbar. Die künftigen LehrerInnen sollen Vorbilder für ihre SchülerInnen sein und dies inkludiert ein authentisches Wissen über die real gesprochene Sprache und die Kultur.

In Bezug auf das Wissen zum kompetenzorientierten Unterricht sollen Studierende in den Fachdidaktikveranstaltungen auf diesen vorbereitet werden und dies setzt die Selbständigkeit der Studierenden voraus. Sie sollen lernen, dass sich Kompetenzen bei SchülerInnen entwickeln können, so sollen anhand von Abschlussarbeiten die fachdidaktischen Kompetenzen bei den Studierenden entwickelt bzw. ausgebaut werden. Hier soll Unterrichtsmaterial aus Originalunterlagen (authentisches Material) bearbeitet werden, d.h. sie sollen sich für ein authentisches Dokument entscheiden und fragen, was vor der Bearbeitung bedacht werden muss und wie nachher von der Unterlage isolierte Teile weiter für Hör-, Sprech-, oder Schreibtrainings verwendet werden können. Die Unterlage soll op-

²⁶⁵ Vgl. Interview 1, Anhang 4, S.4.

²⁶⁶ Vgl. Interview 2, Anhang 4, S.6.

timal genützt werden (kommunikativer Ansatz). Voraussetzung für die Erstellung dieser Arbeit ist das selbstständige Erarbeiten von praxisrelevantem Unterrichtsmaterial. Die Studierenden sollen hierbei auch selbst darüber reflektieren, wie weit die didaktisierten Unterrichtssequenzen relevant bzw. realistisch sind. Anzumerken ist, dass die Fähigkeit zur Einzelreflexion (Auto-Feedback) immer mehr sinkt, da bereits in der Schule auf reproduzierbares Wissen gesetzt wird und nicht auf selbstständiges Handeln.²⁶⁷ Anzustrebende Selbstständigkeit und Selbstreflexionen stoßen in den Fachdidaktiklehreveranstaltungen oft auf Widerstand.

Neben dem praxisrelevanten Unterrichtsmaterial liegt das Augenmerk der Abschlussarbeiten auch auf den richtigen Einsatz der (Fach)Sprache. Studierende sollen durch Analysen erkennen, welche Form von Fachsprache in welchem Schwierigkeitsgrad und in welchem Ausmaß sinnvoll erscheint. Sie sollen auch unterscheiden können: Was ist zu schwierig, was ist zu leicht – ist der jeweilige Spracheinsatz für die SchülerInnen mit einem gewissen Sprachwissen adäquat oder nicht? Hierbei wird das „richtige“ Fragenstellen explizit erwähnt: Können die SchülerInnen überhaupt verstehen, was sie der Lehrer / die Lehrerin fragt?

Den Studierenden soll in den Fachdidaktiklehreveranstaltungen auch die Vielfalt von Methoden und Sozialformen vorgestellt werden, welche im Französischunterricht relevant erscheinen, um diese dann auch in ihrem Unterricht verwenden zu können. Explizit werden hier Einzel- und Gruppenarbeiten erwähnt.

Bei den Beobachtungen wurde deutlich, dass die Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben im Mittelpunkt des Fremdsprachunterrichts stehen und durch die standardisierte Reifeprüfung müssen auch all diese Fertigkeiten überprüft und beurteilt werden. Weitere in den Lehrveranstaltungen vermittelte Fähigkeiten von FranzösischlehrerInnen waren z.B. das richtige Erklären (von Grammatikphänomenen oder Syntax). Auch wurde die Unterscheidung zwischen Zweitsprache und Fremdsprache, dem Spracherwerb einer Zweit- oder Drittsprache getroffen.

²⁶⁷ Vgl. Interview 1, Anhang 4, S. 15.

6.2.2 Daten aus dem IUFM und der Universität Rennes 2

Die folgenden Aussagen²⁶⁸ stammen aus einer Synthese der codierten Textstellen der beiden in Wien geführten Expertinneninterviews²⁶⁹ mit den Beobachtungen in den Lehrveranstaltungen²⁷⁰:

Im Mittelpunkt der Fachdidaktiklehrveranstaltungen für Deutsch an der Universität Rennes 2 bzw. dem IUFM Rennes steht die Vorbereitung auf die Endprüfung, dem *concours*. Dazu sollen die Studierenden über den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) Bescheid wissen, genau so wie über den in Frankreich propagierten *approche actionnelle* (handlungsorientierter Ansatz). Selbst von den Studierenden kommt oft die Frage, wie die in den Lehrveranstaltungen vermittelten Ansätze beim *concours* vorkommen können. Durch die Beobachtungen kann dies ebenfalls bestätigt werden: Zum Wissen, welche hier die künftigen DeutschlehrerInnen erhalten sollen, zählen vor allem jene Inhalte, die bei der Abschlussprüfung (*concours*) gefragt werden. Explizit wurde der *concours* öfter erwähnt und ebenfalls auch, wie gewisse Inhalte behandelt werden sollen, damit die positive Absolvierung beim *concours* sichergestellt ist. In den Lehrveranstaltungen sollen sie lernen, wie kompetenzorientierter Unterricht nach dem *socle commun*²⁷¹ aussieht und wie eine *tâche finale* konstruiert werden kann. Ebenfalls sollen sie Kenntnisse vom *livret personnel de compétences* (in Fremdsprachen zu erreichende Mindestniveaustufen für SchülerInnen der verschiedenen Schulstufen) sowie von den 10 Kompetenzen des Lehrers (z.B. *maîtrise de la langue française*) und dem Lehrplan (*programme*) erhalten. In den Beobachtungen war zu sehen, dass zu den Rahmenbedingungen des Fremdsprachunterrichts der zuerst angesprochene *socle commun* (mit dem *livret personnel de compétences*) und die *tâches finales* zählen, welche auch vom französischen Unterrichtsministerium publiziert wurden. Der *socle commun* wird hier auch mit dem Europäischen Referenzrahmen (GERS) in Zusammenhang gebracht.

²⁶⁸ Da sich die Ergebnisse stark an den in den Interviews bzw. Beobachtungen enthaltenen Aussagen richten, werden manche Formulierungen in eigenen Fußnoten näher erläutert.

²⁶⁹ Vgl. codierte Textstellen aus den transkribierten Interviews, Anhang 8.

²⁷⁰ Vgl. Beobachtungen, digitaler Anhang.

²⁷¹ Socle commun, Internet: <http://eduscol.education.fr/cid45625/socle-commun.html>, Stand vom 23. Mai 2011.

Neben diesem Rahmenwissen des Deutschunterrichts an französischen Schulen kommt auch Wissen zum Fremdsprachunterricht allgemein hinzu: So soll ein Überblick über die vier Fertigkeiten (sprechen, schreiben, hören, lesen) gegeben und Begriffe, wie Global- und Detailverständnis sowie Vorentlastung geklärt werden. In den beobachteten Lehrveranstaltungen wurden ebenfalls die Grundfertigkeiten besprochen und der Rahmen, in dem sich Fremdsprachunterricht befindet. Hier wurde explizit die Grundfertigkeit „Sprechen“ angesprochen und diese mit praxisorientierten Übungen bzw. mit normativen Vorgaben („Sie wissen ja auch, dass man Fehler machen muss!“²⁷² „Da musst du immer eine Vokabelvorentlastung machen!“²⁷³, etc.) illustriert. Daneben wurden in den beobachteten Einheiten Beispiele aus der Unterrichtspraxis, in Form diverser Schulbücher bzw. Arbeitsblätter, präsentiert und analysiert.

Der Aufbau einer Unterrichtsstunde, die Benotung der einzelnen Kompetenzen, neue Arten von z.B. Lesetechniken, Vermittlung von Grammatik und Wissen über Sozialformen im Fremdsprachunterricht bilden ebenfalls Inhalte der Fachdidaktiklehrveranstaltungen in Deutsch.

In den ersten Fachdidaktiklehrveranstaltungen steht noch die Didaktisierung verschiedener Unterrichtsmaterialien (Texte, Hörverständnisübungen) im Vordergrund. Die Studierenden sollen sich kritisch mit Aufgabentypen beschäftigen und auch die verschiedenen Aspekte der vier Fertigkeiten kennenlernen – wie kann ein Text gelesen werden, welche Möglichkeiten gibt es, einen Text anzuhören und zu verstehen, etc. Dabei wird explizit erwähnt, dass die rezeptiven Fertigkeiten „Lesen“ und „Hören“ zuerst geschult werden sollen, da hier der sprachliche Input stattfindet.²⁷⁴ Weiters werden den Studierenden verschiedene Methoden und Sozialformen im Fremdsprachunterricht vorgestellt, welche sie verwenden können (Partnerarbeit, Gruppenarbeit). Dazu kommt die Fähigkeit Schulbücher so weit zu analysieren, um entscheiden zu können, welches in gutes und welches ein schlechtes Lehrwerk ist, und auch zu argumentieren, warum das so ist. Hier wird eine Unterscheidung zwischen Lehrwerken aus dem *collège* und dem *lycée* gemacht.

²⁷² Vgl. Beobachtung IUFM_L3_RS im digitalen Anhang.

²⁷³ Vgl. Beobachtung IUFM_L2_IL im digitalen Anhang.

²⁷⁴ Vgl. Beobachtung IUFM_L2_RS im digitalen Anhang.

Auch werden pädagogische Fähigkeiten in den Lehrveranstaltungen angesprochen: Welche Möglichkeiten gibt es in der Schulklasse, Konflikte zu vermeiden, Empathie zu zeigen, Verantwortung abzugeben (die Schüler mehr sprechen und erklären lassen) und nach dem Kompetenzschema zu benoten (Benotung der einzelnen rezeptiven und produktiven Fertigkeiten und der interaktionalen Kompetenz). Letztere Aussagen können durch die Beobachtungen unterstrichen werden: Die Benotung der SchülerInnen stellt einen wichtigen Punkt der Deutschdidaktikeinheiten dar. Dabei wird nicht nur besprochen, wie die künftigen LehrerInnen benoten sollen, sondern auch, welche Probleme bei der Benotung aufkommen. In diesem Zusammenhang wird auch die Frage aufgeworfen, wie Kompetenzen benotet werden sollen und können. Zu den Fähigkeiten der künftigen DeutschlehrerInnen zählt die Anwendung des erworbenen Wissens über die Kompetenzen und Grundfertigkeiten (methodisch-didaktisch), beispielsweise erkennen zu können, welches ein schlechtes Schulbuch und welches ein gutes ist und dies auch argumentieren zu können. Es wird auch explizit gefordert, dass die künftigen LehrerInnen bei ihren SchülerInnen nach dem „Warum“ fragen. Weiters stehen auch empathische (sich in die Rolle des Schülers versetzen) und soziale Fähigkeiten, gekoppelt mit organisatorischen, im Vordergrund (Organisation von Gruppenarbeiten?).

Die Studierenden sollen diese Kenntnisse schließlich im *concours* bündeln können. Hier sollen sie befähigt sein, aus drei verschiedenen Dokumenten (schriftlich oder als Hörtext) eine Unterrichtseinheit zu konstruieren – dabei sollen sie die Dokumente den verschiedenen Kompetenzstufen des GERS zuordnen können und so auch bestimmen, für welche Schulstufe diese geeignet sind. Weiters sollen sie die drei Dokumente mit einer Thematik verbinden und bestimmen, welches kulturelle Wissen hier vermittelt werden kann bzw. welche Grammatik- oder sonstigen Übungen isoliert werden können. Dabei soll eine logische Reihenfolge der Übungen entstehen (Aufbau der Unterrichtseinheit) und die Studierenden sollen auch erkennen, welche Probleme diese Übung(en) für die SchülerInnen in sich bergen und was für die SchülerInnen schwer verständlich sein könnte. Das Ziel dieser Übungen ist eine *tâche finale*.

6.3 Grundlegende Konzepte des Lernens

Im folgenden Kapitel sollen die Ergebnisse aus Wien und Rennes separat vorgestellt werden. Diese werden im Anschluss in Kapitel 7 verglichen. Weitere Anmerkungen und Interpretationen finden sich in Kapitel 8.

6.3.1 Daten aus der Romanistik in Wien

Die folgenden Aussagen²⁷⁵ stammen aus einer Synthese der codierten Textstellen der beiden in Wien geführten Expertinneninterviews²⁷⁶ mit den Beobachtungen in den Lehrveranstaltungen²⁷⁷:

Bei den Konzepten des Lernens werden einerseits jene angesprochen, welche künftige FranzösischlehrerInnen kennenlernen und anwenden können sollen und andererseits solche, die in den Fachdidaktiklehrveranstaltungen verwendet werden. Kommen wir zu Ersteren:

Als Lernansatz in der Französischdidaktik wird explizit das kommunikative Modell angesprochen: Die Studierenden sollen ein authentisches Dokument optimal nützen und dieses didaktisch so aufarbeiten, dass SchülerInnen in ihren jeweiligen Lernstadien erreicht werden. Dazu zählt die richtige Auswahl des Unterrichtsmaterials, eine Analyse, warum dieses verwendet wird und was es für den Unterricht hergibt, und die Ausarbeitung für fiktive natürliche Klassen (diese Auflistung wird in den Abschlussarbeiten der Lehrveranstaltungen verlangt). Nach dem kommunikativen Ansatz soll auch kompetenzorientierter Unterricht durchgeführt werden. Dabei gehen die Meinungen auseinander, wie schul- und praxisbezogen die Fachdidaktiklehrveranstaltung an der Universität sein soll: Einerseits wird gerade der Bezug zur Schule propagiert (Schilderungen von Beispielen aus der Praxis), andererseits werden diese Lehrveranstaltungen nicht als jener Rahmen angesehen, in dem Praxisbezug stattfinden sollte – dafür wäre das Unterrichtspraktikum

²⁷⁵ Da sich die Ergebnisse stark an den in den Interviews bzw. Beobachtungen enthaltenen Aussagen richten, werden manche Formulierungen in eigenen Fußnoten näher erläutert.

²⁷⁶ Vgl. codierte Textstellen aus den transkribierten Interviews, Anhang 8.

²⁷⁷ Vgl. Beobachtungen, digitaler Anhang.

da, um auch den institutionellen Rahmen zu liefern²⁷⁸ (vgl. Kapitel 6.1, Abbildung 18 und 19 mit Erläuterungen).

Nach dieser Illustration des kommunikativen Ansatzes ist es jedoch nach wie vor nicht klar, welche Rolle hier die SchülerInnen und welche die LehrerInnen einnehmen. Wer bereitet das Unterrichtsmaterial auf, inwieweit muss der Lehrer / die Lehrerin hier Vorbereitungen treffen, wo sollen die Aktivitäten der SchülerInnen ansetzen? Angesprochen wird dennoch immer wieder ein gewisses Maß an Eigenverantwortung und Selbstständigkeit (vgl. auch Kapitel 6.2.1). Die Studierenden sollen durch ihr selbstständiges Erarbeiten Französischunterricht erfahren – jedenfalls, was die Vor- und Nachbereitung eines solchen betrifft: Durch selbstständiges Arbeiten kann man verstehen, in welche Richtung hingearbeitet wird und merken, wie lange man nachdenken muss, um z.B. eine richtige verständliche Frage zu formulieren. Dieses Verständnis lässt sich auch erst aufbauen, wenn eine Reflexionsfähigkeit bei den Studierenden vorhanden ist (welche den Angaben einer Interviewpartnerin zu Folge immer mehr nachlässt²⁷⁹). Auch Eigenverantwortung und Selbstständigkeit zählen zum kommunikativen Ansatz, da für das Verstehen seiner Rolle und das Feedback seiner Handlungen Selbstreflexionen nötig sind. Auch in den Beobachtungen wurden diese Aussagen aus den Interviews unterstrichen: Immer wieder wurde in den Fachdidaktiklehrveranstaltungen kommunikative und handlungsorientierte Ansätze als die großen Lernkonzepte angesprochen, was sie bedeuten, wie diese im Unterricht aussehen könnten.

Die Frage der Selbstständigkeit steht auch im Spannungsfeld von jenen Lernkonzepten, welche künftige FranzösischlehrerInnen kennenlernen und anwenden sollen, und solchen, die in den Lehrveranstaltungen praktiziert werden: Die Schwierigkeit besteht darin, die Lehrveranstaltung so zu führen, dass die Studierenden an der Universität mit den gleichen Methoden arbeiten können wie später im Berufsfeld.²⁸⁰ Dies betrifft z.B. Gruppenarbeiten - nicht nur solche in den Fachdidaktiklehrveranstaltungen zu begleiten, sondern auch so weit durchführen zu lassen, um zu verstehen, dass es nur auf diesem Weg funktionieren kann. Beispiele aus der Praxis können nur geschildert werden (z.B. Gründe, warum ein

²⁷⁸ Vgl. Interview 2, Anhang 5, S. 12.

²⁷⁹ Vgl. Interview 1, Anhang 4, S. 6.

²⁸⁰ Vgl. Interview 1, Anhang 4, S.5.

Auslandsaufenthalt für FranzösischlehrerInnen unabdingbar sein sollte), weiters können zwischen den Standards auf der Universität und der Schulpraxis nur Anregungen gegeben werden, wie guter Unterricht aussehen kann. Hier wird ersichtlich, dass „Anregungen“ und „Schilderungen“ direkte Kommunikationsformen zwischen Lehrveranstaltungsleiterinnen und Studierenden darstellen und deshalb eher dem behaviouristischen und dem kognitivistischen Modell zuzurechnen sind. Es geht darum, mit vernünftigen Argumenten die Studierenden von Ideen (Methodeinsatz, gutem Unterricht, Auslandsaufenthalt, Medieneinsatz, etc) zu überzeugen. Diese verwerten die Ideen in ihren Abschlussarbeiten wieder, in der Hoffnung, dass sie später auch in ihren eigenen Französischunterricht wiederaufgegriffen werden. Dabei soll aber erwähnt werden, dass die Studierenden sich sehr wohl ihre Meinungen zu den einzelnen Themen bilden können und dies auch tun: Implizit in den Ausarbeitungen von Unterrichtsmaterial und Präsentationen von einzelnen Sequenzen, explizit in Gruppendiskussionen in den Lehrveranstaltungen.

Der Kognitivismus und Behaviourismus waren jene Lernkonzepte, die in den Lehrveranstaltungen beobachtet wurden. Ich konnte kommunikative Ansätze beobachten, wenn es um Gruppenarbeiten ging oder einzelne Methoden vorgestellt wurden (z.B. das Zusammenstellen von französischen Sätzen durch Kärtchen, auf denen je ein Wort stand), ansonsten dominierten L-S Gespräche oder Vorträge der Lehrveranstaltungsleitung bzw. Präsentationen der Studierenden.

6.3.2 Daten aus dem IUFM und der Universität Rennes 2

Die folgenden Aussagen²⁸¹ stammen aus einer Synthese der codierten Textstellen der beiden in Wien geführten Expertinneninterviews²⁸² mit den Beobachtungen in den Lehrveranstaltungen²⁸³:

Hier wird wieder die Unterscheidung gemacht, welche Lernkonzepte den Studierenden nahegelegt werden sollen, damit diese später im Deutschunterricht verwendet werden können und solche, die in der Fachdidaktiklehrveranstaltung praktiziert werden.

Den Studierenden wird vor allem der *approche communic-actionnelle*²⁸⁴ (kommunikativer und handlungsorientierter Unterricht²⁸⁵) als „neues“ Lernkonzept nahegelegt, worin die SchülerInnen zu *acteurs* werden und die LehrerInnen aus ihrem alten Rollenbild der Allwissenden herausschlüpfen sollen. Kritik gibt es vonseiten der Lehrveranstaltungsleiter hinsichtlich den Rahmenbedingungen, in welchen der *approche communic-actionnelle* stattfinden soll. Hier geht das französische Bildungsministerium, welches diesen Ansatz seit geraumer Zeit stark propagiert, von einem idealen Schülertypen und von idealen Situationen aus. Der Ansatz wird nicht öffentlich diskutiert und etwaige Kritik findet öffentlich nicht statt.²⁸⁶ Die Studierenden bekommen diesen Ansatz vorgelegt und er ist auch Voraussetzung für die positive Absolvierung des *concours* bzw. für positive Feedbacks bei Inspektionen, wenn die Studierenden später als fertige LehrerInnen in den Schulklassen stehen.

Wie aus Kapitel 6.2.2 ersichtlich, wird ein großer Augenmerk der Deutschdidaktik in Rennes daraufgelegt, dass Studierende für den *concours* optimal vorbereitet sind und alles Besprochene umsetzen können. In Bezug auf Lernkonzepte kann bei dieser starken Zielorientierung (im Jargon der Managementpraxis) von „Management by Objective“ (MbO) gesprochen werden. Dies inkludiert ein auf ein Ziel

²⁸¹ Da sich die Ergebnisse stark an den in den Interviews bzw. Beobachtungen enthaltenen Aussagen richten, werden manche Formulierungen in eigenen Fußnoten näher erläutert.

²⁸² Vgl. codierte Textstellen aus den transkribierten Interviews, Anhang 8.

²⁸³ Vgl. Beobachtungen, digitaler Anhang.

²⁸⁴ Vgl. Interview 4, Anhang 7, S.16.

²⁸⁵ Der handlungsorientierte Ansatz wird auch im GERS beschrieben, vgl. Europarat. Rat für kulturelle Zusammenarbeit, 2001, Kapitel 2.1, Internet: www.goethe.de/z/50/commeuro/i0.htm, Stand vom 22. November 2010.

²⁸⁶ Vgl. Interview 4, Anhang 7, S. 14 und 16.

hin gerichtetes Lernen, die Lerninhalte sind für den Weg zum Ziel und schließlich das Ziel selbst abgestimmt.

In den Lehrveranstaltungen werden Lernprozesse initiiert, indem den Studierenden ermöglicht wird, Methoden und Sozialformen anzuwenden, die sie später in ihrem Unterricht anwenden können und sollen. Bei letzteren werden explizit Partner- und Gruppenarbeiten genannt. Auch Unterrichtssimulationen zählen dazu, erklärte Lernkonzepte zu testen und später in Diskussionen darüber zu reflektieren. Vorträge und Unterrichtssimulationen mit nachfolgender Diskussion zählen zu den gängigen Unterrichtsformen in den Deutschdidaktiklehrveranstaltungen. Dies entspricht dem kognitivistischen Modell des Lernens.

Bei den Beobachtungen wurde deutlich, dass die Lehrveranstaltungen durch die Frontalunterrichte der Lehrveranstaltungsleiter geprägt sind und somit wird, ob bewusst oder unbewusst, das behavioristische Lernmodell verwendet. Der Lehrveranstaltungsleiter instruiert, die Studierenden führen aus. Durch Gruppenarbeiten bzw. Einzelarbeiten mit anschließenden Präsentationen werden aber auch Lernstränge initiiert, die die Selbstständigkeit der Studierenden voraussetzen – sei es in ihrem Denken, aber auch in ihren Ausführungen. Beide Lehrveranstaltungsleiter unterscheiden sich in ihrem Unterricht jedoch stark: der eine ist eher der Theoretiker, weshalb die Studierenden die frontale Unterrichtsform öfter vorgeführt bekommen und sie selbst hauptsächlich durch Fragen und Antworten zum Handeln bewegt werden, die andere ist eher die Praktikerin, welche authentisch auf Problemfelder der einzelnen Themengebiete eingehen kann und den Studierenden auch mehr Freiraum für selbständige Aktivitäten schenkt. Somit kann an dieser Stelle auch gesagt werden, dass das kognitive Lernmodell angewandt wird.

6.4 Didaktische Praktiken in den Fachdidaktiklehrveranstaltungen

Im folgenden Kapitel sollen die Ergebnisse aus Wien und Rennes separat vorgestellt werden. Diese werden im Anschluss in Kapitel 7 verglichen. Weitere Anmerkungen und Interpretationen finden sich in Kapitel 8.

6.4.1 Daten aus der Romanistik in Wien

Die folgenden Aussagen²⁸⁷ stammen aus einer Synthese der codierten Textstellen der beiden in Wien geführten Expertinneninterviews²⁸⁸ mit den Beobachtungen in den Lehrveranstaltungen²⁸⁹:

In den Fachdidaktiklehrveranstaltungen stellt es sich als schwierig heraus den Bogen in einer Form zu spannen, dass Methoden so eingesetzt und gleichzeitig simuliert werden, dass künftige FranzösischlehrerInnen sie verstehen und selbst in ihren späteren Unterricht anwenden können. In den Lehrveranstaltungen wird den Studierenden das breite Spektrum der Methoden und Sozialformen präsentiert: Einzelarbeit, Gruppenarbeit, Partnerarbeit, Frontalformen, Projektunterricht, Lernzirkel, offenes Lernen, etc.

Dabei wird von den Fachdidaktikerinnen selbst immer wieder auf diese einzelnen Formen zurückgegriffen – einerseits durch frontale Vorträge (Erlebnisse aus Schulklassen schildern, erklären, neue Lehr- und Lernmodelle vorstellen), andererseits, indem sie die Studierenden in Partner- oder Gruppenarbeit Unterrichtsmaterial ausarbeiten lassen. Dabei wird auf authentisches Material zurückgegriffen oder bereits didaktisierte Sequenzen analysiert (z.B. Schulbuchanalyse). Die Lehrveranstaltungen sind so konzipiert, dass Studierende mitsprechen können und neben den frontalen Vorträgen Lehrer-Studierende-Gespräche und Gespräche unter den Studierenden stattfinden können.

²⁸⁷ Da sich die Ergebnisse stark an den in den Interviews bzw. Beobachtungen enthaltenen Aussagen richten, werden manche Formulierungen in eigenen Fußnoten näher erläutert.

²⁸⁸ Vgl. codierte Textstellen aus den transkribierten Interviews, Anhang 8.

²⁸⁹ Vgl. Beobachtungen, digitaler Anhang.

Ein weiteres Ziel ist das selbstständige Aufarbeiten von Unterrichtsmaterial. Dies erfolgt einerseits, dadurch dass Studierende Vorträge (entweder in Gruppen oder allein) abhalten, indem sie didaktisiertes Unterrichtsmaterial präsentieren und argumentieren, warum sie dieses gewählt haben, wie sie es für den Französischunterricht aufbereiten und nachbereiten. Anschließend gibt es Feedbackrunden, in denen die Lehrveranstaltungsleitung und die Studierenden diskutieren. Die Inhalte dieser Vorträge sollen schließlich in einer Abschlussarbeit schriftlich verfasst werden, die Feedbacks sollen in den Arbeiten berücksichtigt sein.

Die Studierenden werden während des Semesters nicht in Schulen geschickt, es wird aber angeregt, dass sie in Französischstunden hospitieren sollten.

Auch in den Beobachtungen wurde der Einsatz folgender Methoden und Medien ersichtlich: Neben frontalen Vorträgen der Lehrveranstaltungsleiter bzw. von Studierenden bei Präsentationen gab es immer wieder Diskussionen zwischen Lehrveranstaltungsleiter und Studierenden bzw. unter den Studierenden, was ich als Beobachter als anspornend und aufregend empfand. Bei den Medien wurde sehr gerne auf den Beamer und die PowerPoint Präsentation zurückgegriffen, was ich ebenfalls als angenehm empfand, da man zwischenzeitlich über das Gesagte nachdenken konnte bzw dann eventuell anfallende Fragen stellen kann. Auch wurden viele Arbeitsblätter verteilt (wenn es z.B. um Leseverständnisübungen ging). Kleine Spielchen zu zweit oder in größeren Gruppen waren immer wieder zu beobachten, was den Unterricht aufheiterte.

6.4.2 Daten aus dem IUFM und der Université Rennes 2

Die folgenden Aussagen²⁹⁰ stammen aus einer Synthese der codierten Textstellen der beiden in Wien geführten Expertinneninterviews²⁹¹ mit den Beobachtungen in den Lehrveranstaltungen²⁹²:

²⁹⁰ Da sich die Ergebnisse stark an den in den Interviews bzw. Beobachtungen enthaltenen Aussagen richten, werden manche Formulierungen in eigenen Fußnoten näher erläutert.

²⁹¹ Vgl. codierte Textstellen aus den transkribierten Interviews, Angang 8.

²⁹² Vgl. Beobachtungen, digitaler Anhang.

Wie bereits mehrfach angesprochen (vgl. Kapitel 6.2.2 und 6.3.2) liegt die Konzentration der Deutschdidaktiklehrveranstaltungen in Rennes auf der Absolvierung des *concours*. Deswegen ist es auch nicht weiter verwunderlich, dass didaktische Praktiken, welche in den Lehrveranstaltungen behandelt und auch angewandt werden, auf den *concours* ausgerichtet sind. So wird dies auch in den Interviews bestätigt.²⁹³

Es finden Partner- und Gruppenarbeiten statt, Hausübungen werden jeweils in Einzelarbeit gelöst. Es gibt Vorträge der Lehrveranstaltungsleiter, worin Methoden und Aufgaben vorgestellt werden, manchmal werden mit anschließenden kleinen Übungen neue Begriffe (z.B. Detailverstehen, Globalverstehen) verdeutlicht. Frontalvorträge gibt es vor allem dann, wenn theoretischer Input stattfindet (Erklärungen zum GERS, *socle commun*, etc.). Um verschiedene Lese- oder Hörtechniken zu illustrieren, werden in den Lehrveranstaltungen Unterrichtssimulationen betrieben, in denen die Studierenden in die Rolle des Lehrers / der Lehrerin bzw. des Schülers / der Schülerin schlüpfen. Daneben ist Interaktion zwischen dem Lehrveranstaltungsleiter und den Studierenden bzw. unter den Studierenden erwünscht. So finden neben didaktischen auch pädagogische Themen Eingang in den Diskussionen. Um eine kritische Haltung aufzubauen, werden Studierende gefragt, was sie von dem vorgetragenen Input denken.²⁹⁴

Einen weiteren wichtigen Teil stellt die Mitnahme von verschiedenen Unterrichtsmitteln dar (z.B. Texte und Hörverständnisübungen), die von den Studierenden didaktisch aufbereitet werden. Die Lehrveranstaltungsleiter bringen dabei Kopien mit, welche sie austeilen, bzw. wird bereits didaktisiertes Material analysiert (verschiedene im Deutschunterricht verwendete Lehrwerke). Die Studierenden sollen schließlich darauf trainiert werden, mit drei verschiedenen Dokumenten eine *séquence* konstruieren zu können (so wie dies beim *concours* verlangt wird). Dabei didaktisieren sie unterschiedliche authentische Dokumente entweder in der Lehrveranstaltung selbst oder als Hausübung.

²⁹³ Vgl. Interview 3, Anhang 6, S. 15 und Interview 4, Anhang 7, S. 12.

²⁹⁴ Vgl. Beobachtung IUFM_L1_RS im digitalen Anhang.

Die Studierenden hatten auch die Möglichkeit, in die Schule einer Lehrveranstaltungsleiterin zu kommen und in ihrem Unterricht zu hospitieren. Einige kamen und beobachteten Deutschstunden.

Durch die Beobachtungen konnten überraschende Tatsachen festgestellt werden: Auf computerunterstützten Medieneinsatz wurde gänzlich verzichtet. Die Lehrveranstaltungsleiter setzten auf traditionelle Formen des Unterrichtens, wie L-S Gespräche, Diskussionen und kleinere Präsentationen. Praxisorientierte Übungen (z.B. Laufdidaktik, Assoziationsstern, ...) wurden in der Gruppe besprochen und anschließend konnten die Studierenden diese Methoden selbst ausprobieren. Bei der Schulbuchanalyse wurden auch Originalwerke hinzugezogen, aus DaF-Büchern wurden Übungen zu Leseverstehen und Hörverstehen und weiters für die Fehlerkorrektur auf Arbeitsblätter kopiert und den Studierenden ausgeteilt. Ich empfinde den Unterricht teilweise anspornend, wenn es zu den praktischen Teilen kommt, aber auch relativ langweilig, wenn die Theorie dazu erklärt wird. Letzteres hat aber auch damit zu tun, dass hier in der Regel entweder Frontalvorträge der Lehrveranstaltungsleiter oder L-S Gespräche stattfinden – eine Unterstützung durch z.B. PowerPoint oder Overhead-Folien hätte ich als angenehmer empfunden, da ich mehr Zeit zum Nachdenken gehabt hätte. Beim Theorieteil sind die Studierenden hauptsächlich mit der Mitschrift beschäftigt, weshalb in den praktischen Teilen das soeben Gesagte oft wiederholt werden muss.

7. Vergleich

In den folgenden Kapiteln sollen die in Kapitel 6 präsentierten Ergebnisse in einem Vergleich zusammengefasst werden.

7.1 Prioritäten in den Fremdsprachdidaktiklehrveranstaltungen

Wenn die Prioritäten der Fremdsprachdidaktiklehrveranstaltungen von Wien und Rennes verglichen werden, fällt auf, dass vor allem in den beiden Säulen Fachwissenschaft und Schulpraxis Unterschiede vorkommen: Während in den Lehrveranstaltungen der Romanistik Wien entweder die Bedeutung der einen oder der anderen Säule stärker ist, fallen diese am IUFM bzw. an der Université Rennes 2 signifikant schwächer aus. Die Fachwissenschaft wird nur mit 10% in der Lehrveranstaltung von *M1* beziffert, bei der *M2*-Lehrveranstaltung hat die Fachwissenschaft keine Priorität. Die Schulpraxis (bei Werten zwischen 20 und 30%) liegt damit im Mittelfeld verglichen mit den Lehrveranstaltungen an der Romanistik Wien (0 bzw. 50%).

Anders verhält es sich mit der Priorität der fachdidaktischen Inhalte: In Rennes nehmen diese stets die höchsten Prozentpunkte ein (40 bzw. 50%), in Wien liegen diese im unteren Mittelfeld (15 bzw. 20%). Die Prioritäten pädagogischer Inhalte finden wiederum an beiden Institutionen im moderaten Bereich statt, wobei in Rennes jeweils ein bisschen mehr Wert auf Pädagogik gelegt wird – zwischen 15 und 20% in Wien bzw. zwischen 20 und 30% in Rennes.

Durch diesen Vergleich wird deutlich, wo die Lehrveranstaltungsleiter ihre Prioritäten setzen, warum sie dies in diesem Maße tun, bleibt aber in den Interviews unbeantwortet und kann zu Spekulationen führen. Hier stellt sich die berechnete Frage, ob die InterviewpartnerInnen verstanden haben, was die einzelnen Säulen – Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Pädagogik und Schulpraxis – zu bedeuten haben. Wie aus den Interviews ersichtlich, wird öfter nachgefragt, was unter dem einen oder dem anderen Punkt verstanden wird (explizit in Bezug auf die Fachwissenschaft: Welche Wissenschaftszweige fallen hier hinein?²⁹⁵)

²⁹⁵ Vgl. Interview 2, Anhang 5, S.6. und Interview 4, Anhang 7, S.8.

Auch beim Begriff der Schulpraxis kann es Verständnisprobleme geben: So können unter Schulpraxis Inhalte verstanden worden sein, die rein den Unterricht der Schule betreffen. Aus der eigenen Praxis wird darüber Auskunft gegeben und den Studierenden geschildert, wie etwas funktionieren kann und muss. Andererseits kann Schulpraxis auch so verstanden werden, dass Studierende in die Schule geschickt werden, um dort zu hospitieren oder zu unterrichten. Weiters stellt sich auch die berechnete Frage, ob reflektierte Schulpraxis nicht im eigentlichen Sinne schon Fachdidaktik darstellt?

Diese Problematik lässt sich ebenfalls bei den Begriffen Fachdidaktik und Pädagogik ablesen: Wird unter Fachdidaktik die Anbindung an das zu unterrichtende Fach mit ihren Disziplinen, z.B. Sprachwissenschaft, Landeswissenschaft, etc. verstanden bzw. fallen für den Fremdsprachunterricht spezifische didaktische Praktiken nicht schon in die Schulpraxis? Die Pädagogik wird in z.B. Interview 1 mit der Allgemeindidaktik gleichgestellt.²⁹⁶ Auch wenn die Aussagen mit den Studienplänen verglichen werden, können hier keine eindeutigen Korrelationen gefunden werden, die diese Prioritäten rechtfertigen (in Rennes ist dies auch so gut wie nicht möglich, da die Angaben im Studienplan sehr oberflächlich sind und für die gesamte Deutschdidaktik gelten).

Trotz dieser aufkommenden Fragen lohnt sich der Vergleich der Prioritäten nach den vier Säulen, da er verdeutlicht, wie subjektiv Fachdidaktik von den FachdidaktikerInnen wahrgenommen wird. Ein weiteres Fazit dieses Vergleichs ist die relativ geringe Relevanz der Fachdidaktik: Fachdidaktikveranstaltungen ohne Fachdidaktik? In Wien werden fachdidaktische Inhalte mit 15 und 20% beziffert, in Rennes mit 40 bzw. 50%. Es ist sichtlich ein Spezifikum von Fachdidaktikveranstaltungen, dass diese parallel zu den eigentlichen Inhalten auch Inhalte aus anderen Wissenschaftszweigen bringen (müssen). Dies demonstriert wieder das Spannungsfeld, in welchem sich LehrerInnenausbildung im Kontext mit Ausbildungsinstitution, späterem Praxisfeld und seinem Umfeld befindet und es lässt die These zu, dass in fachdidaktischen Lehrveranstaltungen die anderen Wissenschaftsfelder vorkommen müssen – diese Felder bedingen einander, sind voneinander abhängig und können nicht getrennt behandelt werden (pädagogische o-

²⁹⁶ Vgl. Interview 1, Anhang 4, S.8.

der fachwissenschaftliche Themen werden z.B. auch im Studienplan an der Romanistik erwähnt – AHS spezifische Leistungsbeurteilung bzw. landeskundliche Themenbereiche).

7.2 Wissen und Fähigkeiten im Bereich der Fremdsprachvermittlung

Wenn es sich um das Wissen und die Fähigkeiten künftiger FremdsprachlehrerInnen handelt, finden sich sowohl auf der Romanistik in Wien als auch am IUFM Rennes und der Université Rennes 2 gleiche Inhalte wieder: Hierzu gehört das Wissen um Lehr- und Lernziele (die Lehrpläne zum Französisch- bzw. Deutschunterricht) und den Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) und damit gekoppelt der kompetenzorientierte Unterricht (in Rennes ist dies im *socle commun* definiert) sowie die mit den Grundfertigkeiten (Lesen, Sprechen, Hören, Schreiben) verbundene Vielfalt von Methoden und Sozialformen. Je nach Niveau der Lehrveranstaltung wird auch noch auf Fachbegriffe hingewiesen, die die Studierenden zu gebrauchen lernen sollen: z.B. Global- und Detailverstehen, Registerproblematik. Hinzu kommt das Wissen von verschiedenen Lernansätzen (in Wien explizit der kognitivistische und der kommunikative Ansatz, in Rennes der *approche communic-actionelle*).

In Wien wird weiters auf das kulturelle Wissen der jeweiligen Zielsprache hingewiesen, welches nur durch Auslandsaufenthalte erworben werden kann. Das fachwissenschaftliche Wissen aus anderen Forschungsfeldern (Landskunde, Linguistik) kommt hier noch hinzu. Weiteres wird das Wissen um Motivation im Fremdsprachunterricht, Zweit- und Fremdsprache sowie um den Spracherwerb einer Zweit- oder Drittsprache vermittelt. Aus aktuellem Anlass zählen auch die „Zentralmatura“ und die „standardisierte Reifeprüfung“ zu Themen, die in Wien angesprochen wurden. In Rennes zählen zum Grundwissen der Lehrveranstaltungen das Dokument *livret personnel de compétences* und die 10 Kompetenzen des Lehrers. Ein Hauptaugenmerk sowohl bei den Studierenden als auch bei den Lehrveranstaltungsleitern in Rennes ist das Wissen um die positive Absolvierung des *concours* – hierauf sind auch sämtliche Inhalte der Lehrveranstaltungen abge-

stimmt. In Wien gibt es diese gemeinsame Zielrichtung bei den Französischdidaktiklehrveranstaltungen nicht.

Zur wichtigen Fähigkeit künftiger FremdsprachlehrerInnen, welche sowohl in Wien als auch in Rennes angesprochen wurde, zählt die kritische Analyse von Schulbüchern (welches Lehrwerk ist gut, welches ist schlecht und warum). Ansonsten divergieren hier die Aussagen: In Wien zählt zu den wichtigen Fähigkeiten, die (Fach)Sprache richtig einzusetzen und etwas richtig zu erklären. Als weiterer großer Punkt wurde die Selbstständigkeit und Reflexionsfähigkeit bei der Ausarbeitung von Unterrichtsmaterial angesprochen und auch kritisiert, dass diese bei den Studierenden immer mehr abnehmen. Die Studierenden sollen in den Lehrveranstaltungen befähigt werden, eigenständig Unterrichtsmaterial aus authentischen Dokumenten zusammenzustellen, Unterrichtseinheiten zu konstruieren und diese schließlich auch zu evaluieren. Hierbei sollen die Studierenden lernen, Angaben so zu formulieren, dass künftige SchülerInnen auch verstehen können, was gemeint ist. Das Ziel ist eine Abschlussarbeit für jeweils eine Lehrveranstaltung. Ein weiterer Unterschied zu Rennes besteht darin, dass in Wien mit der ARGE III eine Französischdidaktiklehrveranstaltung eigens für AHS-Belange geschaffen wurde (die ARGE IV ist dann für Inhalte des Französischunterrichts in der BHS angedacht). Eine solche Unterscheidung war weder im Studienplan noch in den Lehrveranstaltungen in Rennes zu erkennen.

In Rennes wird explizit darauf hingewiesen, dass die Studierenden soziale und organisatorische Fähigkeiten aufbauen sollen. Auch pädagogische Fähigkeiten in Bezug auf eine richtige und gute Leistungsbeurteilung, Konfliktvermeidung und Empathie wurden angesprochen bzw. beobachtet.

Parallel zu den Abschlussarbeiten in Wien können die Zusammenstellung von drei authentischen Dokumenten zu einer *séquence* in Rennes angesehen werden, auch wenn, wie bereits erwähnt, die Zielrichtung eine ganz andere ist. Die Studierenden sollen in den Deutschdidaktiklehrveranstaltungen dazu befähigt werden, all ihr Wissen zu bündeln, um den *concours* zu bestehen. Diese Dokumente sollen zuallererst mit dem GERS in Verbindung gebracht und dabei bestimmt werden, für welches Lernniveau sie gedacht sind. Dann geht es nicht darum, die drei Doku-

mente willkürlich zu einer Einheit zusammenzustellen, sondern es soll eine *tâche finale* definiert werden, durch die sich der rote Faden der *séquence* ziehen soll. Aus diesem abstrahieren sich weiters Übungen zu Grammatik und kulturellem Wissen.

In diesem Vergleich verdeutlicht sich die Rolle des *concours* im französischen Hochschulwesen. Auch wenn dies von beiden Lehrveranstaltungsleitern kritisiert wurde, befinden sie sich dennoch in diesem System, wo sie zielgerichtet auf den *concours* Inhalte präsentieren und etwaige Fähigkeiten entwickeln müssen. Von selbständigem Handeln, sowie dies in Wien gefordert wird, kann in Rennes jedoch nur teilweise die Rede sein: Es gibt ein gewisses Schema, wie die *séquence* konstruiert werden soll, und dies fließt weitgehend in die Beurteilung dieser Abschlussprüfung ein. So ist es nicht verwunderlich, dass selbst die Studierenden einfordern, Inhalte gemäß dem *concours* vorgelegt zu bekommen.

7.3 Grundlegende Konzepte des Lernens

Sowohl an der Romanistik in Wien als auch am IUFM Rennes und der Université Rennes 2 gelten in den fremdsprachdidaktischen Lehrveranstaltungen kommunikative und handlungsorientierte Lernkonzepte als solche, die künftige FremdsprachlehrerInnen bei ihrer Unterrichtsvorbereitung bedenken und anwenden sollen. In Wien ist dies das kommunikative Lernmodell, in Rennes der *approche communic-actionnelle*. Interessant ist hier, dass Letzterer in Frankreich zur Zeit als innovativ propagiert wird und dies soweit geht, dass dieser *approche* nicht einmal für öffentliche Kritik zur Disposition steht. Dabei ist gerade der handlungsorientierte Ansatz in den österreichischen Lehrplänen schon längere Zeit verankert. In Frankreich stellt dieser Ansatz wiederum die Voraussetzung für die positive Absolvierung des *concours* dar. In Wien sind Handlungs- und SchülerInnenorientierung wichtige Punkte eines guten modernen Unterrichts.

Interessant wird es nun, wenn der Vergleich dahingehend stattfindet, welche Konzepte des Lernens in den Lehrveranstaltungen angewandt werden: Ziel eines Fremdsprachunterrichts mit dem kommunikativen Ansatz ist es, authentische Do-

kumente optimal zu nützen. Hierzu zählen die richtige Auswahl des Unterrichtsmaterials, deren Analyse, Vor- und Nachbereitung. Voraussetzung für diesen Ansatz ist ein gewisses Maß an selbstständigem Handeln und Reflexionsfähigkeit (Näheres dazu Kap. 7.2). Dies gilt für die Studierenden in Wien genauso wie für jene in Rennes. Letztere haben jedoch genauen Anleitungen zu folgen, wie sie ihr Unterrichtsmaterial aufarbeiten, wie sie Dokumente zu analysieren haben und was und wie sie diese didaktisieren und im Rahmen des *socle commun* präsentieren sollen. Nur dadurch kann die positive Absolvierung des *concours* gewährleistet werden. Da das selbstständige Handeln teilweise unterbunden wird, kann wieder nur vom kognitivistischen Verfahren gesprochen werden.

Behavioristische und kognitivistische Ansätze lassen sich durchgehend sowohl in Wien als auch in Rennes beobachten bzw. wird dies auch meist implizit von den Lehrveranstaltungsleitern angesprochen. An dieser Stelle sei aber anzumerken, dass, obwohl die Gruppen in Wien größer waren (30 Studierende im Gegensatz zu 6 Studierenden in Rennes), hier weitaus mehr kognitivistische und kommunikative Ansätze zu sehen waren als in den Deutschdidaktikveranstaltungen.

Schilderungen, Erklärungen, frontale Vorträge vonseiten der Lehrveranstaltungsleiter sowie von ihnen geleitete Partner- oder Gruppenarbeiten lassen rein konstruktivistische Arbeit nicht zu. In Rennes kommt das sogenannte Management by Objective (MbO) hinzu, da die Studierenden dazu gebracht werden, auf das eigentliche Ziel – die Bestehung des *concours* – hinzuarbeiten. Dies erfolgt aber nur selten in Form von Tutoring oder gar Coaching, sondern immer wieder steht der/die Lehrveranstaltungsleiter/in im Mittelpunkt.

Teilweise kommunikative, handlungs- und lernerInnenorientierte Ansätze ließen sich beobachten, als die Studierenden mitgebrachtes Unterrichtsmaterial bearbeiten sollten (dabei gab es in Rennes genaue Instruktionen, nach welchem Modell dies zu erfolgen hat), Übungen zu einzelnen Methoden gemacht wurden oder Unterrichtssimulationen stattfanden, wo die Studierenden eigene Themen und eigene Methoden und Sozialformen aussuchten und diese nachher reflektierten.

7.4 Didaktische Praktiken in den LehrerInnenausbildungslehrveranstaltungen

Die didaktischen Praktiken in den fremdsprachdidaktischen Lehrveranstaltungen in Wien und in Rennes überschneiden sich mit den Aussagen zu den Lernkonzepten (vgl. Kap. 7.3).

Hier gibt es viele Gleichheiten zwischen den Praktiken in Wien und in Rennes: In den Lehrveranstaltungen soll ein breites Spektrum geliefert werden, welche Möglichkeiten im Fremdsprachenunterricht zur Verfügung stehen. Dies betrifft spezifische Methoden (z.B. Laufdidaktik, Lückentexte, Assoziationssterne, etc.) und Sozialformen (Einzel-, Gruppen-, Partnerarbeit, Frontalformen). Diese Praktiken werden in den Lehrveranstaltungen auch immer wieder angewandt, wobei die frontale Form in Rennes ausgeprägter ist als in Wien.

Frontalunterricht herrscht vor, wenn die Lehrveranstaltungsleiter theoretischen Input geben, Erlebnisse aus der Schulpraxis schildern oder Erklärungen abliefern. Neben diesen Vorträgen kommen in beiden Fällen immer wieder kleinere Übungen vor, welche die soeben besprochenen Inhalte praktisch erklären sollen. Neben Partner- und Gruppenarbeiten gibt es auch Arbeiten, welche allein zu meistern sind (z.B. Hausübungen). Aber nicht nur die Lehrveranstaltungsleiter, auch die Studierenden selbst hielten Vorträge, z.B. wenn sie Unterrichtsmaterial aufarbeiten mussten oder in Analysen zu Ergebnissen kamen. Anschließend gab es meist Reflexions- bzw. Feedbackrunden. Richtige Präsentationen waren eher in Wien zu beobachten. Zu den Kommunikationssträngen sind häufig Interaktionen zwischen den Lehrveranstaltungsleitern und den Studierenden bzw. unter den Studierenden selbst in Form von Frage-Antwort Dialogen bzw. Diskussionen beobachtet worden.

Zur Leistungsbeurteilung hatten die Studierenden entweder eine Abschlussarbeit zu verfassen (wie in Wien) oder es gab eine mündliche Endprüfung (wie in Rennes). Auch an dieser Stelle muss wieder auf den Einfluss des *concours* auf die didaktischen Praktiken in den deutschdidaktischen Lehrveranstaltungen in Rennes hingewiesen werden. Die mündlichen Endprüfungen waren inhaltlich auf den

concours abgestimmt (in der Deutschdidaktikprüfung zum *M2* mussten die Studierenden auch drei Dokumente zu einer *séquence* konstruieren).

Ein markanter Unterschied zwischen den fremdsprachdidaktischen Lehrveranstaltungen stellte der Einsatz gewisser Medien dar: Während in Wien mit dem Overheadprojektor Klarsichtfolien bzw. mit dem Beamer PowerPoint-Präsentationen an die Wände der Hörsäle projiziert wurden, fand in Rennes kein Einsatz moderner Medien statt, da die Hörsäle nicht mit solcher Technologie ausgestattet waren. Hier wurde auf traditionellen Medieneinsatz wie Tafel und Arbeitsblätter gesetzt. Diese Formen wurden in Wien ebenfalls beobachtet.

Sowohl in Wien als auch in Rennes ist es für Studierende in den fremdsprachdidaktischen Lehrveranstaltungen nicht verpflichtend, im Französisch- bzw. Deutschunterricht zu hospitieren. In beiden Fällen wird dies aber angeregt – in Rennes machten einige Studierende von dieser Möglichkeit auch Gebrauch und kamen ins *lycée* in den Deutschunterricht der Lehrveranstaltungsleiterin.

Hier wird wiederum ersichtlich, dass der institutionelle Rahmen maßgeblich am Einsatz von Medien und Methoden beteiligt ist. In Rennes war es den Lehrveranstaltungsleitern nicht einmal möglich, moderne Medien anzuwenden, da z.B. Beamer und Projektionswand fehlten. Ob sie auf diese Medien gegriffen hätten, wenn die Umgebung es zugelassen hätte, sei dahingestellt. Hingegen ist es in Rennes aufgrund der sehr kleinen Gruppengrößen (vier bis sechs Studierende) einfach, verschiedene Methoden und Sozialformen zu üben, während dies in Wien manchmal eine Schwierigkeit darstellte (zu kleiner Hörsaal für zu viele Studierende).

8. Conclusio und Schlussworte

Bevor Schlussfolgerungen und abschließende Worte fallen, soll auf die in der Einleitung gestellten Forschungsfragen eingegangen werden. Auch wenn diese bereits in Kapitel 7 größtenteils beantwortet wurden, soll hier eine Kurzfassung der wichtigsten Erkenntnisse erfolgen:

- **Wo gibt es Unterschiede und Überschneidungen in der Fremdsprachdidaktik zwischen Österreich und Frankreich?**

Da im Kapitel 7 bzw. in den folgenden Forschungsfragen auf Unterschiede und Überschneidungen aus speziellen Blickwinkeln eingegangen wird, soll an dieser Stelle solche angesprochen werden, welche im Rahmen dieser Arbeit noch nicht explizit beschrieben wurden: Interessant vom institutionellen Kontext erscheint das Faktum, dass die Lehrveranstaltungen der Französischdidaktik an der Romanistik in Wien durchgehend von österreichischen Lektorinnen mit deutscher Muttersprache geführt werden. In Rennes sieht dieses Bild anders aus: Hier wurden beide Lehrveranstaltungen der Deutschdidaktik von *Native Speakers* (einem Deutschen und einer Österreicherin) geleitet. Auch der Spracheinsatz variiert in beiden Institutionen: In Wien wird zwischen Deutsch und Französisch als Fremdsprache gewechselt, wobei Deutsch dominiert. In Rennes wird sehr selten zwischen den beiden Sprachen gewechselt (eher wenn es um Erklärungen von Begriffen oder Grammatik ging), Deutsch als Fremdsprache wird beinahe durchgehend angewandt. An beiden Institutionen gab es jedoch am Schluss für die Studierenden die Möglichkeit sich auszusuchen, in welcher Sprache sie die Abschlussarbeit (Wien)/mündliche Abschlussprüfung (Rennes) durchführen wollen.

In Wien sind alle Lehrveranstaltungsleiterinnen in der Französischdidaktik schon seit einigen Jahren als Lehrerinnen an Schulen und als Lektorinnen an der Universität tätig und alle haben bereits wissenschaftliche Beiträge publiziert. Bei den Interviews stellte sich heraus, dass in Rennes durch die *réformes des IUFM* beide Lektoren erst seit September 2010 an der Institution tätig sind und sozusagen ins kalte Wasser geworfen wurden: Der deutsche Lektor war schulisch noch nie tätig und sein Hauptaugenmerk liegt auf Deutsch als Fremdsprache. Die österreichi-

sche Lektorin schreibt zwar an ihrer Dissertation und arbeitet bereits seit einigen Jahren als Lehrerin (vorher in Österreich, seit zwei Jahren in Frankreich), beide Lektoren haben aber noch keine wissenschaftlichen Publikationen vorzuweisen bzw. Erfahrung in der Vermittlung von Fremdsprachdidaktik. So konnte in den Gesprächen bestätigt werden, dass beide vom *département allemand* dringend gebeten wurden, die Fachdidaktikveranstaltungen zu leiten, da seinerzeit niemand zu finden war.

• **Welches Wissen und welche Fähigkeiten im Bereich der Fremdsprachvermittlung sollen zukünftige LehrerInnen während der LehrerInnenausbildung erhalten?**

Auf diese Frage wird in Kapitel 7.2 eingegangen. Hier die wichtigsten Aussagen: Zu den Fremdsprachdidaktikveranstaltungen gehört das Wissen um Lehr- und Lernziele (die Lehrpläne zum Französisch- bzw. Deutschunterricht), den Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) und damit gekoppelt der kompetenzorientierte Unterricht (in Rennes ist dieser im *socle commun* definiert), sowie die mit den Grundfertigkeiten (Lesen, Sprechen, Hören, Schreiben) verbundene Vielfalt von Methoden und Sozialformen. Je nach Niveau der Lehrveranstaltung wird auch noch auf Fachbegriffe hingewiesen, die die Studierenden zu gebrauchen lernen sollen. Hinzu kommt das Wissen von verschiedenen Lernansätzen (in Wien explizit der kognitivistische und der kommunikative Ansatz, in Rennes der *approche communic-actionnelle*).

Weiters sollen künftige FremdsprachlehrerInnen durch Auslandsaufenthalte kulturelles Wissen erlangen und aus der Fachwissenschaft für den Fremdsprachunterricht nützliche Konzepte anwenden können. In Österreich wird in Folge auch auf die Zentralmatura und die standardisierte Reifeprüfung eingegangen, welche in Frankreich schon seit Jahrzehnten praktiziert wird.

Zu den wichtigsten Fähigkeiten eines Fremdsprachlehrers/einer Fremdsprachlehrerin zählen die Selbstständigkeit und Reflexionsfähigkeit, wenn es um die Auswahl von Unterrichtsmaterial, deren Analyse, Aufbereitung, Durchführung und

Nachbereitung geht. Nach Angaben der ProbandInnen nimmt dies bei den Studierenden aber immer mehr ab. Auch organisatorische Fähigkeiten (Leiten einer Gruppenarbeit) und pädagogische-soziale Kompetenzen (Empathie, Konfliktvermeidung in der Klasse) sollen in den Lehrveranstaltungen entwickelt werden.

Der große Unterschied zwischen Wien und Rennes unter dem Aspekt von Erwerb von Wissen und Fähigkeiten in den Fremdsprachdidaktiklehrveranstaltungen liegt in der Zielrichtung der zu vermittelnden Inhalte: Die Studierenden in Wien haben eine Abschlussarbeit zu verfassen, in der sie sämtliche Aspekte verarbeiten (in den Lehrveranstaltungen kommt es in Folge teilweise auch zu den Präsentationen der didaktisierten Unterrichtsmaterialien und anschließenden Feedbackrunden). In Rennes schließen die Studierenden die Deutschdidaktiklehrveranstaltungen mit mündlichen Prüfungen ab. Im Vordergrund steht aber der *concours*, die Abschlussprüfung des Lehramtsstudiums, um den sich auch sämtliche Inhalte des Masterstudiums drehen und welcher den Mittelpunkt der Deutschdidaktiklehrveranstaltungen darstellt. Die Lehrenden sprechen explizit an, wie etwas im *concours* auszusehen hat, die Studierenden fragen explizit danach.

• **Welche grundlegenden Konzepte des Lernens werden in der Fremdsprachdidaktik verfolgt?**

Auf diese Frage wird in Kapitel 7.3 eingegangen. Anbei die wichtigsten Aussagen: Sowohl in Wien als auch in Rennes werden hauptsächlich auf kommunikative und handlungsorientierte Lernkonzepte (kommunikativer Ansatz in Wien bzw. *approche communic-actionnelle* in Rennes) hingewiesen, die in den Fremdsprachdidaktiklehrveranstaltungen vermittelt werden sollen. Dabei stellt in Rennes (sowie in Frankreich überhaupt) dieser *approche* ein Novum dar und wird erst seit einigen Jahren vom französischen Bildungsministerium propagiert. Der Deutschunterricht hat auch nach dem *approche communic-actionnelle* zu erfolgen, um den *concours* positiv zu bestehen bzw. später in der Schule positive Feedbacks von den Fachinspektoren zu erhalten.

In Bezug auf Lernkonzepte, welche in den Fremdsprachdidaktiklehreveranstaltungen angewandt wurden, gibt es Differenzen zu den vermittelnden Inhalten: In Rennes standen behavioristische und kognitivistische Ansätze im Vordergrund (Frontalvorträge, Analysen nach vorgegebenem Schema, normative Vorgaben vonseiten der Lehrveranstaltungsleiter). In abgeschwächter Form waren diese auch in Wien zu beobachten, hier waren kognitivistische Ansätze im Vordergrund, kommunikative Ansätze waren teilweise ebenfalls zu beobachten (Unterrichtssimulationen, Übungen von Methoden, Präsentationen von didaktisiertem Unterrichtsmaterial mit Feedbackrunden).

• **Welche didaktischen Praktiken werden in den LehrerInnenausbildungslehreveranstaltungen verwendet und wie stimmen diese mit grundlegenden Konzepten und Zielen der Ausbildungsinstitution überein?**

Auf diese Frage wird in Kapitel 7.4 eingegangen. Anbei die wichtigsten Aussagen: In den Lehrveranstaltungen soll ein breites Spektrum geliefert werden, welche Möglichkeiten von Französisch- bzw. Deutschunterricht zur Verfügung stehen. Dies betrifft für den Fremdsprachunterricht spezifische Methoden (z.B. Laufdidaktik, Lückentexte, Assoziationssterne, etc.) und Sozialformen (Einzel-, Gruppen-, Partnerarbeit, Frontalformen). Diese Praktiken werden in den Lehrveranstaltungen auch immer wieder angewandt, wobei die frontale Form in Rennes ausgeprägter ist, als in Wien. Zu den beobachteten Interaktionen zählen jene zwischen den Lehrveranstaltungsleitern und den Studierenden bzw. unter den Studierenden selbst, in Form von Frage-Antwort-Dialogen bzw. Diskussionen. Zur Leistungsbeurteilung hatten die Studierenden entweder eine Abschlussarbeit zu verfassen (wie in Wien) oder es gab eine mündliche Endprüfung (wie in Rennes), wo bei Letzterer wieder auf Aspekte des *concours* (Aufbau, Inhalte, Durchführung) Rücksicht genommen wurde.

In Bezug auf den Medieneinsatz gibt es Unterschiede zwischen Wien und Rennes. In Wien wurden neben dem Einsatz von Tafel, Handzettel und Radio, PowerPoint-Präsentationen bzw. Illustrationen mit dem Overheadprojektor durchgeführt. In Rennes war dies nicht der Fall, hier wurde (auch bedingt durch die spärliche Ein-

richtung der Hörsäle am IUFM und der Université Rennes 2) durchgehend auf moderne Technologien verzichtet.

An beiden Institutionen ist es nicht verpflichtend, in Französisch- bzw Deutschstunden an Schulen zu hospitieren.

Wie diese Praktiken mit den grundlegenden Zielen und Konzepten der Ausbildungsinstitutionen übereinstimmen, soll unter der Einbeziehung der in den Studienplänen definierten Lehrziele zu den einzelnen Lehrveranstaltungen und der an den Instituten vorherrschenden Lernkonzepten beantwortet werden.

Für die Französischdidaktiklehrveranstaltungen gelten die folgenden Inhalte und Aussagen aus dem Studienplan:²⁹⁷

„[...] *Didaktische Arbeitsgemeinschaft II - Französisch / Italienisch / Spanisch*

(AR, 2 SSt., 3 ECTS-Punkte)

Befähigung zur Bewältigung exemplarischer Unterrichtssituationen des fortgeschrittenen Fremdsprachenunterrichts unter besonderer Berücksichtigung der rezeptiven und produktiven Sprachkompetenzen auf mittlerem und höherem Lernniveau; Beherrschung des anforderungsspezifischen Einsatzes moderner Technologien im Fremdsprachenunterricht; Befähigung zur selbstständigen Materialbeschaffung (Presse, Internet etc.) und dessen Didaktisierung; Sensibilisierung zum lernadäquaten Umgang mit landeskundlichen und interkulturellen Themenbereichen.

[...] *Didaktische Arbeitsgemeinschaft III - Französisch / Italienisch / Spanisch*

(AR, 3 SSt., 3,5 ECTS-Punkte)

Befähigung zur adäquaten didaktischen Aufbereitung AHS-spezifischer Themenstellungen sowie zur schultypenspezifischen Vorbereitung der Reifeprüfung; Erwerb literaturdidaktischer Kompetenzen; Beherrschung der Prinzipien einer AHS-bezogenen Leistungsbeurteilung; Vertrautheit mit aktuellen Schüleraustauschprogrammen sowie europäischen Bildungsprogrammen.“

²⁹⁷ Studienplan Romanistik, Mitteilungsblatt der Universität Wien vom 26. Juni 2002, Stück XXXII, Nr. 321; inklusive der Änderungen erschienen im Mitteilungsblatt, 26. Stück, Nr. 220, vom 30. Juni 2009, S. 10.

Für die Deutschdidaktik in Rennes treffen folgende Aussagen aus dem Studienplan zu:²⁹⁸

„Objectifs en termes de compétences professionnelles à acquérir:

- Compétences nécessaires à la pratique de l'enseignement de l'allemand et de la culture allemande.
- Formation approfondie en didactique de l'allemand, acquisition progressive de compétences professionnalisantes pour l'enseignement.”

Es wird ersichtlich, dass an beiden Institutionen keine expliziten Aussagen zu didaktischen Praktiken in den Fachdidaktiklehreveranstaltungen vorkommen. Im Studienplan der Romanistik wird von „Befähigungen“, in jenem von Rennes von „*compétences nécessaires*“ gesprochen, die erworben werden sollen, was den Einsatz von Methoden und Sozialformen impliziert. Wenn es um Medien geht, gibt es im Wiener Studienplan schon Angaben, die den Medieneinsatz in den Französischdidaktiklehreveranstaltungen unterstreichen: „Beherrschung des anforderungsspezifischen Einsatzes moderner Technologien im Fremdsprachenunterricht“.

Wenn es um didaktische Praktiken bezüglich der Lernkonzepte geht, soll hier erwähnt werden, dass von den in den Lehrveranstaltungen angewandten Praktiken auf die Lernkonzepte rückgeschlossen wurde (behavioristischer Ansatz = Frontalunterricht, normative Vorgaben, kognitivistischer Ansatz = Simulationen, kommunikativer Ansatz = eigenständige Auswahl und Aufarbeitung von authentischem Unterrichtsmaterial mit nachfolgender Reflexion). So stimmten didaktische Praktiken nicht mit den Lernkonzepten überein, wenn z.B. kommunikative und handlungsorientierte Verfahren nur von der Lehrveranstaltungsleitung erklärt wurden und folgende Übungen dazu aus Zeitmangel ausgelassen oder nur in einem kurzen Zeitraum stattfinden konnten (wie dies stark in Rennes zu beobachten war).

Nach der Beantwortung der Forschungsfragen möchte ich nun abschließende Worte zu den einzelnen behandelten Aspekte finden, um schließlich – in Hinblick auf die in Österreich angestrebte LehrerInnenbildung NEU – Handlungsanweisun-

²⁹⁸ Vgl. den Studienplan „Allemand“, Internet: dionysos.bretagne.iufm.fr/esup/docs/cdoc-masterisation/100/Allemand.pdf, Stand vom: 22. November 2010, Seite 10.

gen zu geben, welche mit den Forschungsergebnissen unterstrichen werden können. Diese Aussagen sollen auch mit denen in Kapitel 2.3 gestellten Fragen zur Hochschuldidaktik in Verbindung gesehen werden:

Durch das zielgerichtete Vorgehen der LehrerInnenausbildung in Frankreich kommen die SchülerInnen so gut wie nicht vor. Zwar wird dezidiert erwähnt, dass die SchülerInnen im *approche communic-actionnelle* zu aktiv Handelnden werden, jedoch wird dann wieder schnell auf die Rolle der Lehrpersonen umgeschwenkt. Erschreckend für mich als Beobachter war es dann auch, in welcher Form die Rolle der SchülerInnen in den Lehrveranstaltungen besprochen wurde: Zwar kam oft zur Sprache, wie man was den SchülerInnen vermitteln kann, dies war dann aber eher normativ. Alles in allem stimmten für mich teilweise die vermittelten Inhalte mit der Schulpraxis und dem zu verfolgenden Lernkonzept des *approche communic-actionnelle* nicht überein, was auch von einer Interviewpartnerin bestätigt wurde: „[...] man geht eigentlich von einem idealen Schülertyp aus und deshalb ist es auch realitätsfern.“²⁹⁹

Diese angesprochenen Punkte empfand ich in Wien angenehmer und praxisnäher. Einerseits gibt es hier diese Zielrichtung auf eine Abschlussprüfung nicht (jede Lehrveranstaltung fordert eigens eine Abschlussarbeit bzw. in der Vorlesung gibt es eine schriftliche Endprüfung), andererseits werden die Studierenden mehr im selbstständigen Handeln gefordert, als dies in Rennes der Fall ist. Die Kritik, dass die Selbstständigkeit und Reflexionsfähigkeit der Studierenden immer mehr abnimmt, überrascht mich aber keineswegs. So wird von den Studierenden selbstständiges Handeln in Bezug auf Schulpraxis gefordert, andererseits ist der Zugang in die Schule kein verpflichtender Teil der Fachdidaktiklehrrveranstaltungen. Es wird viel theoretisches Wissen über Französischunterricht vermittelt und es werden auch Fähigkeiten entwickelt, die die künftigen LehrerInnen in ihrem Unterricht anwenden können und sollen; zur Anwendung kommt dies aber erst nach mindestens vier Jahren LehrerInnenbildung (von den verpflichtenden pädagogischen Praktika abgesehen, die mit einer Stunde Unterrichten im PÄP bzw. fünf Stunden Unterrichten im FAP auch sehr spärlich ausfallen). Folgende Aussage gilt auch für die Lehrveranstaltungen in Rennes: Eine allgemeine Forderung nach

²⁹⁹ Vgl. Interview 4, Anhang 7, S.14.

Selbstständigkeit und Reflexionsfähigkeit bei Lehrpersonen und SchülerInnen ist legitim und wichtig, diese muss aber auch von Anfang an trainiert werden. So könnten Studierende einzelne Inhalte verbunden mit einem gewissen Einsatz von Methoden und Sozialformen erleben, üben und anschließend reflektieren. Die LehrveranstaltungsleiterInnen können einen theoretischen Input dazu liefern, die Studierenden sollen aber in Kooperationsprojekten selbst tätig werden. Gewiss ist dies auch eine Frage der Organisation an den Instituten, des richtigen Personaleinsatzes (KooperationslehrerInnen) und wahrscheinlich auch eine finanzielle Frage. An beiden Instituten wurden die mangelnde Organisation und das Fehlen einer organisierenden Stelle (in Wien explizit ein Fachdidaktikzentrum) kritisiert.

Wenn es um die Lernkonzepte in den Fachdidaktikveranstaltungen geht, lassen die Ergebnisse eine provokante Frage zu: Kann der kommunikative Ansatz nur durch ältere Ansätze (also behavioristisch und kognitivistisch) erklärt werden? Warum gibt es eine so große Spanne zwischen den Lernkonzepten, welche künftige FremdsprachlehrerInnen lernen sollen? Praxisbezogen lässt sich dies aus folgenden Gegebenheiten erklären: Einerseits lassen institutionelle und organisatorische Faktoren kommunikative Ansätze nur in einem gewissen Rahmen zu (hierzu zähle ich das Zeitmanagement in den Lehrveranstaltungen und die Hörsäle samt ihrer Ausstattung), andererseits fehlen Fähigkeiten bei den Studierenden, kommunikativ und handlungsorientiert zu arbeiten und später auch in der Schulpraxis anzuwenden (Stichworte: Selbstständigkeit und Reflexionsfähigkeit). In Bezug auf die LehrerInnenausbildung in Frankreich ist in Erinnerung zu rufen, dass der Master (die eigentliche didaktisch-pädagogische Ausbildung) zwei Jahre dauert. Zuvor hatten die Studierenden eine zumindest dreijährige fachwissenschaftliche Ausbildung, in der (wenn, dann nur selten) kommunikative Verfahren zur Anwendung kamen. Ein weiterer Grund kann sein, dass, so wie es in Rennes der Fall ist, die Studierenden und die Lehrveranstaltungsleiter gleichermaßen unter Druck stehen, den *approche communic-actionnelle* zu vermitteln und zu lernen, dass eigentlich keine Zeit dafür bleibt, diesen zu praktizieren. In Wien herrscht dieser Druck nicht, da es eine Abschlussprüfung in diesem Rahmen am Ende des Studiums nicht gibt.

Ich würde behavioristische und kognitivistische Lernkonzepte nicht als nicht mehr zeitgemäß ansehen, sondern als Vorstufen zum kommunikativen Ansatz, was sie eben auch sind. Somit können alle drei Konzepte des Lernens in einer durchdachten Mischung zur Steigerung der Unterrichtseffizienz führen – soweit sind dies altbekannte Aussagen.

Soweit Lernen als Prozess verstanden wird, kann jedoch nicht davon ausgegangen werden, dass Studierende von einem Semester zum anderen nur mehr den kommunikativen Ansatz verwenden werden. Gerade kommunikative Verfahren müssen immer wieder in der Praxis getestet werden, neben der Verschiebung der SchülerInnenrolle kommt es auch zu einer geänderten LehrerInnenrolle – so ist es möglich, dass angehende LehrerInnen sich in dieser gar nicht wohlfühlen oder auch nicht damit umgehen können, nicht im Mittelpunkt des Unterrichts zu stehen. Weiters ist hierbei das Dilemma zu nennen, dass künftige LehrerInnen selbst meist behavioristischen oder in Ausnahmefällen kognitivistischen Unterricht erlebt haben und sich dadurch kommunikative Ansätze gar nicht vorstellen können. Dies gilt für die Studierenden in Wien gleichermaßen wie für jene in Rennes.

Wie aus der Theorie hervorgeht, kann beim kommunikativen Ansatz auch von einem konstruktivistischen Modell gesprochen werden.³⁰⁰ Mit der näheren Lektüre des Themas „Konstruktivismus und Fremdsprachenerwerb“ wurde mir selbst bewusst, dass ich eine falsche Vorstellung davon hatte, inwieweit konstruktivistische Verfahren Spracherwerb überhaupt initiieren können. Stellte ich mir anfangs die Frage, wie dies möglich sei, frage ich mich nun auch, ob es überhaupt möglich ist: Sprache ist ein konventionell normiertes Zeichenwerk, wo können Fremdsprachler hier die Fremdsprache konstruieren? Ich frage mich ebenfalls, wie LernerInnen als geschlossene, selbstreferentielle Systeme dem Regelwerk Grammatik konstruktivistisch begegnen können, weil dieses eben vorgegeben ist. Soll Grammatik induktiv gelehrt und gelernt werden, benötigt es schließlich noch immer der Instruktion der Lehrperson. Auch fehlen mir hier Aspekte, wie soziales Lernen unter dem Konstruktivismus stattfinden kann – wenn ich als Lehrperson den Schüler/die Schülerin bzw. die Klasse als geschlossenes System nur „stören“, aber nicht „wandeln“ kann (weil einem System dies nur selbst möglich ist),

³⁰⁰ Vgl. Roche, 2008, S. 26.

wie können die SchülerInnen untereinander lernen? Dass sich soziales Lernen in der Praxis bewährt hat, vor allem wenn es sich darum handelt, handlungs- und schülerInnenorientierten Unterricht zu gestalten, um die Selbstständigkeit der SchülerInnen zu fördern, sollte nicht bestritten werden. Trotz dieser gestellten Fragen, möchte ich aber betonen, dass gerade der radikale Konstruktivismus die Veränderung der LehrerInnen- und SchülerInnenrollen herbeigerufen hat, welches ich sehr begrüße! Wenn von Fremdsprachenerwerb der Zukunft gesprochen wird, so schließe ich mich dem Fazit von Vetter an, wenn sie davon ausgeht, dass künftige Lernansätze wenn schon nicht „konstruktivistisch“ genannt, so jedoch konstruktivistisch geprägt sein werden.³⁰¹ Fremdsprachunterricht sehe ich im gemäßigten Spannungsfeld zwischen Instruktion und Konstruktion!

In Bezug auf didaktische Praktiken in den Lehrveranstaltungen lassen sich hier auch wieder einige Gedanken anstellen in Verbindung mit der Frage, ob, wann und wie oft Fremdsprachstudierende in die Schulen geschickt werden sollen: Wie in einer Schulklasse ist auch in den fremdsprachdidaktischen Lehrveranstaltungen an der Universität bzw. der Hochschule der richtige Methodeneinsatz mit den richtigen didaktischen Mitteln für die Vermittlung bestimmter Inhalte unabdingbar. Gerade durch die Vermittlung von Methoden und Sozialformen wird aber ersichtlich, wie wichtig es ist, diese in der Praxis zu erfahren und zu erlernen. Verständnis für das Gesagte werden die Studierenden aber erst dann aufbringen, wenn sie auch in der Praxis arbeiten. Wenn die Studierenden keinen Schritt in eine Schulklasse machen können, halte ich es für zweifelhaft, ob sie tatsächlich in den Fachdidaktiklehrveranstaltungen ein Verständnis dafür aufbauen können. Selbst wenn Unterricht simuliert wird, stehen die Studierenden dennoch vor ihren KollegInnen, die bereits eine gewisse Vorbildung, geistige Reife und fachliches Wissen aufweisen können. Dadurch wirkt der simulierte Unterricht nicht authentisch und ist somit wenig aussagekräftig. Würden die fachdidaktischen Lehrveranstaltungen lediglich dafür da sein, die Methoden, Medien und Sozialformen anzusprechen und diese in Übungen zu illustrieren, könnten, verbunden mit Hospitationen oder Unterricht in Kooperationsschulen, praxisnahe diese Formen demonstriert und anschließend analysiert und reflektiert werden.

³⁰¹ Vgl. Vetter, 2008, S. 115.

Daher stelle ich abschließend folgende Forderungen in den Raum, die im Zuge der LehrerInnenbildung NEU in Österreich vom Institut für Romanistik aufgenommen werden sollen, um eine zukunftsorientierte FremdsprachlehrerInnenbildung zu garantieren:³⁰²

- Eigens nur für Lehramtsstudierende konzipierte Lehrveranstaltungen, die Fachwissenschaft mit Fachdidaktik zusammenbringen (Lehrveranstaltungen aus Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft, Medienwissenschaft und Landes- bzw. Kulturwissenschaft)
- Verstärkterer Einsatz der Zielsprache in allen Lehrveranstaltungen für FremdsprachlehrerInnen
- Eigene Fachdidaktiklehrveranstaltungen liefern Inhalte zu Lehr- und Lernzielen (GERS, Lehrpläne), Lernkonzepten, Methoden, Sozialformen etc. und vertiefen die aus den im ersten Punkt angesprochenen Lehrveranstaltungen erworbenen fachlichen Kompetenzen. Selbständigkeit und Reflexionsfähigkeit der Studierenden stehen im Mittelpunkt dieser Fachdidaktiklehrveranstaltungen, in denen es verpflichtende Hospitations- und auf höherem Niveau verpflichtende Unterrichtseinheiten an Kooperationsschulen gibt. Die Reflexion erfolgt intern (z.B. Forschungstagebücher) und extern (z.B. in Präsentation und Diskussion in der Lehrveranstaltung)
- Hierfür ist die Forderung nach der Installation eines Fachdidaktikzentrums am Institut berechtigt. Dieses kann eine Bibliothek zu wissenschaftlichen Schriften aktueller fachdidaktischer Fragen beherbergen und ist für die Organisation der Kooperationsschulen und Inhalte der für die Lehramtsstudierenden konzipierten Lehrveranstaltungen zuständig.

Der langsame, aber stetige Praxisbezug macht die von der ExpertInnenkommission vorgeschlagene Induktionsphase (nach dem Bachelorstudium, sollen Lehramtsstudierende berufsbegleitend ein verpflichtendes Masterstudium absolvieren) in dieser Form nicht notwendig und diese erscheint auch nicht zielführend. Wie aus Rennes ersichtlich, sind dort die Studierenden mit ihrem Masterstudium zeitlich bereits sehr überfordert – es inkludiert neben weiteren fachwissenschaftlichen

³⁰² Teilweise decken sich diese Forderungen mit Vorschlägen, die die Forschungsplattform „Theorie und Praxis der Fachdidaktik(en)“ im Februar 2011 für die künftige Organisation des Lehramtsstudiums an der Universität Wien angestellt hat, vgl. Anhang 9.

und pädagogisch-didaktischen Inhalten auch schon zwei Praktika in den Schulen (ein Hospitationspraktikum und ein Unterrichtspraktikum im Ausmaß von 108 Stunden). Parallel dazu ist eine Masterarbeit zu schreiben. Sowohl die didaktisch-pädagogische als auch die fachwissenschaftliche Ausbildung wird durch diese Konstellation beeinträchtigt – so auch die Qualität der Masterarbeiten.³⁰³

Im Vergleich mit Frankreich begrüße ich den Vorschlag, dass – laut dem ExpertInnenpapier - im Bachelorstudium bereits pädagogisch-didaktische Lehrveranstaltungen vorkommen sollen. Wie in Rennes ersichtlich, macht es gerade in Bezug auf moderne Lernkonzepte wenig Sinn, wenn diese erst in den letzten Jahren der Ausbildung zur Sprache kommen, da sie so schnell nicht verstanden und umgesetzt werden können. Meine Forderungen in Richtung der LehrerInnenbildung NEU gehen dahin, dass die Masterausbildung eine Fortsetzung des Bachelorstudiums bedeutet, welche auch praxisorientierter als das Bachelorstudium sein soll. Aufgrund der ohnehin schon stattfindenden Beeinträchtigung sowohl der Fachwissenschaft als auch der Fachdidaktik und der Pädagogik soll das Masterstudium nicht berufsbegleitend durchgeführt werden! Der Master soll vielmehr dazu genützt werden, Unterrichtssequenzen nach gewissen Schwerpunkten durchführen zu können (z.B Grammatikvermittlung mit verschiedenen Methoden in Klassen gleicher Lernniveaus), Reflexionen über diese anzustellen und Erfahrungen mit KollegInnen zu teilen.

³⁰³ In Bezug auf Österreich, wird dies auch von der 2. Stellvertreterin der FH Salzburg bestätigt. Vgl. hierzu ein Zeitungsartikel aus: Der Standard, Internet: derstandard.at/1304553591652/Berufsbegleitend-Studieren-Der-zeitliche-Aufwand-und-die-Belastung-sind-enorm, Stand vom 4. Juni 2011.

9. Zusammenfassung auf Französisch

Dans ce mémoire, je veux comparer la didactique des langues étrangères à l'institut de philologie romane à Vienne (didactique du français) et celle à l'IUFM Rennes lié avec l'université Rennes 2 (didactique de l'allemand). Mes recherches se fondent sur les questions suivantes:

- Dans le domaine de la didactique des langues étrangères, quelles connaissances et capacités les futurs enseignants doivent-ils obtenir pendant leur formation de maîtres?
- Quels sont les concepts d'apprentissage élémentaires qui sont transmis dans les cours de didactique des langues étrangères?
- Quels sont les pratiques didactiques utilisées dans les cours de didactique des langues étrangères et comment correspondent-elles avec les concepts élémentaires et les buts de l'institution de formation?
- Dans quels domaines y a-t-il des différences et des croisements dans la didactique des langues étrangères en Autriche et en France?

Au deuxième chapitre suit une définition des notions « didactique », « didactique des disciplines » et « didactique universitaire » pour déterminer le domaine de recherche de ce travail scientifique.

D'après les traductions allemandes de la version grecque ancienne, française et anglaise on apprend que la notion « didactique » est de grande-échelle : En fait, il s'agit d'une science d'enseignement. Cette science inclut l'enseignement comme activité active et passive – c'est-à-dire l'enseignement lui-même et l'acte d'être enseigné. Cela implique aussi les divers processus d'enseignement et d'apprentissage. La personne qui enseigne, c'est l'enseignant – il est conseiller et sait viser à instruire (l'instruction est une compétence particulière d'un enseignant). Il sait ce qu'il faut enseigner et comment en faire – alors, il est conscient des contenus et des méthodes.

Dans la littérature scientifique de diverses sous-disciplines de la « didactique » sont aussi mentionnées: on y compte entre autres la didactique des disciplines et la didactique universitaire.

La « didactique des disciplines » a comme sujet les méthodes et les médias d'une matière, ses contenus d'apprentissage et d'enseignement et les questions spécifiques concernant la sélection et le choix de ces contenus. Le représentant de la discipline est le domaine scientifique dont la didactique des disciplines est la technologie. Les deux sont dans une relation de dépendance. Elle a bien à s'interroger sur ce que les élèves doivent apprendre pour être capable d'agir dans une société et un environnement qui changent rapidement. À partir de ce point de vue : Quelle contribution chaque matière peut-elle apporter ? La « didactique des disciplines » est alors la science professionnelle pour les enseignants et elle met à disposition les moyens sur le chemin du « savoir savant » au « savoir enseigné »

La notion « didactique universitaire » est une invention du mouvement des réformes des années 60 et 70 du 20^{ème} siècle. Elle met l'accent sur les méthodes utilisées dans les cours universitaires et le choix de divers contenus d'apprentissage et structures pour atteindre à certains buts. Les approches de la « didactique universitaire » (la didactique universitaire est une didactique scientifique) ont été critiquées dans les années 90: Le didacticien n'est pas la solution des problèmes structurels universitaires, mais le scientifique l'est. L'université est une institution de formation singulière, parce qu'elle est en même temps une institution de recherche. La didactique universitaire n'arrive pas à la recherche et elle semble se servir des modèles de la pratique scolaire.

Dans le contexte du 21^{ème} siècle où de nouvelles structures ont été introduites dans les institutions universitaires (processus de Sorbonne-Bologne), il faut peut-être considérer ces points de critique. De toute façon, la didactique universitaire s'est déjà établie comme science qui mérite d'être encouragée (cf. les propres institutions universitaires de recherche en Allemagne, Suisse et en Autriche).

Le domaine de recherche de ce mémoire est alors la didactique des langues étrangères. Elle est une sous-discipline de la didactique universitaire des langues

étrangères. La dernière est liée avec la didactique universitaire générale et comprend aussi d'autres matières nécessaires pour l'apprentissage d'une langue étrangère (p.e.: linguistique, littérature, science des médias et des civilisations).

Le troisième chapitre du mémoire veut présenter un petit aperçu des principes fondamentaux de l'enseignement des langues étrangères. Premièrement, on y apprend de divers concepts d'apprentissage qui montrent en même temps le développement des méthodes des dernières cent ans: L'enseignement du 19^{ème} siècle s'est inspiré fortement des systèmes classiques de l'antiquité. Le but était la maîtrise parfaite de la grammaire pour faciliter la traduction (dite méthode grammaire-traduction). Même si cette méthode semble être obsolète aujourd'hui, elle est en train d'être réutilisée de plus en plus pour exercer p.e. de nouvelles structures de grammaires. L'explication grammaticale est instrumentalisée pour améliorer la compétence communic-actionnelle.

Puis, il y a le modèle behavioriste qui centre sur la relation entre les comportements observés et les stimuli, c'est-à-dire après un stimulus auditif ou visuel suit une réaction conforme (modèle de stimulus-réponse). Le cerveau est défini comme « Black Box », parce que les recherches behavioristes ne s'intéressent pas aux processus neurologiques. Dans ces deux modèles l'enseignant est au centre de son enseignement.

Ce point de vue change avec les deux concepts suivants: le modèle cognitiviste et le modèle constructiviste. Ici, l'élève est au centre de l'enseignement, il centre sur l'indépendance et la réflexivité de l'apprenant. Au modèle cognitive le cerveau n'est plus un « Black Box », on s'intéresse au traitement de l'information. Les mots-clé y sont: la mémoire et la pensée. L'apprentissage est défini comme mémoire ciblée des informations enregistrées et le savoir en utiliser.

Le modèle constructiviste (p.e. approche communic-actionnelle) va encore plus loin: Il comprend l'apprenant comme système clos. Avec sa pré-connaissance, son contexte culturel et social et sa capacité de perception (tous ces points sont individuels), il cherche ses propres moyens à faire connaître son propre monde. Seulement lui sait comment il peut apprendre. Dans ce concept, l'enseignant de-

vient un coach – il peut soutenir les élèves en les encourageant. Pour l'enseignement des langues étrangères les nouveaux médias (surtout l'internet) sont utiles à créer un environnement authentique (p.e. comment réserver un vol, écouter à la musique actuelle sur youtube, regarder les nouvelles, etc.). Cette forme de l'apprentissage implique déjà de bonnes connaissances de la langue étrangère, sinon les apprenants se sentent rapidement dépassés. C'est la raison pour laquelle les nouvelles formes mixtes entre les concepts présentées se sont formées.

À côté des concepts d'apprentissage, un deuxième point de ce chapitre est le traitement du thème « les buts d'enseignement et d'apprentissage » dans l'enseignement des langues étrangères: le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues (CECRL) est déterminant pour les modifications des programmes scolaires en ce qui concerne l'enseignement de compétences (les quatre compétences fondamentales sont lire, écrire, écouter et parler). En plus, on mentionne le cadre législatif en Autriche et en France et comment les buts généraux de l'école y sont définis. À la fin de ce chapitre on apprend plus des méthodes (méthode grammaire-traduction, directe, audio-linguale, audio-visuelle, communicative et alternative) et des formes sociales différentes (cours magistraux, travaux en groupe et en tandem, cours individuels) et du rôle de l'apprenant et de l'enseignant.

Dans le quatrième chapitre (qui est le dernier chapitre théorique) les méthodes l'« observation », l'« interview » et la « Dokumentenanalyse » sont définies avec lesquelles toutes les données nécessaires ont été relevées pour répondre aux questions de recherche.

L'observation n'est pas structurée, mais ouverte et l'observateur joue un rôle plutôt passive. Une matrice avec huit catégories différentes (p.e. structure temporelle, méthodes, médias, etc.) a soutenu toute l'observation. J'ai observé deux cours de didactique du français à Vienne pendant les mois de mai et juin 2010 et deux cours de didactique de l'allemand à Rennes en novembre 2010. Chaque cours a été observé trois fois, chaque fois 1,5 heures. L'entretien est une interview d'expert dirigée par un fil conducteur concernant la conception du cours, les coo-

pérations à l'institution, la didactique des disciplines dans l'organisation et son avenir. J'ai interrogé deux lecteurs à Vienne en juin 2010 et deux lecteurs à Rennes en décembre 2010. Le « Dokumentenanalyse » a été le moyen pour collecter toutes les informations concernant le cadre où se trouve la didactique des langues étrangères (programmes des cours proposés, mémoires, thèses, informations pour les étudiants et le public, etc.). À Vienne ces recherches ont duré du mois d'octobre 2009 jusqu'au mois de janvier 2010, à Rennes du mois d'octobre 2010 jusqu'au mois de décembre 2010.

Le cinquième chapitre présente les résultats du « Dokumentenanalyse ». Tout d'abord il y a un bref aperçu de la formation des maîtres en Autriche et en France: En Autriche il y a deux établissements où la formation de maîtres a lieu: à l'université (professeurs pour le Gymnasium et Neue Mittelschule) et à la Pädagogische Hochschule (pédagogues dans les écoles maternelles, enseignants dans les écoles primaires, Hauptschulen et Neue Mittelschulen). Les futurs enseignants sont obligés d'étudier deux matières (sauf la pédagogie des sciences économiques), en plus il y a une formation pédagogique. Les études durent au moins 9 semestres. Les étudiants finissent leurs études avec la composition d'un mémoire et un examen oral à la fin durant une heure où les deux matières sont testées. Les études ne sont pas encore conçues d'après le processus de Sorbonne-Bologne, mais à partir de 2013 la nouvelle formation de maîtres va être établie. En ce moment-là la nouvelle formation n'est pas encore définie: D'après un document des propositions du Ministère de l'Éducation et des Sciences, le premier cycle (la licence) implique les matières scientifiques, didactiques et pédagogiques. Pour le deuxième cycle (le master) on propose une formation en cours d'emploi.

En France la formation des maîtres prend place aussi dans deux établissements: à l'institut universitaire de formation de maîtres (IUFM) et à l'université. Avec les réformes des IUFM les instituts ne sont plus autonomes, parce qu'ils ont été annexés dans les universités à partir de septembre 2010. Certains disent que les IUFM n'existent plus, mais officiellement on peut encore entrer dans les pages d'accueil des instituts sur internet. En France, la formation est réglée de façon suivante: Le premier cycle (la licence – trois ans) se concentre sur la formation scientifique, dans le deuxième cycle (le master – deux ans) suit la formation

pédagogique-didactique. La masterisation est en même temps la préparation au *concours*. Il inclut un examen écrit de plusieurs jours et, quand on y a réussi, un examen oral. À partir de septembre 2010 la masterisation est contraignante pour participer au *concours*. Pendant le master les étudiants ont deux stages et ils doivent aussi écrire un mémoire.

Bien sûr, entre Vienne et Rennes les programmes universitaires concernant la formation de maîtres sont différents, parce qu'à Vienne le processus Sorbonne-Bologne n'est pas encore impliqué et à Rennes (comme en toute la France) la formation ne se trouve qu'au deuxième cycle (master).

Les études « Français et métiers de l'enseignement » à Vienne incluent les matières de la linguistique, littérature, médias, civilisations et de la didactique du français (ensemble 65 Semesterwochenstunden ou environ 130 ECTS). En plus les étudiants doivent choisir une deuxième matière de l'enseignement (p.e. l'histoire ou la géographie) et ils doivent passer les cours pédagogiques. Pour chaque matière de l'enseignement il faut encore choisir les cours facultatifs de 8 à 10 Semesterwochenstunden (16 à 20 ECTS). C'est-à-dire les études complètes comptent entre 280 et 300 ECTS. La didactique du français compte 13 Semesterwochenstunden (environ 26 ECTS) dont 2 sont un cours magistral et les autres des séminaires (ARGE – Arbeitsgemeinschaft). Dans le cours magistral les étudiants apprennent des notions fondamentales (p.e. compétences réceptives et productives, CECRL, etc.) et des programmes scolaires des écoles générales et professionnelles. Dans l'ARGE 1 ils apprennent comment travailler avec les compétences en simulant quelques séquences de l'enseignement, dans l'ARGE 2 ils approfondissent leurs connaissances acquises. L'ARGE 3 traite la didactique du français sous le contexte des écoles générales (Allgemeinbildende Höhere Schule – AHS), l'ARGE 4 est sous le contexte des écoles professionnelles (Berufsbildende Höhere Schule – BHS).

En France, la formation de maîtres concerne seulement une matière – dans notre cas, c'est l' « Allemand et métiers de l'enseignement ». Les étudiants passent leur licence (Bachelor) durant environ 3 ans qui n'inclut que les matières scientifiques: linguistique, littérature, traduction et l'histoire culturelle. Après ils doivent passer

les cours à l'IUFM et à l'université dans un programme de master qui inclut encore les matières scientifiques, mais aussi didactiques et pédagogiques. Le master compte 122,5 ECTS dont la didactique de l'allemand est de 25 ECTS. Il semble intéressant qu'il n'y ait pas de contenus concrets dans le programme de l'« Allemand et métiers de l'enseignement » pour les cours de didactique.

Dans le sixième chapitre les interviews et les résultats des observations sont présentés: Pour cette raison, les interviews ont été codées et les passages appartenant aux questions de recherche ont été synthétisés avec ceux des observations. Soit pour l'institut de philologie romane à Vienne, soit pour l'IUFM et l'Université Rennes 2 l'analyse a été faite séparément et pour chaque question de recherche. Les aspects des analyses concernent les priorités dans les cours de didactiques des langues étrangères, le savoir et les capacités dans ce domaine, les concepts d'apprentissage et les pratiques didactiques.

Dans le septième chapitre les résultats des analyses sont comparés. Pour le premier point de la comparaison les interviewés ont été demandés leurs priorités dans les cours de didactique des langues étrangères en classifiant les quatre piliers suivants: pédagogie, didactique des disciplines, domaine scientifique et pratique scolaire. Ainsi, on apprend que le domaine scientifique et la pratique scolaire se distinguent dans l'importance. À Vienne il y a de grandes différences entre ces deux piliers, à Rennes les résultats sont plus équilibrés. À Vienne l'aspect important de la pratique scolaire est mentionné soit avec 50% soit avec 0%, à Rennes avec 20% ou bien 30%. C'est pareil avec l'importance du domaine scientifique (entre 20% et 65% à Vienne – entre 0% et 10% à Rennes). Ces résultats explicitent la subjectivité de la compréhension pour la didactique des langues étrangères chez les lecteurs eux-mêmes. Un autre fait de cette comparaison est intéressant: la faible pertinence de la didactique des disciplines. À Vienne on estime un pourcentage entre 15% et 20%, à Rennes, toutefois, entre 40% et 50%. C'est visiblement une spécificité de la didactique des langues étrangères qu'à côté de ses études, elle est obligée de se servir des autres domaines scientifiques (pédagogie, linguistique, civilisations, etc.) et de la pratique scolaire.

En ce qui concerne le savoir et les capacités que les futurs enseignants doivent acquérir, on y compte à Vienne et à Rennes également le savoir sur les buts d'enseignement (définis dans les programmes scolaires), le CECRL et l'enseignement sous le contexte des compétences fondamentales. En plus ils doivent connaître l'utilisation de diverses méthodes et formes sociales et l'importance de diverses approches d'apprentissage (surtout l'approche communic-actionnelle). Les actions indépendantes et la réflexivité comptent aux capacités les plus importantes d'un enseignant. De même on y mentionne les capacités organisatrices (p.e. l'organisation d'un travail en groupe) et les compétences pédagogiques-sociales (l'empathie, la notation correcte, etc.). La grande différence entre Vienne et Rennes se trouve dans la question, comment et pourquoi les futurs enseignants doivent acquérir ces domaines de savoir et de capacité: À Vienne ils passent les cours en rédigeant un petit mémoire (avec les contenus parfois déjà présentés et discutés dans le séminaire). À Rennes les étudiants passent les cours avec un examen oral, mais les cours mettent plutôt l'accent sur la préparation au *concours*. À Vienne, un examen comparable n'existe pas. C'est la raison pour laquelle à Rennes les lecteurs expliquent les contenus didactiques exactement comment les étudiants doivent en traiter au *concours* et, vice versa, les étudiants en demandent.

En comparant les aspects traités concernant les concepts d'apprentissage, ce sont les approches communic-actionnelles qui prédominent les contenus didactiques à Vienne et à Rennes. Les futurs enseignants doivent apprendre ce que c'est cette approche et comment l'utiliser dans leurs cours. En France l'approche est plutôt nouvelle et elle est la condition préalable pour passer le concours et recevoir, plus tard, de bonnes évaluations quand on est surveillé par un inspecteur. Quand même, il y a des différences entre les concepts traités et utilisés dans les cours de didactiques: À Rennes les approches behavioristes et cognitivistes ont été très dominantes (cours magistraux, les analyses d'après un schéma, les règles normatives des lecteurs, etc.). Je pouvais en observer aussi à Vienne, mais plus rarement. L'approche cognitive y était dominante. L'approche communicative a été visible p.e. quand les étudiants devaient exercer de nouvelles méthodes en tandem.

Enfin, les cours veulent présenter un panorama des méthodes, des médias et des formes sociales que les futurs enseignants devraient utiliser: p.e. l'étoile de l'association comme méthode, travaux individuels, en group ou en tandem, cours magistral. Toutes ces formes sociales ont été observées dans les cours, à Rennes les cours magistraux étaient plus dominants. J'ai observé les interactions entre le lecteur et les étudiants autant qu'entre les étudiants eux-mêmes, il y avaient les discussions, dialogues, présentations. Pour passer les cours à Vienne les étudiants doivent rédiger un petit mémoire, à Rennes il y a un examen oral. En ce qui concerne l'utilisation des médias modernes, il y a des différences entre Vienne et Rennes. À Rennes les lecteurs n'ont pas utilisé de médias modernes parce que les salles universitaires n'offraient ni vidéoprojecteur ni rétroprojecteur. À Vienne il y avait les présentations de PowerPoint et l'utilisation de l'internet. Dans tous les deux institutions les lecteurs ont distribué des photocopies aux étudiants, pour l'analyse des manuels scolaires ils en ont amené dans les cours. Un stage d'observation n'est pas obligatoire ni à Vienne ni à Rennes.

Le huitième chapitre est le dernier de ce mémoire et traite les questions de recherche posées au début. Dans ce résumé il n'est plus nécessaire de répondre aux premières trois questions, parce qu'ils ont déjà été répondues dans les derniers paragraphes. Il reste donc la dernière question, où je demande dans quels domaines il y a les différences et les croisements dans la didactique des langues étrangères en Autriche et en France. À Vienne les cours de didactique du français sont enseignés par les Autrichiens avec l'allemand comme langue maternelle. À Rennes les cours sont enseignés par les locuteurs natifs (un Allemand, une Autrichienne). L'utilisation de la langue maternelle et de la langue étrangère varie aussi entre Vienne et Rennes: À Vienne on change entre les deux langues, mais l'allemand comme langue maternelle est la langue dominante. À Rennes on change plus rarement entre l'allemand et le français et l'allemand comme langue étrangère y est utilisée la plupart du temps. Dans toutes les deux institutions il y a pour les étudiants la possibilité de choisir une langue avec laquelle ils veulent passer leurs examens finals. Un autre fait intéressant, c'est qu'à Vienne tous les lecteurs travaillent à l'université et dans l'école depuis quelques ans et chacun a déjà publié des textes scientifiques. À Rennes, les deux lecteurs pour la didactique de l'allemand ont été embauchés à l'université en septembre 2010. Un lec-

teur n'a pas d'expériences scolaires et enseigne normalement « allemand comme langue étrangère », l'autre n'a pas d'expériences universitaire, mais elle travaille comme enseignante depuis plus que dix ans.

À la fin de ce chapitre des revendications à l'institut de philologie romane de Vienne sont formulées. Sous le contexte de la nouvelle formation de maîtres qui va être établie en 2013 en Autriche et des résultats de cette comparaison, les points suivants semblent être raisonnables et nécessaires pour garantir une formation des enseignants des langues étrangères de l'avenir:

- Les propres cours universitaires pour les futurs enseignants qui combinent la didactique des disciplines au domaine scientifique (linguistique, littérature, médias et civilisations)
- Une utilisation plus forte de la langue étrangère dans tous les cours universitaires pour les futurs enseignants
- Les propres cours de didactique des disciplines qui traitent les sujets suivants: les buts d'apprentissage et d'enseignements (CECRL et programmes scolaires), les concepts d'apprentissage, les méthodes et les formes sociales. Les étudiants y approfondissent leurs compétences qu'ils ont acquises dans les cours universitaires mentionnés au premier point. Au milieu de ces cours de didactique sont les capacités de l'indépendance et la réflexivité. Les étudiants les acquièrent avec les stages d'observation et d'enseignement obligatoires dans les écoles coopératives. La réflexion est interne (p.e. petit mémoire) et externe (discussion en groupe)
- L'installation d'un centre de didactique des disciplines dans l'institut est importante. On peut y coordonner les cours universitaires qui concernent les futurs enseignants et les stages dans les écoles coopératives. En plus, on peut y intégrer une propre bibliothèque pour les textes didactiques scientifiques

Pour enseigner et apprendre l'approche communic-actionnelle, en rapport avec les propositions faites pour la nouvelle formation de maîtres en Autriche, des études en cours d'emploi ne sont pas nécessaires et raisonnables. Comme c'était

observé à Rennes où la formation n'est même pas en cours d'emploi, les étudiants sont complètement dépassés – la qualité du mémoire et de la formation au domaine scientifique et didactique-pédagogique est altérée. La compréhension pour l'approche communic-actionnelle ont besoin de plus de temps et d'espace. De l'autre côté, les propositions concernant la structure du programme de Bachelor (licence) sont intéressantes: Au contraire de la formation française, on veut y déjà impliquer les cours de didactique et de pédagogie. Ce sera un cadre où les futurs enseignants auraient du temps pour apprendre les divers concepts d'apprentissage et où ils pourraient faire leurs premières expériences professionnelles.

10. Abbildungsverzeichnis

Abb.1: Gemeinsam repräsentierte Studien- und Forschungsfelder von Pädagogik und Didaktik.....	9
Abb. 2: Die Didaktik und ihre Partnerwissenschaften.....	9
Abb. 3: Beziehungsgeflecht im „4-Säulen-Modell“ der LehrerInnenausbildung.....	16
Abb. 4: Hochschuldidaktik als iterativer Prozess.....	23
Abb. 5: Forschungsfeld dieser Diplomarbeit – Fremdsprachdidaktik.....	30
Abb. 6: Schema der Grammatik – Übersetzungsmethode.....	35
Abb. 7: Schema des behavioristischen Modells – das Gehirn als Blackbox.....	36
Abb. 8: Schema des kognitivistischen Modells – Prozesse im Gehirn sind interessant.....	38
Abb. 9: Die drei Stufen der Wahrnehmung.....	41
Abb.10: La „zone franche“ de l’interculturel.....	47
Abb. 11: Klassifikation der Beobachtungsformen.....	69
Abb. 12: Beobachtung im Kontext der Forschungsplattform.....	75
Abb. 13: Interviewsituation als Reaktionssystem.....	81
Abb. 14: LehrerInnenausbildung in Österreich.....	91
Abb. 15: Das Drei-Phasen-Modell der „LehrerInnenbildung NEU“	93
Abb. 16: L’organisation des masters à l’IUFM.....	96
Abb. 17: Studienplan Lehramtsstudium Französisch / Italienisch / Spanisch am Institut für Romanistik in Wien.....	101
Abb. 18: Prioritäten der einzelnen Komponenten des Viersäulenmodells in der Französischdidaktik an der Romanistik in Wien.....	108
Abb. 19: Prioritäten der einzelnen Komponenten des Viersäulenmodells in der Französischdidaktik an der Romanistik in Wien.....	108
Abb. 20: Prioritäten der einzelnen Komponenten des Viersäulenmodells in der Deutschdidaktik am IUFM Rennes und der Université Rennes 2.....	110
Abb. 21: Prioritäten der einzelnen Komponenten des Viersäulenmodells in der Deutschdidaktik am IUFM Rennes und der Université Rennes 2.....	110

11. Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Kompetenzen von LehrerInnen.....	18
Tab. 2: Wichtigste Punkte der drei Lernparadigmen.....	44
Tab. 3: Globalskala im GERS.....	51
Tab. 4: Zu erreichende Mindeststandards in der <i>classe terminale</i> im <i>lycée général</i>	59
Tab. 5: Inhaltliche Schwerpunkte im <i>contenu culturel</i> im <i>programme</i> der <i>classe terminale</i> im <i>lycée général</i>	60
Tab. 6: Organisation de la formation "Allemand et métiers de l'enseignement" à l'IUFM Rennes et l'Université Rennes 2.....	104

12. Literaturverzeichnis

Abendroth – Timmer, D. (1998): Der Blick auf das andere Land: ein Vergleich der Perspektiven in Deutsch-, Französisch- und Russischlehrwerken. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik, Narr Verlag, Tübingen.

Abendroth – Timmer, D. (2000): Les concepts allemands et français de l'interculturel dans l'enseignement des langues étrangères, In: **Holtzer**, G. / **Wendt**, M. (Hrsg.)(2000): Didactique comparée des langues et études terminologiques, Interculturel – Stratégies – Conscience langagière, Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main et al, S. 25 – 38.

Abendroth – Timmer, D. (2007): Einzelunterricht und Kleingruppenunterricht, In: **Bausch**, K.-R. / **Christ**, H. / **Krumm**, H.-J. (Hrsg.)(2007): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5., gegenüber der vierten unveränderte Auflage, Francke Verlag, Tübingen und Basel, S. 257 – 259.

Aguado, K. (Hrsg.)(2000): Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung, Schneider Verlag, Hohengehren.

Alén Garabato, M.C. et al. (éd.)(2004) : Les représentations interculturelles en didactique des langues – cultures. Enquêtes et analyses, L'Harmattan, Paris.

Altenberger, H. (Hrsg.)(1997): Fachdidaktik in Forschung und Lehre, Wißner Verlag, Augsburg.

Altrichter, H. / **Fischer**, R. / **Posch**, P. / **Tietze**, W. / **Zenkl**, M. (Hrsg.)(1983): Fachdidaktik in der Lehrerbildung, Band 2, Bildungswissenschaftliche Fortbildungstagungen an der Universität Klagenfurt, Hermann Böhlau Verlag, Wien et al.

Atteslander, P. (2003): Methoden der empirischen Sozialforschung, 10., neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Walter de Gruyter Verlag, Berlin, New York.

Baumgarten, N. / **Böttger**, C. / **Motz**, M. / **Probst**, J. (Hrsg.) (2003): Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen, Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag, Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, Jahrgang 8, Ausgabe 2/3, Internet: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/beitrag/Deckblatt1.htm>, Stand vom 3. Dezember 2010.

Baumgartner, P. / **Payr**, S. (1994): Lernen mit Software. Reihe Digitales Lernen; Österreichischer StudienVerlag; Innsbruck.

Bausch, K.-R. / **Königs**, F. G. (Hrsg.)(1986): Sprachlehrforschung in der Diskussion. Methodologische Überlegungen zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts, Gunter Narr Verlag, Tübingen.

Bausch, K.-R. / **Christ**, H. / **Krumm**, H.-J. (Hrsg.)(2007): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5., gegenüber der vierten unveränderte Auflage, Francke Verlag, Tübingen und Basel.

Beer, B. (2003) (Hrsg.): Methoden und Techniken der Feldforschung, Dietrich Reimer Verlag, Berlin.

Bleyhl, W. / **Leupold**, E. / **Reinfried**, M. (2001): Ist eine konstruktivistische Wende im Fremdsprachenunterricht sinnvoll? Ein kontroverses Gespräch., in: französisch heute, 32, S. 506 – 521, zitiert nach: **Vetter**, E. (2008) : Konstruktiver konstruktivistischer Fremdsprachenunterricht – eine Suche nach den Grundsätzen des aktuellen und zukünftigen Fremdsprachenunterrichts, In: **Tanzmeister**, R. (Hrsg.)(2008): Lehren, Lernen, Motivieren. Einführung in die Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten, Praeses – Verlag, Wien, S. 95 – 118.

Bliesener, U. (2002): Vom interkulturellen Lernen spricht jeder – aber wie genau geht das im Unterricht?, In: **Fehrmann**, G. et al. (Hrsg.)(2002): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Aachener Schriften zur Fremdsprachendidaktik (ASFD), S. 13 – 39.

Brinek, G. / **Schirlbauer**, A. (Hrsg.)(1996): Vom Sinn und Unsinn der Hochschuldidaktik, WUV – Universitätsverlag, Wien.

Brockhaus (2006): Brockhaus. Enzyklopädie in 30 Bänden, 6. Band, 21. völlig neu bearbeitete Auflage, F.A. Brockhaus, Leipzig und Mannheim.

Brown, L. (1993) (Hrsg.): The New Shorter Oxford English Dictionary. On historical principles, Volume 1, Clarendon Press, Oxford.

Byram, M. (2000) : Routledge Encyclopedia of language teaching and learning, Routledge. Taylor & Francis Group, London und New York.

Cube, F. von (1968): Der kybernetische Ansatz in der Didaktik, Didactica. Vierteljahresschrift für Studium und Weiterbildung der Lehrer aller Schulformen 2, S. 79 – 88., In: **Kochan**, D. C. (1970)(Hrsg.): Allgemeine Didaktik. Fachdidaktik. Fachwissenschaft. Ausgewählte Beiträge aus den Jahren 1953 bis 1969, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, S. 143 – 170.

Danvers, C. (2008): Réformes des IUFM, Vers une nouvelle professionnalisation enseignante?, L'Harmattan, Paris.

De Carlo, M. (1998) : L'interculturel, CLE International, Lannes.

Decke-Cornill, H. / Küster, I. (2010): Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung, Narr Verlag, Tübingen.

Diekmann, A. (2010): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg.

Duden (2006): Duden. Rechtschreibung der deutschen Sprache, Band 1, 24. Auflage, Dudenverlag, Mannheim et al.

Durand, B. / Neubert, S. / Röseberg, D. / Viallon, V. (2006): Studieren in Frankreich und Deutschland. Akademische Lehr- und Lernkulturen im Vergleich, Avinus Verlag, Berlin.

Düwell, H. (2007): Fremdsprachenlerner, In: **Bausch, K.-R. / Christ, H. / Krumm, H.-J.** (Hrsg.)(2007): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5., gegenüber der vierten unveränderte Auflage, Francke Verlag, Tübingen und Basel, S. 347 – 352.

Favard, J. (1994): Didactique de l'allemand. Problématiques et évolutions, éd. Nathan, Paris.

Fehrmann, G. et al. (Hrsg.)(2002): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachunterricht. Aachener Schriften zur Fremdsprachendidaktik (ASFD).

Froschauer, U. / Lueger, M. (2003): Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme, UTB Verlag, Stuttgart.

Gemoll, W. (1965): Griechisch – Deutsches Schul- und Handwörterbuch, neunte Auflage, Freytag Verlag / Hölder – Pichler – Tempisky, München und Wien.

Godefroid, J. (2008): Psychologie. Science humaine et science cognitive, 2e edition revue et augmentée, Éditions De Boeck Université, Bruxelles.

Han, Y. – Y. (1994): Eduard Sprangers Pädagogik. Moralische Erziehung als Brennpunkt des Geisteslebens, Peter Land Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main et al.

Hauser – Schäublin, B. (2003): Teilnehmende Beobachtung, In: **Beer, B.** (2003) (Hrsg.): Methoden und Techniken der Feldforschung, Dietrich Reimer Verlag, Berlin, S.33 – 70.

Heimann, P. (1962): Didaktik als Theorie und Lehre, Die deutsche Schule 54, 1962, S. 407 – 427. In: **Kochan, D. C.** (1970)(Hrsg.): Allgemeine Didaktik. Fachdidaktik. Fachwissenschaft. Ausgewählte Beiträge aus den Jahren 1953 bis 1969, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, S. 110 – 142.

Henrici, G. (2000): Methodologische Probleme bei der Erforschung des Fremdsprachenerwerbs, In: **Aguado**, K. (Hrsg.)(2000): Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung, Schneider Verlag, Hohengehren, S. 31 – 40.

Holtzer, G. / **Wendt**, M. (Hrsg.)(2000): Didactique comparée des langues et études terminologiques, Interculturel – Stratégies – Conscience langagière, Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main et al.

Hufeisen, B. (2003) : L1, L2, L3, L4, Lx - alle gleich? Linguistische, lernerinterne und lernerexterne Faktoren in Modellen zum multiplen Spracherwerb, Internet: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/docs/Hufeisen.pdf>, In: **Baumgarten**, N. / **Böttger**, C. / **Motz**, M. / **Probst**, J. (Hrsg.) (2003): Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen, Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag, Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, Jahrgang 8, Ausgabe 2/3, Internet: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/beitrag/Deckblatt1.htm>, Stand vom 3. Dezember 2010, Seite 97 – 109.

Jank, W. / **Meyer**, H. (2011): Didaktische Modelle, 11. Auflage, Cornelson Scriptor, Berlin.

Kasper, H. / **Mayrhofer**, W. (Hrsg.) (2002): Personalmanagement. Führung. Organisation, Linde Verlag, Wien.

Kasper, H. / **Mühlbacher**, J. (2002): Von Organisationskulturen zu lernenden Organisationen, In: **Kasper**, H. / **Mayrhofer**, W. (Hrsg.) (2002): Personalmanagement. Führung. Organisation, Linde Verlag, Wien, S. 96 – 155.

Klafki, W. (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Verlag Julius Beltz, Weinheim.

Klafki, W. (1976): Lehrerbildung – Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik, Fachwissenschaft, In: **Roth**, L. (Hrsg.)(1976): Handlexikon zur Erziehungswissenschaft, Oldenbourg Verlag, München, S. 267 – 276.

Klafki, W. (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, 6. Auflage, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

Kochan, D. C. (1970)(Hrsg.): Allgemeine Didaktik. Fachdidaktik. Fachwissenschaft. Ausgewählte Beiträge aus den Jahren 1953 bis 1969, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.

Königs, F.G. (2007): Die Dichotomie Lernen / Erwerben, In: **Bausch**, K.-R. / **Christ**, H. / **Krumm**, H.-J. (Hrsg.)(2007): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5., gegenüber der vierten unveränderte Auflage, Francke Verlag, Tübingen und Basel, S. 435 – 439.

Koolwijk, J. van / **Wieken – Meyser**, M. (1974): Statistische Forschungsstrategien, Techniken der empirischen Sozialforschung: Ein Lehrbuch in 8 Bänden, Oldenbourg Verlag, München und Wien, zitiert nach: **Lamnek**, S. (2005): Qualitative Sozialforschung, 4., vollständig überarbeitete Auflage, BELTZ PVU Verlag, Basel.

Kotler, P./ **Bliemel**, F. (2001): Marketing Management. Analyse, Planung und Verwirklichung, 10., überarbeitete und aktualisierte Auflage, Verlag Schäffer – Poeschel Verlag, Stuttgart.

Kremnitz, G. (2003): Didaktik: Möglichkeiten und Grenzen. Einige unmaßgebliche Einwendungen aus den hinteren Rängen, In: **Tanzmeister**, R. (Hrsg.)(2008): Lehren, Lernen, Motivieren. Einführung in die Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten, Praeses – Verlag, Wien, S. 53 – 62.

Kremnitz, G. (2006): Anforderungen an den universitären Fremdsprachenunterricht von morgen. Einige Überlegungen und ein Traum, In: Quo vadis, Romania? 29, S. 71 – 78.

Kron, F. W. (1994): Grundwissen Didaktik, 2., verbesserte Auflage, Ernst Reinhardt Verlag, München und Basel.

Lamnek, S. (2005): Qualitative Sozialforschung, 4., vollständig überarbeitete Auflage, BELTZ PVU Verlag, Basel.

Liessmann, K. P. (1996): Das Symptom als Theorie – oder: Welches Problem löst die Hochschuldidaktik?, In: **Brinek**, G. / **Schirlbauer**, A. (Hrsg.)(1996): Vom Sinn und Unsinn der Hochschuldidaktik, WUV – Universitätsverlag, Wien, S. 13 – 26.

Luhmann, N. (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Herausgegeben von Dieter Lenzen, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.

Macke, G. / **Hanke**, U. / **Viehmann**, P. (2008): Hochschuldidaktik. Lehren, vortragen, prüfen, Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

Martinez, P. (1996): La didactique des langues étrangères, Presses universitaires de France, Paris.

Meißner, F.-J. (2007): Standards der fachdidaktischen Ausbildung in den lehramtsbezogenen Studiengängen der Romanistik, In: Quo vadis, Romania 29, S. 33 – 56.

Metzeltin, M. (2007): Theoretische und angewandte Semantik. Vom Begriff zum Text, Praeses Verlag, Wien.

Meyer, H.L. (1972): Einführung in die Curriculum – Methodologie, Kösel – Verlag, München.

Mitschian, H. (2000): Vom Behaviorismus zum Konstruktivismus. Das Problem der Übertragbarkeit lernpsychologischer und -philosophischer Erkenntnisse in die Fremdsprachendidaktik, Internet: www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_04_3/beitrag/mitsch4.htm, Stand vom 16. April 2011.

Mittelstraß, J. (1996): Vom Elend der Hochschuldidaktik, In: **Brinek**, G. / **Schirlbauer**, A. (Hrsg.)(1996): Vom Sinn und Unsinn der Hochschuldidaktik, WUV – Universitätsverlag, Wien, S. 59 – 76.

Myers, D. G. (2007): Psychologie, 8e édition, Éditions Médecine – Sciences Flammarion, Paris.

Müller – Jacquier, B. (2000) : Interkulturelle Didaktik (Intercultural didactics), In : **Byram**, M. (2000) : Routledge Encyclopedia of language teaching and learning, Routledge. Taylor & Francis Group, London und New York, S. 303 – 307.

Neuner, G. (2007): Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick, In: **Bausch**, K.-R. / **Christ**, H. / **Krumm**, H.-J. (Hrsg.)(2007): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5., gegenüber der vierten unveränderte Auflage, Francke Verlag, Tübingen und Basel, S. 225 – 234.

Plöger, W. (1999): Allgemeine Didaktik und Fremdsprachdidaktik, Wilhelm Fink Verlag, München.

Ortner, B. (2007): Alternative Methoden, In: **Bausch**, K.-R. / **Christ**, H. / **Krumm**, H.-J. (Hrsg.)(2007): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5., gegenüber der vierten unveränderte Auflage, Francke Verlag, Tübingen und Basel, S. 234-238.

Posch, P. (1983): Fachdidaktik in der Lehrerbildung, In: **Altrichter**, H. / **Fischer**, R. / **Posch**, P. / **Tietze**, W. / **Zenkl**, M. (Hrsg.)(1983): Fachdidaktik in der Lehrerbildung, Band 2, Bildungswissenschaftliche Fortbildungstagungen an der Universität Klagenfurt, Hermann Böhlaus Verlag, Wien et al, S. 19 – 33.

Przyborski, A. / **Wohlrab-Sahr**, M. (2009): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch, 2., korrigierte Auflage, Oldenbourg Verlag, München.

Rey, A. (2001): Le Grand Robert de la Langue Française, 2^{ème} édition, Dictionnaires Le Robert – VUEF, Paris.

Rhode – Jüchtern, T. (o.J.) : Sieben Leitsätze zur Didaktik der Geographie, Internet: www.uni-jena.de/unijenamedia/Downloads/faculties/chgeo/inst_geogr/Didaktik/Leitsaetze/Leitsaetze-p-25888.pdf, Stand vom: 7. Januar 2011.

Roche, J. (2008): Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik, 2., völlig neu bearbeitete Auflage Francke Verlag, Tübingen und Basel.

Roth, L. (Hrsg.)(1976): Handlexikon zur Erziehungswissenschaft, Oldenbourg Verlag, München, S. 267 – 276.

Saß, H. – M. (1970): Hochschuldidaktik als Wissenschaftsdidaktik, In: **Schaller**, K. (Hrsg.)(1970) : Wissenschaft und Lehre. Hochschuldidaktische Vorschläge und Versuche, Quelle & Meyer Verlag, Heidelberg, S. 27 – 41.

Schäfer, K.-H. / **Schaller**, K. (1971): Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Quelle & Meyer, Heidelberg.

Schäfer, S. (2000): Herméneutique interculturelle: Présentation d'une notion récente, In: **Holtzer**, G. / **Wendt**, M. (Hrsg.)(2000): Didactique comparée des langues et études terminologiques, Interculturel – Stratégies – Conscience langagière, Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main et al, S. 39 – 50.

Schaller, K. (Hrsg.)(1970) : Wissenschaft und Lehre. Hochschuldidaktische Vorschläge und Versuche, Quelle & Meyer Verlag, Heidelberg.

Schaller, K. (1970): Fragestellungen der gegenwärtigen Diskussion zur Hochschuldidaktik, In: **Schaller**, K. (Hrsg.)(1970) : Wissenschaft und Lehre. Hochschuldidaktische Vorschläge und Versuche, Quelle & Meyer, Heidelberg, S. 5 – 17.

Schmidt, S. J. (Hrsg.)(1987): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus, Suhrkamp Verlag, Frankfurt.

Schmidt, S.J. (1987): Der Radikale Konstruktivismus. Ein neues Paradigma im interdisziplinären Diskurs, In: **Schmidt**, S. J. (Hrsg.)(1987): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus, Suhrkamp Verlag, Frankfurt, S. 11-88.

Schulz – Hageleit, P. (Hrsg.)(1999): Lernen unter veränderten Lebensbedingungen. Fachdidaktiken und Lehrerbildung auf dem Weg ins nächste Jahrhundert, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main et al.

Schulz – Hageleit, P. (1999): Lehren unter veränderten Lebensbedingungen. Müssen die Fachdidaktiken umdenken?, In: **Schulz – Hageleit**, P. (Hrsg.)(1999): Lernen unter veränderten Lebensbedingungen. Fachdidaktiken und Lehrerbildung auf dem Weg ins nächste Jahrhundert, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main et al, S. 43 – 53.

Schwerdtfeger, I. C. (2007a): Sozialformen: Überblick, In: **Bausch**, K.-R. / **Christ**, H. / **Krumm**, H.-J. (Hrsg.)(2007): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5., gegenüber der vierten unveränderte Auflage, Francke Verlag, Tübingen und Basel, S. 247 – 251.

Schwerdtfeger, I. C. (2007b): Gruppenunterricht und Partnerarbeit, In: **Bausch**, K.-R. / **Christ**, H. / **Krumm**, H.-J. (Hrsg.)(2007): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5., gegenüber der vierten unveränderte Auflage, Francke Verlag, Tübingen und Basel, S. 254 – 257.

Stegu, M. / **De Cillia**, R. (Hrsg.)(1997): Fremdsprachdidaktik und Übersetzungswissenschaft, Beiträge zum 1. *veral – workshop*, Dezember 1994, Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main et al.

Tanzmeister, I. (2008): Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen und seine Bedeutung für den neuen Oberstufenlehrplan der AHS, In: **Tanzmeister**, R. (Hrsg.)(2008): Lehren, Lernen, Motivieren. Einführung in die Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten, Praeses – Verlag, Wien, S. 363 – 387.

Tanzmeister, R. (Hrsg.)(2008): Lehren, Lernen, Motivieren. Einführung in die Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten, Praeses – Verlag, Wien.

Tanzmeister, R. (2008): Lehren – Lernen – Motivation. Zu Grundfragen der Fremdsprachdidaktik und Lehrerausbildung, In: **Tanzmeister**, R. (Hrsg.)(2008): Lehren, Lernen, Motivieren. Einführung in die Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten, Praeses – Verlag, Wien, S. 15 – 52.

Tardieu, C. (2008): La didactique des langues en 4 mots – clés : Communication, culture, méthodologie, évaluation, Éditions ellpises, Paris.

Vetter, E. (2008) : Konstruktiver konstruktivistischer Fremdsprachenunterricht – eine Suche nach den Grundsätzen des aktuellen und zukünftigen Fremdsprachenunterrichts, In: **Tanzmeister**, R. (Hrsg.)(2008): Lehren, Lernen, Motivieren. Einführung in die Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten, Praeses – Verlag, Wien, S. 95 – 118.

Vielau, A. (2007): Die aktuelle Methodendiskussion, **Bausch**, K.-R. / **Christ**, H. / **Krumm**, H.-J. (Hrsg.)(2007): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5., gegenüber der vierten unveränderte Auflage, Francke Verlag, Tübingen und Basel, S. 238-241.

Voss, B. (2007): Lektoren an Hochschulen, In: **Bausch**, K.-R. / **Christ**, H. / **Krumm**, H.-J. (Hrsg.)(2007): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5., gegenüber der vierten unveränderte Auflage, Francke Verlag, Tübingen und Basel, S. 358 – 361.

Walter, G. (2007): Frontalunterricht, In: **Bausch**, K.-R. / **Christ**, H. / **Krumm**, H.-J. (Hrsg.)(2007): Handbuch Fremdsprachenunterricht, 5., gegenüber der vierten unveränderte Auflage, Francke Verlag, Tübingen und Basel, S. 251 – 254.

Wörner, A. (2006) : Lehren an der Hochschule. Eine praxisbezogene Anleitung, VS – Verlag für Sozialwissenschaften, o.O.

Wendt, M. (Hrsg.)(2000): Konstruktion statt Instruktion. Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht, Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main.

Wendt, M. (2000): Kognitionstheorie und Fremdsprachenunterricht zwischen Informationsverarbeitung und Wirklichkeitskonstruktion, In: **Wendt, M.** (Hrsg.)(2000): Konstruktion statt Instruktion. Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht, Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main, S. 15-42.

Westen, D. (2000) : Psychologie. Pensée, Cerveau et Culture. Traduction de la 2^e édition américaine par Catherine Garitte et Lucile Jouanjean, Éditions De Boeck Université, Paris et Bruxelles.

Zarate, G. (1986): Enseigner une culture étrangère, l'Hachette, Paris.

Zarate, G. (2003) : Médiation culturelle et didactique des langues, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Zillober, K. (1984): Einführung in die Hochschuldidaktik, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.

Zimbardo, P.G / Gerrig, R.J. (2008): Psychologie, 18. aktualisierte Auflage, Verlag Pearson Studium, München.

Zimmermann, W. (1977): Von der Curriculumtheorie zur Unterrichtsplanung, Ferdinand Schöningh – Verlag, Paderborn.

Internetquellen:

www.bmwf.gv.at

www.bmukk.gv.at

www.bretagne.iufm.fr

www.derstandard.at

dionysos.bretagne.iufm.fr

www.dghd.de

www.education.gouv.fr

www.goethe.de

international.univie.ac.at

www.italianoincanada.com

www.iufm.education.fr

media.education.gouv.fr

www.oeghd.at

www.ph-freiburg.de

www.phzh.ch

radio.ernst-bloch-uni.de

romanistik.univie.ac.at

sciences.blogs.liberation.fr

www.spz.tu-darmstadt.de

<ftp://trf.education.gouv.fr>

www.uni-jena.de

www.univie.ac.at

Anhang

Anhang 1: Beobachtungsmatrix

Anhang 2: Interviewleitfaden

Anhang 3: Fragenkatalog zur Dokumentenanalyse

Anhang 4: Interview 1 - Transkription

Anhang 5: Interview 2 - Transkription

Anhang 6: Interview 3 - Transkription

Anhang 7: Interview 4 - Transkription

Anhang 8: Codierte Textstellen aus den Interviews

Anhang 9: Vorschläge der Forschungsplattform „Theorie und Praxis der Fachdidaktik(en)“ zur künftigen Organisation des Lehramtsstudiums an der Universität Wien

Lebenslauf

Abstract auf Deutsch und Englisch

Digitaler Anhang: Beobachtungsmatrizen
Gespräch mit Mag.a Irene Limberger, Oktober 2010, Rennes

Beobachtungsmodell - Fachdidaktik (Version 27. April 2010)

1a	Allg. Informationen zur Lehrveranstaltung	Datum der Beobachtung		Beobachter/in:	Beobachtungseinheit Nr.	
	Titel: LV-Leiter/in(en):	Beginn:	Ende:			
LV-Typus z. B. VO, KU, UE, SE, VU, GR, ...		Zeitlicher Rahmen			Anzahl der Teilnehmer/innen	
		45 min	90min	Block: _____	Sonstiges	Männlich:
						weiblich:
Beobachtungsziel(e) und Beobachtungsmethode für diese LV-Einheit	<p>OBLIGATORISCH: Beschreiben Sie, welche(s) allg. Forschungsziel(e) des Projektes durch diese konkrete Beobachtung befördert werden soll(en): 1 e, 1c, 1d, optional: ergänzen Sie, welchen spezifischen Schwerpunkt Sie für die Beobachtung wählen: z.B. Kommunikationsstruktur der LV, Modellbildung der FD, Konzepte der FD, Umsetzung des FD-Curriculums, FD-Basiswissen, Kompetenzaufbau o.a., und welches methodische Konzept bei der Beobachtung berücksichtigt wird, z.B. Prozessbeobachtung, Grob- und Feinstrukturen von Unterrichtsabläufen; sequenzierte Unterrichtsbeobachtung:</p>					
Kontext der Beobachtung, Anmerkungen zur LV-Gruppe und zur eigenen Rolle	<p>Geben Sie ausreichende Information über Raum, mediale Ausstattung, Sitzordnung, Lehrer/innen(team), Gruppenzusammensetzung, Vorgeschichte der Gruppe, Kontaktnahmen zu Lehrer/innen vor der Beobachtung, eigenes Rollenverständnis in der Beobachtung, etc.</p>					
Lehr- und Lernziele der LV-Einheit	<p>OPTIONAL: Beschreiben Sie die Rahmenziele (Lehr-/Lernziele) der beobachteten LV-Einheit laut LV-Übersicht (Programm) und/oder auf der Grundlage des Interviews, das mit der LV-Leitung vor Durchführung der LV geführt wurde:</p>					

1b Matrix zur Beobachtung der Lehrveranstaltung

①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧
Zeit, Organisationsstruktur	Inhalte (Themen)	Lernorganisation: Methoden	Lernorganisation: Medien	Sozialstruktur (Beziehungsstruktur, Kommunikation)	Transfer (Kompetenzaufbau, Anwendung, Überprüfung, Evaluation)	Rückkopplung und (Selbst-) Reflexion	Sonstiges
Minuten, Arbeitseinheiten z.B.: 9:15–9:25 Uhr: Einstieg, (...), Vertiefung, ..., Analyse, Zusammenfassung)	(optional): FI...fachimmanente (Wissens-)Inhalte ME...methodisch-didaktische Inhalte PE...personorientierte Inhalte Welche Inhalte werden von der L...Leitung und von ST...Studierenden angesprochen?	Welche Methoden werden im Rahmen der LV eingesetzt (Vortrag, KG-Arbeit, Rollenspiel, Diskussion, ...)?	Welche Medien werden im Rahmen der LV eingesetzt (Beamer, Flip-chart, Tafelbild, Overhead, Video, ...)?	Welche Beziehungs- und Sozialstruktur (L-Studierende, Studierende - Studierende, Gruppenbildung) und welche Kommunikationsformen werden beobachtet?	In welcher Form werden die Inhalte auf Kompetenzaufbau, Anwendung in Schule, Transfer, praktische Umsetzung hin überprüft (z. B. durch Aufgabe)?	Welche Formen der Rückkopplung und der (Selbst-)Reflexion werden bewusst eingesetzt: In welcher Form wird der Zusammenhalt zwischen kollektivem und individuellem Lernprozess sichergestellt? Werden Fragen gestellt, die dem Verständnis/ der Weiterarbeit dienen: z. B. „Wer hat eine Idee...?“ (Tn) oder „Mir geht es dabei so...“ (SE). ----- (optional:) Tn...Teilnehmer/in GR...gruppenspezifisch PE...personorientiert SE...Selbstreflexion AN...Andere	(z. B. Sitzanordnung, Raumsituation, Verdunkelung, ...)

2

Beschreibung der beobachteten Kommunikation bzw. der beobachteten Lehr-/Lernprozesse

Beschreiben Sie die beobachtete Kommunikation bzw. die beobachteten Lehr-/Lernprozesse dieser konkreten Lehrveranstaltung in Hinblick auf die gewählte Beobachtungsfrage, z.B. 1e.

Leitfragen für Beschreibung: Wie wurde ein vorgegebenes fachdidaktisches Problem in der Praxis bearbeitet/ bearbeitbar gemacht? Wie wurden die vorgegebenen Lehr-/Lernziele in der Praxis umgesetzt? Wie wurde die (Theorie der) Fachdidaktik kommuniziert? Welche (neuen) Fragestellungen wurden in der LV bearbeitet, besprechbar, beforschbar gemacht? Welche Kommunikationsformen/ Lernarrangements wurden eingesetzt, um fachdidaktische Zusammenhänge verstehbar zu machen? Welche Themen waren Gegenstand dieser LV?

Beobachtungsfrage:

Beschreibung:

3

Zusammenfassende Interpretation

Die abschließende Interpretation ihrer Beobachtung und ihrer obigen Beschreibung sollte generell dazu dienen, das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Fachdidaktik näher zu bestimmen und neue Fragestellungen für die weitere Beobachtung/ empirische Beforschung von fachdidaktischen LVs zu generieren.

Generell ist wiederum von der gewählten Beobachtungsfrage auszugehen. Besonderes Interesse gilt auch der Strategie, nach der das fachdidaktische Lernszenario aufgebaut/entwickelt wurde. Neben der Kommunikationsstruktur/Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden wird nach den fachdidaktischen Kompetenzen, die in dieser Lehrveranstaltung gestärkt, aufgebaut, entwickelt wurden, gefragt.

Beobachtungsfrage:

Zusammenfassende Interpretation:

Anhang 2: Interviewleitfaden

Interviewleitfaden (Stand: April 2010)

Block 1: Einleitung

Einführung

Da Sie eine fachdidaktische LV im Fach ...Name des Faches..... leiten, möchten wir mit Ihnen ein Experteninterview führen.

Ziel des Projekts der Forschungsplattform ist es einen Überblick über FD-Konzeptionen an der Universität Wien zu gewinnen. Daher befragen wir Expertinnen und Experten aus insgesamt 14 unterschiedlichen Fachbereichen. Das Interview wird anonymisiert und ausschließlich im Rahmen der FPF verwendet. Das Interview wird zwischen 30-45 Minuten dauern.

Im ersten Block geht es um Ihre berufliche Biographie und Ihre Interpretation von FD.

Ziele: Einblicke in die Biographie (Beruflicher Werdegang) des LVL zu bekommen, persönliche Vorstellungen zur FD und den individuellen Kontext des beruflichen Werdegangs (Warum? Sozialisation?) zu erfahren.

Frage 1: *Wie sind Sie zur FD (Interesse/Funktion) gekommen?*

Frage 1a: *Wie lange sind Sie schon in der universitären Lehre bzw. in der Forschung im Bereich Fachdidaktik tätig?*

Frage 1b: *Gibt es Vorbilder/Orientierungen/prägende Ereignisse?*

Frage 2: *Bevor wir im nächsten Block näher auf eine FD-LV eingehen, würde uns/mich (?) noch interessieren, welche LV Sie derzeit leiten?*

Frage 2a: *Welche Inhalte werden in diesen LV behandelt?*

Block 2: Lehrveranstaltung

Einführung

Im Mittelpunkt des folgenden Blocks steht Ihre FD-LV

Ziele: Ziel ist es die Konzeption der LV zu durchschauen. Das machen wir indem wir über Ziele der LV und Begründung der Ziele, die die LehrveranstaltungsleiterInnen erreichen wollen, sprechen. Außerdem sollen LehrerInnenkompetenzen, die InterviewpartnerInnen fördern möchten, hochschuldidaktische Handlungsvorschläge, erfragt werden. Das Ganze sollte sehr konkret anhand einer LV behandelt werden – wenn möglich mit Beispielen.

Frage 3: *Was sollten Studierende in Ihrer FD-LV LV- (Name der LV) lernen?*

Frage 3a: *Was sollten die Studierenden nach dem Besuch Ihrer LV besser können?*

Frage 4: *Wie versuchen Sie diese Ziele zu erreichen?*

Frage 4a: *Wie organisieren/steuern Sie Lernprozesse in Ihrer LV?*

Frage 4b: *Warum organisieren sie Lernprozesse in dieser Art und Weise? Welche Erfahrungen haben sie damit gemacht?*

Block 3: Kooperationen

Einführung

Die Lehramtsausbildung an der Universität Wien ist als 4-Säulen Modell konzipiert. Das Modell besteht aus Fachwissenschaft, Pädagogik, Fachdidaktik und Schulpraxis. Nun möchte ich mit ihnen über die Kooperation bzw. die Vernetzung dieser 4 Bereiche (Säulen) in ihrer LV bzw. an ihrem Institut sprechen.

Ziel: Gewichtung der 4 Säulen in Erfahrung zu bringen.

Frage 5: *Wie würden Sie die Gewichtung dieser vier Säulen in Ihrer LV beschreiben?*

Frage 6: *Arbeiten Sie mit anderen Bereichen in Ihrer LV zusammen? Pädagogik? Fachwissenschaft? Schulen? LehrerInnen?*

Frage 7: *Wenn wir den Blick jetzt weg von Ihrer FD-LV hin zur FD Ihres Instituts wenden, gibt es auf Ihrem Institut andere Kooperationen (Gemeinsame Projekte/ Zusammenarbeit) zwischen den vier Säulen?*

Block 4: Fachdidaktik in der Organisation

Einführung

Wir wollen nun über die fachdidaktische Arbeit an Ihrem Institut sprechen.

Ziel: aus ihrer Sicht Einblicke in die Struktur der Fachdidaktik zu bekommen.

Frage 8: *Wird über Fragen fachdidaktischer Theorien und Konzeptionen an Ihrem Institut/Zentrum diskutiert? In welchem Rahmen findet das statt? Gibt es dafür einen Ort?
Wenn ja: Frage nach den thematischen Schwerpunkten der Diskussionen*

Frage 9: *Gibt es an Ihrem Institut ein gemeinsames FD-Konzept?*

Wenn ja: Wissen Sie, wie es zu diesen Konzepten gekommen ist?

Aufforderung zur Beschreibung der Konzeption in wenigen Worten

Wenn nein: Aufforderung zur Anführung der Konzepte, die nebeneinander vorkommen. Welches Konzept stimmt am ehesten mit ihrem persönlichen FD-Konzept überein? Warum?

Frage 9a: *Sind Ihnen Forschungsaktivitäten im Bereich der Fachdidaktik bekannt? Sind Sie involviert?*

Block 5: Entwicklung der Fachdidaktik

Einführung

Zum Abschluss möchten wir Sie noch über Ihre Visionen zur Entwicklung der Fachdidaktik in Ihrem Fach fragen.

Ziel: Entwicklung der FD (Befürchtungen, Chancen, ...) aus Perspektive des LVL zu erfahren.

Frage 10: *In welche Richtung entwickelt sich die Fachdidaktik Ihrer Meinung nach weiter?*

Frage 10a: *Wohin hätten Sie gerne, dass sich die Fachdidaktik in in Ihrem Fach an der Universität Wien entwickelt? Welche Chancen und Befürchtungen gibt es?*

Frage 11: *Wir sind nun am Ende des Interviews. Möchten Sie aus Ihrer Sicht noch etwas ergänzen?*

Zu guter Letzt noch ein paar Fragen zur Demographie:

Geschlecht:	Weiblich		Männlich	
Alter:	unter 35	35 – 45	45 – 55	über 55
Berufliche Stellung:	Schule		Universität	Sonstiges

Vielen Dank für das Gespräch!

Anhang 3: Dokumentenanalyse

Präzisiertes Fragenkatalog Dokumentenanalyse zur Erhebung institutioneller, struktureller und Darstellung inhaltlicher Aspekte

Zu analysierende Dokumente:

1. Studienpläne und Prüfungsordnung
2. Vorlesungsverzeichnis, Beschreibung von LV, KOVO
3. Infos für und von Studierende (Homepage, Folder, Broschüren, ‚Roll Ups‘...)
4. Sonstiges
5. Forschungsdokumentation: Diplomarbeiten, Dissertationen, Projekte

1. Studienpläne und Prüfungsordnung = „offizielle“ Dokumente

- 1.1 Werden im Studienplan fachdidaktische Ausbildungsziele formuliert?
Wenn ja, welche?
- 1.2 Wie sind die 13 SWS FD im Studienplan verteilt?
- 1.3 Werden LV gemeinsam mit anderen Bereichen des Fachs (insbes. Fachwissenschaften) angeboten?
- 1.4 Wie geht die Prüfungsordnung auf Belange der FD ein?
- 1.5 Ist FD als Prüfungsfach in der mündlichen Diplomprüfung vorgesehen?

2. Vorlesungsverzeichnis, Kommentiertes VZ

- 2.1.1. Wie viele LV gibt es? Welche? Wie sind sie bezeichnet? Welche LV-Typen? In welchen Studienabschnitten? Wie viele Semesterwochenstunden? (das ist der rein quantitative Teil)
- 2.1.2. Welche FD-LV wurden in den letzten 3 Jahren angeboten? Titel auflisten (insbes. bei Spezialthemen)? Wie oft? Wie viele Parallelkurse gibt es? (in diesem Teil interessieren uns auch Inhalte – per LV Titel)
- 2.1.3. Gibt es Kooperationen zwischen FD/FW, FD/Schule, FD/Pädagogik, FD/außeruniversitäre Institute?
- 2.2. Gibt es Beschreibungen zu den LVen? Werden dort Ziele formuliert? Werden Methoden angegeben? Leistungsnachweis? Wie flächendeckend sind diese Beschreibungen? (Als Texte sammeln (keine screenshots), bei identen LV-Beschreibungen diese nur einmal anführen!)
- 2.3. Welche Personen unterrichten diese LV?
Wie viele davon sind Lehrbeauftragte, Mitverwendungen, ProfessorInnen, AssistentInnen, BundeslehrerInnen, ...?
Wie viele davon sind FachwissenschaftlerInnen, FachdidaktikerInnen, PädagogInnen, LehrerInnen, ...?

3. Infos für und von Studierende/n (Homepage, Folder, Broschüren, ...)

- 3.1. In welcher Form gibt es Informationen zur FD auf der jeweiligen Homepage des Instituts? (Als LV? Als Fachbereich erkennbar? An Personen gekoppelt? ...) Welche Art von Informationen wird geboten? (Sammeln! von screenshots falls vorhanden)
- 3.2. Welche Informationen über die FD gibt es von Seiten der Studierendenvertretung?
- 3.3. Welche Informationen über die FD gibt es von Seiten der SPL?
- 3.4. Gibt es sonstige Materialien/Informationen zur FD? Welche?

4. Sonstiges

- 4.1. Wie steht es um die Sichtbarkeit der Fachdidaktik im Haus? (ev. Fotos)
- 4.2. Gibt es ein Organigramm des Instituts? Kommt da die FD vor?
- 4.3.

5. „Zahlen“

- 5.1. Welche Diplomarbeiten und Dissertationen aus dem Bereich der FD wurden in den letzten 5 Jahren verfasst? Von wem wurden diese betreut?
(Tabelle mit AutorIn, Jahr, Titel und BetreuerIn)
- 5.2. Gibt es FD Forschungsprojekte? Welche?

Anhang 4: Interview 1

20. Mai 2010

Dauer: 31Min. 34Sek.

5

Interviewter (B1)

Jürgen Szumovsky (I)

10 I: Vielen lieben Dank fürs Kommen.

B1: Bitte sehr.

I: Ahmm.. meine erste Frage: im ersten Block geht es um ihre berufliche Biographie und
15 Ihre Interpretation von Fachdidaktik allgemein. Wir haben Sie ja ausgewählt, im Rahmen
des Faches der ARGE drei Französisch und ja, wir möchten mit Ihnen ein
Experteninterview diesbezüglich führen. Meine erste Frage ist: Wie sind Sie überhaupt zur
Fachdidaktik gekommen, allgemein?

20 B1: Ich habe 1981 zu unterrichten begonnen und war von Anfang an an ahh.. didaktischen
Überlegungen interessiert ahh.. Wir hatten damals extremst schlechte Lehrbücher und es
war einfach ein Bedürfnis ah... außerhalb der Lehrbücher, zusätzlich zu den Lehrbüchern
viel zu erarbeiten. Wir haben dann eine Gruppe von Lehrern gegründet, haben uns einmal
im Monat oder alle sechs Wochen cirka getroffen, um ahh... zusätzliche kommunikative
25 Unterrichtsmethoden zu entwickeln.

I: Mhmm.. Und hat es da irgendwie, ich weiß nicht, Vorbilder gegeben, warum Sie gesagt
haben: Gerade Fachdidaktik, oder.. hat es da irgendwie.. Was war da so dieser Zündstoff,
wissen Sie das noch?

30

B1: (*seufzt leicht*) ... Ich habe immer schon, von Anfang an gewusst, dass ich, wenn ich
mich für einen Beruf entscheide, dann mache ich den mit mehr als hundert Prozent. Die

Arbeit mit Jugendlichen hat mich immer fasziniert ahhh... und einfach das kommunikative
Modell. Wir waren von meiner Generation her, sehr sehr stark geprägt von Wolfgang
35 Pollak, die Ansätze von Wolfgang Pollak sind diejenigen, die ... wir im, seit dem vorigen
Lehrplan, dann auch im im Lehrplan verankert haben und in diese Richtung geht im
Grunde genommen ahhh... die Entwicklung der Fachdidaktik auch.

I: Dr. Pollak war Didaktiker hier im Haus?

40

B1: War hier. Nein, Didaktiker nicht, er war Linguist.

I: Linguist.

45 B1: Er war Soziolinguist und hat uns eigentlich sehr geprägt, denn er hat als erster nicht
die die Sprachgeschichte herangezogen, sondern das aktuell gesprochene Französisch,
das jetzt in Frankreich verwendet wird und genauso in Italien, das aktuelle Italienisch, das
von der Mehrheit der der Leute verwendet wird.

50 I: Mhmm..

B1: Also, die ganze Registerproblematik, all das ist mit Wolfgang Pollak einfach
verbunden. Und wir haben gewusst, wir haben damals auch gewusst, wenn wir die
Lehramtsprüfung ahh.. bei Wolfgang Pollak machen, dann ist es unabdingbar nach Frank-
55 reich zu fahren um eben auch wirklich dort zu leben und ahh... das gesprochene
Französisch auch wirklich zu beherrschen.

I: Mhmm...

60 B1: Also insofern ist das sicherlich sicherlich einer der .. prägendsten Leute gewesen für
mich, hier auch auf der Romanistik. Das hat sich weitergeführt, ich weiß nicht, ob Sie den
Namen Renate Wustinger (?), früher hat sie Wentzlig (?) geheißen, die war Assistentin
auch hier auf der Romanistik, in der letzten Zeit, in der ich ahh.. studiert habe, habe auch

65 unterrichtet und mit ihr gemeinsam habe ich habe ich ähh... diesen Zirkel da gegründet
für die Französischlehrer.

I: Zu den kommen wir dann eh noch...

70 B1: Das war sehr befruchtend, ja.

I: Ahm.. Wie lange sind Sie eigentlich schon in der universitären Lehre beziehungsweise in
der Forschung im Bereich Fachdidaktik tätig?

75 B1: ... Ich glaube es ist sind jetzt sieben Jahre cirka. Ich bin mir nicht mehr genau sicher,
aber ich glaube, es sind ungefähr sieben Jahre. Könnten sechs oder acht sein, also in die-
sem Bereich. In der Fachdidaktik, mir ist die Anwendung, so wie wir es von von Pollak
gehört haben und gelernt haben und gelebt haben, auch die Anwendung der Sprache in
der Realität, ist für mich ah.. das Grundanliegen und daher ist für mich auch das
80 Grundanliegen, die ah.. die Anwendung im Unterricht, das heißt, ich bin nicht so sehr For-
scherin, aber ich bin die Praktikerin. Ich sehe mich als Praktikerin.

I: Und gibt es neben der angesprochenen ARGE drei auch noch eine andere
Lehrveranstaltung, noch mehrere andere Lehrveranstaltungen, die Sie dieses Semester
gerade leiten?
85

B1: Nein. Ich habe die die die ARGE drei in Französisch und Italienisch, habe mich speziell
auch damals, als die ARGE drei ausgeschrieben wurde, speziell für die AHS, für den neuen
Studienplan äh.. den neuen Studienplan, zuerst hat es ja nur die Fachdidaktik eins, also
die die Arbeitsgemeinschaften eins und zwei gegeben, dann wurde es wurde es
90 aufgestockt auf drei für AHS und vier für, speziell für BHS und daher war es für mich klar,
dass ich mich da engagieren werde.

I: Okay, kommen wir dann gleich zu Ihrer Fachdidaktiklehrveranstaltung, der ARGE drei
Französisch. Was sollten Studierende in der ARGE drei lernen?
95

100 B1: ... Momentan ist sicherlich das aller wichtigste und das aktuellste, die neuen die neuen Formen des Unterrichtens, um die Schüler für einen Kompetenz, also um .. ähh.. für einen kompetenzorientierten Unterricht vorbereitet zu sein, denn nur durch einen kompetenzorientierten Unterricht kann man die Schüler tatsächlich zu den Standards beziehungsweise zur standardisierten Reifeprüfung bringen.

I: Mhmm.. anders gefragt: Was sollen die Studierenden nach dem Besuch Ihrer LV nun besser können?

105 B1: Sie sollen auf jeden Fall einen ersten Einblick haben, in die in die Formate, die momentan aktuell sind ähh.. das, was mir ganz wichtig ist ist, dass sie auch erkennen, dass sie für sich selbst etwas machen sollen, dass sie auch den Wert ähh.. eines Auslandsaufenthaltes erkennen, denn nur durch einen Auslandsaufenthalt kann ich als Vorbild, als Lehrer ein Vorbild für meine Schüler sein..

110

I: Mhmm..

B1: .. und das ist in der heutigen Zeit unabdingbar.

115 I: Das sind ja schon gewisse konkrete Ziele, die Sie da angesprochen haben. Wie versuchen Sie nun diese Ziele zu erreichen, bei den Studierenden?

120 B1: ... Ahh... ich versuche es durch Vorbildwirkung zu erreichen, ich versuche es durch konkrete Beispiele aus der Praxis zu erreichen und ähh.. ich versuche natürlich auch ähh.. Erlebnisse zu schildern, wo man, Erlebnisse aus den Schulklassen zu schildern, an denen man erkennt, dass die dass die Schüler sehr interessiert sind an persönlichen Erfahrungen der Lehrer. Ich spreche jetzt wirklich konkret ähh.. Auslandsaufenthalte an einmal.

125 I: Und was sind da hochschuldidaktische Handlungsvorschläge, die Sie da jetzt dabringer, abseits von vom Auslandsaufenthalt, für die Praxis, ja?

B1: Das Standardbuch, das ahh.. unabdingbar ist, ist ahh.. in Französisch „Cours de didactique“ von von ah.. Cuq/Gruca, das ist im Grunde genommen das Standardwerk, dann da.. das das didaktische Standardwerk, dann natürlich der gemeinsame Europäische Referenzrahmen, da gibt es die Tendenzen, die Vereinheitlichungstendenzen in ganz Europa, beziehungsweise auf der ganzen Welt und dadurch...

I: Im Bezug jetzt auf die Standards.. ?

B1: Ja.. Standards, zentrale Reifeprüfung. Und ahh.. alle didaktischen Basiswerke, die darauf ausgerichtet sind, ahh.. auf einen kompetenzorientierten Unterricht vorzubereiten.

I: Mhmm.. Ahm.. Gehen wir mal auf Lernprozesse selbst ein. Wie organisieren beziehungsweise steuern Sie Lernprozesse in der ARGE drei?

B1: ... Ahhh.. ... Für mich ist ein wesentlicher Punkt, dass ei ei ei einerseits ein wesentlicher Punkt, andererseits eine Schwierigkeit, die Fachdidaktik so zu führen, dass sie mit den gleichen Methoden arbeiten kann, wie die Studenten dann im Nachhinein in ihrem Berufsfeld brauchen. Das heißt: Gruppenarbeiten machen zu lassen. Diese Gruppenarbeiten so zu begleiten und äh.. durch durchführen zu lassen, dass man sieht, dass es nur auf diese Weise auch in der Klasse weiterfunktionieren kann und dass, eines der Hauptprobleme, die ich immer wieder sehe und wo ich den Eindruck habe, dass ich sehr häufig an Grenzen stoße, ist ahh... die Selbsttätigkeit bei der Erarbeitung, denn man hat auf der Uni das, was ich ja schon ewig lang kritisiere, diese Vorlesungen, die nach wie vor Vorlesungen sind, das ist aber nicht das, was man im Grunde genommen in der Schule braucht. In der Schule ist das, was momentan das aller wichtigste vorrangige ist, ahh.. das eigenständige Erarbeiten und das ist manchmal relativ schwer zu verbinden in der Fachdidaktik. Also ich versuche es anzuregen, ich versuche es ich versuche immer eine eine Mischung zwischen, dem was an und für sich ahhm.. eher der Standard ist an der Uni und dem was ah.. didaktische Methoden in der Schule sind zu verbinden. Ich arbeite in meiner Vorbereitung für meine Lehrveranstaltungen immer speziell an diesen Bereichen.

I: Sie haben da speziell die Gruppenarbeit angesprochen. Gibt es an Methodiken andere
160 auch noch, die Sie verstärken wollen, wo Sie Lernprozesse ansprechen wollen?

B1: Das eigenständige selbstständige Erarbeiten, Einzelarbeiten, Einzelreflexionen. Ah..
die reflektorische Arbeit ist auch eine ganz ganz wichtige, wo ich in den letzten, in der
letzten Zeit, in den letzten Jahren merke, dass es ahh.. schwieriger wird.
165

I: Ich habe da jetzt nur nach. Sie haben es eh teilweise schon beantwortet: Welche
Erfahrungen mit diesen Lernprozessinitiativen dann überhaupt gemacht. Einerseits,
dass es schwieriger geworden ist, haben Sie gesagt, ja? Welche noch?

170 B1: Also, man stellt immer mehr fest, dass das Reflexionspotenzial sinkt..

I: Mhmm..

B1: Ahh.. Es ist natürlich.. es ist schwierig nachzudenken, es ist fordernd und es ist
175 zeitaufwendig und es verlangt wirklich eine Auseinandersetzung.. ahh.. man lässt sich viel
eher berieseln, was natürlich durch die Vorlesungen wieder ahh.. verstärkt gefördert
wird. Ahh.. Ich erfahre eine teilweise eine gewisse Passivität und ein Delegieren der
Verantwortung an andere, das ist das, was ich in der letzten Zeit verstärkt ahh.. hier im
universitären Bereich, in der Arbeit mit Studenten erlebe...

180

I: Ist das allein wegen der Vorlesung oder gibt es da andere Gründe auch?

B1: Nein nein nein, das ist sicherlich.. die Vorlesung, nein nein ähh.. durch die Vorlesung
bedingt, weil Vorlesungen hat es früher wesentlich mehr gegeben. Ahh.. ich glaube, das
185 ist eine Tendenz in der Gesellschaft, einfach. Es wollen zwar die vorher Kinder, dann
Jugendlichen ahh.. wesentlich schneller erwachsen werden ahh.. und Verantwortung
übernehmen, aber im Endeffekt, wenn sie diese Verantwortung haben, dann ist es für sie
schwer diese Verantwortung auch anzunehmen, so sehe ich das momentan, weil ich habe
jetzt schon lange Zeit alle diese Tendenzen in der Jugendlichenentwicklung verfolgt, auch
190 das ist etwas, was mich ahh... wofür ich mich sehr sehr interessiere und was ich immer

wieder verfolge und da merkt man schon eine eine bestimmte Richtung, natürlich sehe ich sehr wohl, dass wir Erwachsene diejenigen sind, die die Jugendlichen soweit bringen, dass sie so sind. Also ich sehe nicht, dass es eine eine negative Seite oder Sch eine sogenannte Schuld der Jugendlichen ist, sondern die Schuld, wenn man von Schuld
195 sprechen will, ist sicherlich liegt sicherlich bei uns im Erwachsenenbereich.

I: Okay. Ich komme zum dritten Block, da geht es um Kooperationen. Die Lehramtsausbildung an der U an der Uni Wien ist ja so ein Viersäulenmodell, sagen wir immer. So a so ein Modell aus Fachwissenschaft, Pädagogik, Fachdidaktik und der
200 Schulpraxis, ja. Ich möchte jetzt ein bisschen mehr mit Ihnen darüber sprechen. Meine erste Frage dazu: Wie würden Sie die Gewichtung dieser vier Säulen in Ihrer LV ungefähr beschreiben? So in Prozent ausgedrückt.

B1: Was waren die vier Säulen jetzt noch?
205

I: Ahhm.. Fachwissenschaft, Pädagogik, Fachdidaktik und Schulpraxis.

B1: Mhmm.. Okay. Ahh.. ahh.. Schulpraxis wäre mir an an erster Stelle, wobei ich denke, dass durch die standardisierte Reifeprüfung, was jetzt ein Schwerpunkt natürlich in der in
210 der Fachdidaktik drei sein muss, ahh.. dieser .. eher praxisnähere Aspekt möglicherweise ein bissl ahh.. in den Hintergrund rückt, zugunsten der Fachdidaktik. Äh.. Ich versuche Allgemeindidaktik auch einzubauen und ahh.. weniger also, an vierter Stelle wäre für mich die Fachwissenschaft.

I: Ahmm.. In Prozent ausgedrückt, können.. kann man das ungefähr?
215

B1: Als ich angefangen habe, war es sicherlich war es sicherlich achtzig, na achtzig kann man nicht sagen, weil wenn es vier sind, dann hätten wir cirka fünfundzwanzig Prozent überall, ahh.. ah.. die Fachwissenschaft ist maximal zehn Prozent würde ich mal sagen...
220

I: Für jetzt?

B1: Ähh.. Ja... und und früher vielleicht noch ein bissl darunter. Dann ahh.. der nächste Punkt ist die.. Allgemeindidaktik.. (*seufzt leicht*) da sind wir sicherlich auf auf ahh..
225 zwanzig Prozent, dann be beziehungsweise man kann es nicht immer trennen, weil das, was von der Allgemeindidaktik kommt, das versuche ich natürlich in der Fachdidaktik anzuwenden, daher ist das im Prinzip eine Einheit. Ah.. Lernen lernen ist etwas, was in der letzten Zeit ahh.. v ahh.. vermehrt dazu gekommen ist. Zwanzig, zwanzig, dreißig vielleicht ich weiß es nicht..

230

I: Mhmm.. Pädagogik?

B1: Ah.. Pädagogik, Allgemeindidaktik ist für mich im Grunde genommen das eine.

235 I: Aso.. und Schulpraxis gibt es da, also in dem Sinn...

B1: Schulpraxis, das ist das, was das, was am meisten zählt. Also ich habe es jetzt von hinten aufgerollt. Ah.. zehn Prozent Fachdidaktik, dann ahh.. zwanzig, zwanzig Prozent für ahh.. Pädagogik und Fach..

240

I: Und fünfzig Prozent dann Schul..

B1: Pädagogik sagen wir zwanzig Prozent,.. ja.

245 I: Arbeiten Sie mit, in anderen Bereichen Ihrer Lehrveranstaltung zusammen, wie der Pädagogik, mit der Fachwissenschaft, mit Schulen, mit anderen Lehrerinnen oder Lehrern?

B1: Mit anderen Lehrern auf jeden Fall. Ahh.. Ich versuche immer wieder Vergleiche mit
250 anderen ahhh... ... Methodiken auch ahh.. von Kollegen zu machen, vor allem jetzt, nachdem ich weniger Klassen selbst unterrichte beziehungsweise im heurigen Jahr ja überhaupt keine Klasse habe, mir ist es trotz allem ganz wichtig, dass die dass ich die neuesten Modelle für die Stu Studenten präsentieren kann und da ist es natürlich immer unabdingbar, dass ich mir Schularbeiten von Kolleginnen und Kollegen hole, die jetzt in

255 diesem Jahr eben in bestimmten Klasse unterrichten. Ahhm.. mit Fachdidaktikern hier an der Uni habe ich auch Kontakt, Austausch, ich würde mir manchmal mehr Austausch wünschen, ist natürlich irrsinnig schwer, weil die Fachdidaktiker sind nur, sind externe Lektoren und sind alle extremst eingesetzt und daher ist es schwer.

260 I: Okay, na da wollte ich nachher eh noch nachfragen. Aber allgemein Kooperation mit, Sie würden jetzt sagen, Sie schicken jetzt Studierende in Schulen beziehungsweise mit der Fachwissenschaft, mit der Bildungswissenschaft, gibt es die in irgendeiner Art und Weise oder in der ARGE drei jetzt?

265 B1: (*lacht kurz*) Ich schicke Studenten nicht in die Schule, ich rege es ich rege an. Ahh.. Ich habe ein paar Kollegen, die die gerne Studenten aufnehmen würden, zu den man hinkommen kann. Ich habe es früher, als ich noch, als die Fachdidaktik drei angefangen hat, als ich die ersten Lehrveranstaltungen hatte, habe ich, war ein ein Schwerpunkt, dass die Studenten bei mir, in meinem Unterricht eine Stunde halten beziehungsweise ich mit
270 ihnen gemeinsam in Form von Teamteaching, das heißt ich habe damals irrsinnig viel in der Praxis auch gemacht, das geht leider jetzt mit dreißig Studenten überhaupt nicht mehr und..

I: Da waren die Gruppen viel kleiner, mhmm..

275

B1: Ja.. ja. Maximal zehn Leute, da haben sie zu zweit eine Stunde gehalten, das war hervorragend, also da ist was weitergegangen, das ist jetzt nicht möglich und daher denke ich mir manchmal, das Modell, das momentan ahh.. in Geschichte gefahren wird, ist wesentlich sinnvoller, als so wie wir es hier haben.

280

I: Geschichte ist jetzt von Anfang an, dass glaube ich in Schulen geschickt.. oder so?

B1: Ahh.. Die Geschicht die Geschichtler arbeiten zu dritt zusammen, glaube ich, mit einem ah.. Wissenschaftler, einem Fachdidaktiker und einem Praktiker und das ist glaube
285 ich dreigeteilt alles und da ist es verankert, dass sie in die Schulen gehen. Denn für mich ist es nicht möglich, als Einzelperson, ist es in der Fachdidaktik drei absolut nicht möglich,

290 dass ich das ahh.. dass ich das gut mache, denn es bringt nix.. ahh.. bringt absolut nichts,
wenn ich die Studenten in ei in eine Klasse schicke, sie präsentieren dann nachher etwas,
haben einen bestimmten Blick und ich als Begleiterin würde aber andere Schwerpunkte in
der Stunde auch noch sehen.

I: Mhm..

295 B1: Ich kann es nicht mit Ihnen richtig nachbesprechen, daher ist es für mich schwierig
das gut zu machen.

I: Mhmm.. Ge..

300 B1: Das ist der einzige Grund.

I: Gehen wir weg von der ARGE drei hin zur Fachdidaktik des Instituts überhaupt..
ahh..Gibt es auf Ihrem Institut andere Kooperationen, gemeinsame Projekte, Zusammen-
arbeiten zwischen diesen vier Säulen im Fachdidak, in der Fachdidaktik? Kennen Sie da
welche?

305 B1: (*seufzt leicht und lacht*) Ja, die Zusammenarbeit ist bei uns daheim natürlich ein gro-
ßes Thema, ahh.. weil.. ah.. nachdem mein Mann von der Wissenschaft herkommt und
und ich die Praktikerin bin, ist es.. haben sich unsere unsere Gespräche immer auf dieser
Ebene abgespielt. [...] Ahh.. wir haben von Anfang an wir haben von Anfang an ähh..
310 immer versucht, .. dass er den wissenschaftlichen Background gibt und ich die die
Anwendungsmöglichkeit in der in der Praxis, ihm sage, wie das funktionieren kann, also
insofern ist da Zusammenarbeit hervorragend.

I: So am Institut jetzt gesehen, gibt es da was, quer durch zu den Spaniern und Italienern?
315

B1: Am Anfang hat der.. Peter Cichon .. ist auch mir Studentengruppen noch geschickt
beziehungsweise ist mit Studentengruppen auch zu mir in den Unterricht gekommen,
aber das schläft in der letzten Zeit alles ein.. Es ist einfach...

I: Er hat das von der Linguistik aus gemacht, oder?

320

B1: Ja. Es ist einfach.. ich versuche in der Fortbildung auch immer Leute vom Institut auch einzubinden, ahh.. an der Pädagogischen Hochschule, also ich versuche da schon eine Kooperation, aber es ist es ist verdammt schwer alles. Ich biete den Studenten natürlich auch an, dass sie, wenn sie daran interessiert sind, ich organisiere zum Beispiel ahh.. jedes
325 Jahr einen Romanistentag an der Pädagogischen Hochschule, da können sie natürlich auch hinkommen. Aber es ist schwer. Etwas, was mir vorschwebt, was ich wahnsinnig gerne machen würde, wäre ein Treffen, ein Austauschtreffen zwischen Be-
treuungslehrern, Leute, die Unterrichtspraktikanten betreuen und Studenten.

330 I: Mhmm..

B1: Das ist ein Ziel, das ich mir für die nächsten zwei Jahre gesetzt habe ahh.. und zwar als Projekt an der Pädagogischen Hochschule.

335 I: Okay, Block vier: Fachdidaktik in der Organisation, ja. Ahmm... Wird über fragen fachdidaktischer Theorien und Konzeptionen an Ihrem Institut eigentlich diskutiert? Gibt es das? Diskussionen über Fachdidaktik am Institut?

B1: Das ist alles eine Zeitfrage. Das ist alles ein.. e es scheitert alles an der Zeit.

340

I: Also gibt es..

B1: Heute gibt es einen Fachdidaktikzirkel. Kann nicht hingehen, von 15 bis, der ist von 15
ah.. von 17 bis 19 Uhr – ich habe Lehrveranstaltung.

345

I: Da sind alle Fachdidaktiker eingeladen?

B1: Weiß ich nicht. Ich nehme an, dass viele nicht kommen können, weil sie
Lehrveranstaltungen haben.

350

I: Gibt es eigentlich einen Ort am Institut, wo man sich da treffen kann?

B1: Weiß ich nicht, keine Ahnung (*lacht*).

355 I: Gut, gibt es an Ihrem Institut ein gemeinsames Fachdidaktikkonzept.

B1: Ahh.. Ich darf ei, ich muss eines nur noch hinzufügen: es hat, als mein Mann das Buch geschrieben hat „Lehren.Lernen.Motivation“, da hat es regelmäßige Treffen gegeben und da wurde aber wirklich auch ganz genau darauf geschaut, dass die Fachdidaktiker Zeit
360 haben, das heißt, es nicht so gewesen, wie es jetzt ist, dass vielleicht der Termin vorgegeben wird und kommst halt, wenn du Zeit hast oder ich erwarte, dass du kommst, und wenn du nicht kommst ahh.. ich ich frage nicht nach, ob du Zeit hast, sondern es ist einfach dieser Termin. Das hat es damals nicht gegeben.

365 I: Gibt es dieses Konzept am Institut? Ein eigenes?

B1: Glaube ich nicht, weiß ich nicht..

I: Ahmm.. gut. (*lacht*)

370

B1: So viel ich weiß.. ist es ange ist es angedacht, ist es ein Wunsch, aber es ist schwer realisierbar..

I: Wegen zeitlichen Fragen, wegen..

375

B1: Na nicht nur zeitliche Fragen..

I: .. institutionelle Fragen?

380 B1: Einerseits wegen zeitlichen Fragen, organisatorischen Fragen, und wegen Fragen von.. .. persönlichen Interessen und ahh.. anderen Gründen, sagen wir es einmal so.

I: Können Sie sagen, welche andere? Nein.. (*lacht*)

385 B1: ... Es ist schwer zu fo.. es ist es ist schwer konkret auf den Punkt zu bringen.. ahmm...
ich stelle fest, manchmal ist es ein bissl so, wie in der Schule und zwar in der.. die Kinder
kommen begeistert in die Volksschule, der Volksschullehrer, die Volksschullehrerin be-
gleitet die Kinder vier Jahre lang, hat ei.. die Kinder haben vorwiegend einen Lehrer, eine
Lehrerin vier Jahre lang oder zumindest alle Stunden am Vormittag. Im Gymnasium in der
390 Unterstufe gibt es dann noch ein bissl eine Teamarbeit zwischen den Lehrern und in der
Oberstufe sind die Lehrer schon nur mehr borniert, sind sogenannte Fachtrottel, wie ich
immer sage, ahh.. und haben nur ihre beiden Fächer, die sie unterrichten im Kopf, die
fünfzig Minuten, die sie in der Klache.. in der Klasse sind und das war es. Und auf der Uni
schränkt sich das dann noch mehr ein, nämlich auf nur eine Fachrichtung, wo es dann
395 natürlich in dieser Fachrichtung schon in die Tiefe und in die Breite geht, aber .. es ist
jeder von von seinen Konzepten überzeugt und ah.. es ist schwierig ah.. gemeinsame
Grundlagen zu finden.

I: Mhmm..

400

B1: Ich habe das in meiner Studienzeit erlebt, dass es besser war..

I: Schon.

405 B1: Ja.

I: Gibt es eigentlich Forschungsaktivitäten im Bereich der Fachdidaktik hier am Institut,
die Ihnen bekannt sind?

410 B1: Ja, das letzte Projekt war eben das Buch „Lehren.Lernen.Motivation“ Jetzt wird..

I: Und da waren Sie auch involviert?

B1: Ja. Jetzt wird über die Bolognastruktur diskutiert .. ja. Ich höre zwar nur, dass es ahh..
415 dass es Modelle geben soll für Fachdidaktikzentren, es ist auch das Fachdidaktikzentrum,
wo es an anderen Fakultäten schon gibt, ist.. ah.. nicht.. ah.. momentan in der jetzigen
Situation realisierbar. Es ist schade..

I: Gibt es da auch institutionelle Gründe? Oder..
420

B1: Ich glaube, dass es ahh.. eine Zeit lang von den ahh..... Verantwortlichen, von
den wirklich oberst verantwortlichen Leuten zu wenig geschaut wurde, dass
Zusammenarbeit ah.. gefördert wird.

425 I: Mhmm..

B1: So sehe ich es.

I: Okay.
430

B1: Und daher ist es für mich zum Beispiel, es ist glaube ich, auch diese Struktur von
diesem Instituts eine Katastrophe, es ja sei, es hat jeder seine Koje ahh... einer rechts
einer links und macht die Tür zu und es ist eine Koje nach der anderen. Das sind für mich
keine Zimmer, das ist keine Arbeitsatmosphäre. Es sind auch die Hörsäle, sind nicht
435 geeignet, um eine gute Arbeitsatmosphäre zu erzeugen. Ich leide extremst hier unter den
Hörsälen.

I: Mhm..

440 B1: Es gibt ganz ganz wenige Hörsäle, wo wo ich sagen kann: Okay, hier fühle ich mich
wirklich wohl, hier kann ich gut und gut gut arbeiten.

I: Wir kommen jetzt auch schon zur Entwicklung der Fachdidaktik und zum letzten Block.
Ahmm.. Wir möchten Sie da etwas über Ihre Visionen zur Entwicklung der Fachdidaktik

445 in Ihrem Fach sa ah.. fragen. In welche Richtung entwickelt sich die Fachdidaktik Ihrer Mei
Meinung nach weiter? Jetzt für Französisch.. .. Fremdsprachdidaktik.

B1: ... In welche Richtung entwickelt sie sich weiter? Sie hat sich weiterzuentwickeln und
zwar, so wie ich es am Anfang auch schon gesagt habe und immer wieder sage: In
450 Richtung eines kompetenzorientierten Unterrichtes, denn das kommt nicht in die Köpfe
der Leute, was es überhaupt bedeutet und so zu unterrichten, dass Kompetenzen geför-
dert werden. Dass sich Kompetenzen bei den Schülern entwickeln können. Es ist nach wie
vor unser Schulsystem, das hat, das hängt jetzt nicht nur mit der Romanistik zusammen,
es ist allgemein quer durch alle Fächer, dass ahh.. in der Schule legt man Wert auf rep
455 reproduzierbares Wissen, es ist die Reproduktion, die zählt und nicht die eigenständige
Produktion und das ist auch der Jammer am Schulsystem, weil das ist der Grund, warum
das Schulsystem in Österreich den Bach runtergeht. Und ich sehe es wirklich sehr sehr
drastisch momentan.

460 I: Und wie hätten Sie es gerne, dass es überhaupt bei bei der Fachdidaktik noch einmal in
Ihrem Fach ahh.. an der Uni Wien sich weiterentwickelt? Was gibt es da für Chancen, was
für Befürchtungen haben Sie da?

B1:Die Befürchtungen jetzt speziell auf die Fachdidaktik bezogen ahh.. sind sind gar
465 nicht einmal so extremst. Die Befürchtungen, die ich habe sind eher auf nach dem nach
dem Studium bezogen. Denn ich sehe, wie unsere Betreuungslehrer in den Schulen arbei-
ten und daher ist es natürlich für Studenten, die hier zum Teil mit ahh... mit vielen mit viel
Engagement, mit vie mit viel Eifer und Ideen hinauskommen in die Praxis, die dann
wieder die dann wieder zurückgestutzt werden und dass in den ersten Jahren überhaupt
470 nicht entwickeln können, was sie eigentlich wollen, weil ich habe voriges Jahr das erste
Mal Besondere Unterrichtslehre unterrichtet und habe schon festgestellt, dass eine große
ahhm.. eine große Bereitschaft da ist, selbst den Unterricht auch ändern zu wollen, also
nicht am nicht den Unterricht zu machen, den man selber als Schule als Schüler ahh.. er-
lebt hat, sondern einfach sich weiterentwickeln. Nur wenn ich dann hinauskomme als
475 Student und dann habe ich einen Betreuungslehrer, der sagt: Bei uns wird nur
reproduziert und alles andere ist ein Schmarrn, das sind die Herrenideen von der Uni,

ähh.. die brauchen wir nicht in der Praxis, dann werden diese Lehrer natürlich so sehr verunsichert, dass sie.. dass sie sich nicht weiterentfalten und weiterentwickeln können.

480 I: Im Bezug auf die Fachdidaktik, frage ich noch einmal nach, die Entwicklung, wie sehen Sie die, hier am Institut? Fachdidaktik Französisch jetzt..

B1: Hier an diesem Institut auf jeden Fall es wichtig sein, dass es zum dass es ähh.. eine vermehrte Zusammenarbeit ahh.. gefördert wird, initiiert wird und dann natürlich auf
485 ahh.. auf zeitliche Kapazitäten von den einzelnen Lektoren auch Rücksicht genommen werden muss, anders kann es nicht funktionieren und ahh.. ein Fachzen ein Fachdidaktikzentrum ist unbedingt notwendig, denn nur dadurch können wir auch sie Ausbildung, die Studenten, die hier ausgebildet werden im Nachhinein auch von den Betreuungslernern gut ausbilden lassen, denn nur wenn da die Zusammenarbeit auf allen
490 Ebenen funktionieren wird, kann es kann es weitergehen. Daher ist für mich die wichtigste Entwicklung die Installation eines Fachdidaktikzentrums.

I: Mhmm.. Sind nun am Ende des Interviews. Ahh.. vielen lieben Dank, möchten Sie aus Ihrer Sicht noch etwas ergänzen, was nicht gesagt wurde?

495

B1: Ja, was ich zuerst vergessen habe ist, Bildungswissenschaften, die Zusammenarbeit mit der Bildungswissenschaft wäre mir ein großes Anliegen, aber auch hier scheitert es an der Zeit.

500 I: Mhm..

B1: Ahhmm.. Wenn von der Bildungswissenschaft etwas ausgeschrieben wird, versuche ich immer zu diesen Kongressen hinzugehen ähh.. manchmal erfahre ich auch Ideen von Studenten, die mir erzählen, sie haben das und das und das gemacht auf der
505 Bildungswissenschaft und vers und wir versuchen das dann gleich ah.. in die Fachdidaktik auch zu integrieren. Also das wäre mir auch ein Anliegen, nur es kann nicht immer stattfinden.

I: Wäre es wahrscheinlich einfacher, wenn es wirklich institutionalisiert irgendwie wird,
510 Pädagogik hier am Institut oder ..

B1: Es ist wahnsinnig schwer..

I: Mhmm..

515

B1: Es wird von jedem einzelnen immer mehr verlangt, es muss jeder immer mehr leisten
in der heutigen Zeit und daher werden die die zeitlichen Ressourcen immer geringer.

I: Okay. Ahmm.. Berufliche Stellung noch schnell: Sie sind sowohl auf der Schule, als auch
520 auf der Uni, als auch auf der PH tätig, oder?

B1: Ja stimmt.

I: Stimmt das so? Gut, das wollte ich noch wissen..

525

B1: Ab dem nächsten Jahr nur mehr an der PH und an der Uni..

I: Mhmm..gut.

530 B1: Und ahh.. habe Lehrpläne geschrieben und bin in der Maturagruppe verankert.

I: Mhmm.. Gut, dann war es das. Vielen lieben Dank! Danke für das Gespräch. Es ist
17.07Uhr und ich beende das Interview.

535

NACHTRAG:

B1 ist ca. 50 Jahre alt.

Anhang 5: Interview 2

23. Juni 2010

Dauer: 23Min. 31Sek

5

Interviewter (B2)

Jürgen Szumovsky (I)

10 I: Vielen lieben Dank fürs Kommen. Ahmm... Sie führen ja die fachdidaktische
Lehrveranstaltung im Fach ARGE zwei Französisch...

B2: Ja..

15 I: .. wo ich Sie auch beobachtet habe und deswegen möchten wir mit Ihnen ein
Experteninterview führen. Das Interview wird eventuell so eine halbe Stunde, dreiviertel
Stunde dauern. Gut, im ersten Block geht es um ihre berufliche Biographie und Ihre
Interpretation von Fachdidaktik allgemein. Meine erste Frage dazu ist: Wie sind Sie
überhaupt zu der Fachdidaktik, zu der Stellung, zu der Leitung, die Sie jetzt haben,
20 gekommen?

B2: Über die.. ah.. Lehrerausbildung und zwar hat es vor vielen vielen Jahren eine ah..
Lehrveranstaltung gegeben für Betreuungslehrer und die ist mir ah.. überantwortet
worden, da ich ARGE – Leiterin war für Französisch und über diese Schiene bin ich dann
25 gefragt worden, ob ich die ARGE hier machen will.

I: Mmhh... Wo war das?

B2: Das war hier am Institut!

30

I: Das war direkt am Institut?

B2: Das war am Institut und war aber so eine Kooperation zwischen Schulbehörde und Uni, um die die Fach.. also die Betreuer vom Vorpraktikum, vom ähm.. FAP ans ans
35 Institut zu holen, für Meinungsaustausch oder .. und das war auch sehr kurz, da war nicht sehr viel Zuspruch (*lacht kurz*) von Seiten der Betroffenen und da, in dem Rahmen bin ich da gefragt worden, ob ich da die ARGE machen möchte.

I: Wie lange sind Sie da schon in der universitären Lehre beziehungsweise sind Sie in der
40 Forschung im Bereich Fachdidaktik tätig?

B2: Ääh.. jetzt könnte.. also über zehn Jahre. Aber ob es zwölf oder vierzehn sind, weiß ich nicht genau (*lacht*).

I: Okay. Ahm..gibt es gewisse Vorbilder beziehungsweise Orientierungen oder prägende Ereignisse, die Sie eigentlich auch zu dem Entschluss gebracht haben, dass Sie das machen wollen, oder war das Interesse?

B2: Das war immer ein Interesse an der Theorie! Das hat sich eigentlich entwickelt mehr
50 sogar durchs Unterrichten als durchs Studium, weil der Schwerpunkt mehr auf der Wissenschaft war und das Bedürfnis sich immer zu informieren.

I: Mmmhh.. Bevor wir im nächsten Block näher auf die ARGE zwei eingehen wollen, da würde mich noch interessieren, welche Lehrveranstaltungen Sie derzeit überhaupt leiten.
55

B2: Ohh.. ARGE eins, ARGE zwei für Französisch und alternierend damit ARGE vier in Italienisch.

I: Mmhh.. Die ARGE eins ist auch in Französisch?
60

B2: Ist auch in Französisch, sind beide in Französisch..

I: Okay. Welche Inhalte werden, sage ich jetzt einmal, in der ARGE eins und in der ARGE vier bei Ihnen vermittelt?

65 B2: Die ARGE eins interpr.. interpretiere ich so, dass ich versuche, den Studierenden ein
Panorama zu geben, von dem, was der Unt.. was der Fremdsprachenunterricht und im
speziellen eben der Französischunterricht eigentlich bedeutet. In Hinsicht auf Lehrziele,
auf Motivation, auf Ansätze, also kommunikativen oder kognitiven Ansatz, auf die
Bearbeitung von Unterrichtsmaterial, auf die ahmm.. auf die Analyse von Lehrbüchern
70 und so weiter. Also das heißt, die ARGE eins interpretiere ich eigentlich so, dass ich ein-
mal das Panorama vorstelle, ahh.. mit der Hoffnung, dass viel Interaktion in der
Lehrveranstaltung stattfindet, dass die Studenten mitsprechen und ahh.. dass sozusagen
einmal der der Grundstein gelegt wird, während die ARGE vier ist ja.. sollte ja sein für
Berufsbildende Höhere Schulen und da kann man natürlich feststellen, dass im Laufe des
75 Studiums die Fachsprachen nicht wirklich prioritär sind. Das heißt, das ist eben auch eine
vierstündige Veranstaltung, das heißt ich habe echt nur die Hälfte der Zeit durchaus die
Möglichkeit, jetzt diese Fachsprachen mit den Studierenden zu erarbeiten, dass ich sie
äh.. ähmm.. ihnen die Möglichkeit gebe, sich einzulesen in Fachsprache, die sicherlich
nicht in der Schule gefragt ist in dieser Qualität, aber dass die Studierenden selbst einen
80 Überblick kriegen, eine Leichtigkeit das zu lesen, ähh.. zu verstehen, zu hören und die
zweite Hälfte ist dann in der Ausarbeitung von didaktischen Einheiten, die sich dann aber
ausschließlich mit dieser Fachsprache beschäftigen. .. Und auch eine Analyse, das ist sehr
wichtig, welche Art von Fachsprachen in welchem Schwierigkeitsgrad in welchem Ausmaß
ähm.. möglich sind in einer höheren Schule, ähh. wie weit Zeit vorhanden ist, wieweit der
85 Anspruch an die Fachsprache ähh.. gegeben ist. Es geht nämlich da eher da da darum,
dass man nicht zu hoch ansetzt, weil Fachsprache ist ja eigentlich erst im B2 wirklich
angesiedelt und ah.. wir sitzen da sowieso bei den Lehr.. bei dem angestrebten Niveau
und den Anspruch an Fachdidaktik in den Berufsbildenden Höheren Schulen ein bissl auf
einem wackligen Sessel, sagen wir so, weil der Anspruch ein bissl über das geht, was wir
90 sonst von den Studierenden fordern.

I: Mhmm... Ahmm.. Im zweiten Block geht es nun um Ihre Lehrveranstaltung der ARGE
zwei Französisch selbst. Ahmm.. meine Frage dazu: Was sollten Studierende in dieser
ARGE zwei genau lernen?

95

B2: Äh.. Sie sollten äh.. versuchen selbstständig ähh.. Unterrichtsmaterial zu bearbeiten und unter Unterrichtsmaterial verstehe ich in dem Fall Original äh.. unterlagen, die sie in eine didaktische Einheit einarbeiten, das heißt, was muss ich vorher tun, um diese Unterlage sinnvoll verwenden zu können, was muss ich, was kann ich nachher damit tun, was nicht mehr direkt mit der Unterlage zu tun hat, sondern zum Beispiel ahmm.. Hörtraining ist oder Sprechtraining ist oder Schreibtraining ist oder grammatikalisches Training ist, immer ausgehend von einer Unterrichtseinheit, sodass etwa in dem ähm ..weitesten Sinn.. ähm.. kommunikativen Ansatz ein ein Unterrichtsmaterial optimal genützt ist. Das heißt, eigentlich sind es Dinge, die ähm.. meistens angesetzt werden in höheren Klassen, aber ich versuche auch ähm.. mit den Studierenden das ahmm.. also, diejenigen, die sich ähm.. für weniger schwieriges Material entscheiden, versuche ich sie auch ein bisschen darauf zu drängen, dass es einen Sinn hat, solche Blöcke und Einheiten auch im Anfangsunterricht zu äh.. machen, die eben ah.. Originalmaterial in den Unterricht hereinbringen, das das eigentlich nicht für Lehrer, sondern für Muttersprachler ge gedacht ist.

I: Wir sprechen ja in Bezug auf Lernen von einem Prozess klarerweise. Ahm.. Was sollen die Studierenden nach dem Besuch dieser Lehrveranstaltung besser können?

B2: Ahmm.. Mit sich bewusst werden, was sie an Kenntnissen haben müssen, um richtig ah.. zu unterrichten. Es geht zum Beispiel auch darum, Fragen richtig zu formulieren, das heißt auch für die Schüler, die Sprache, die sie selber dann verwenden, eben Aufträge, Fragen, Leitung von von einer von einem Gespräch ähh.. dass sie sich darüber klar sind, was ist zu schwierig, was ist leicht, das heißt, ist äh.. ein Teil der Arbeiten, die die Studierenden abgeben, ist immer: Wie genau schaut das in der Klasse aus. Welche Fragen werde ich stellen, welche Arbeitsblätter werde ich vorlegen und ich versuche eben auch genau die auch genau anzuschauen und die Sprache und in äh einer abschließenden Sitzung dann auch noch zu besprechen, mit jedem einzelnen. Ähh.. Und grundsätzlich wäre also das Ziel äh.. dass sie einen ersten Einstieg haben, wie muss ich meine ahm.. Arbeiten, meine sprachlichen Materialien aufbereiten, damit ich sie optimal im Unterricht einsetzen kann.

I: Okay. Ahmm.. Die Frage haben Sie dann eigentlich fast eh schon beantwortet. Meine nächste Frage wäre: Wie versuchen Sie, diese Ziele zu erreichen? Zusammengefasst..

130

B2: Mit einer Arbeit, die ah.. mehrere Phasen enthält: es muss zuerst einmal das Unterrichtsmaterial ausgewählt werden, es soll eine Analyse erstellt werden, warum das Material ausgewählt worden ist, was es sozusagen hergibt und dann die die Ausarbeitung für für eine fiktive natürliche Klasse.

135

I: Mhmm.. In Bezug auf diese Arbeit: Warum organisieren Sie Lernprozesse in in dieser Art und Weise? Haben Sie da.. welche Erfahrungen haben Sie damit gemacht?

140

B2: Ahh.. Es ist, glaube ich, viel besser, wenn die Studierenden selber das machen und und zum Beispiel auch merken, wie ah.. lang man nachdenken muss, um eine gute Frage zu stellen, die für Schüler sehr zielführend ist, damit aus der sie dann ahh.. was machen können, als zum Beispiel das alles nur vorzutragen. Weil Vortragen ist gut und schön, ähh das versteht man natürlich sofort, man nickt, und ah.. hat aber selber nicht äh.. die die die direkte Arbeit gemacht. Ich glaube, es ist sehr wichtig, dass man selbst diese Arbeit macht und selbst sieht, wie auch wie man in welche Richtung man selber arbeitet. Weil was ich vorgeben kann, was ich äh.. erklären oder oder bieten kann ist immer aus meiner Sicht und ich bin also so überzeugt davon, dass Didaktik immer ganz ganz stark vom Lehrer abhängt, das heißt jeder Lehrer wird dass immer irgendwie bisschen anders machen und deswegen glaube ich, ist eine eine praktische Art, das heißt, das ist eine Arbeit, die die Studenten selbst ausarbeiten unerlässlich.

145

150

I: Mhmm.. Gut äh.. wir kommen schon zum dritten Block ähm.. mit dem Titel Kooperationen..

155

B2: Ja.

I: Ähm die Lehramtsausbildung an der Uni Wien ist ja als Viersäulenmodell konzipiert: Fachwissenschaft, Pädagogik, Fachdidaktik und Schulpraxis. Ahmm.. nun möchte mit Ihnen eben mit Ihnen über Kooperationen beziehungsweise Vernetzung von diesen vier

160 Säulen in Ihrer Lehrveranstaltung am Institut sprechen. Ahm.. wie würden Sie die Gewichtung dieser vier Säulen in Ihrer Lehrveranstaltung beschreiben..? In Prozent, wenn das möglich wäre..

B2: In meiner Lehrveranstaltung..

165

I: Mhmm.. In der ARGE zwei...

B2: Ähmm.. in der ARGE zwei ist sicherlich ah.. der didaktische Aspekt vorherrschend! Und ich nehme mal an, dass ah.. dass es eigentlich nicht geht, ohne ahh.. Kenntnis der
170 Landeskunde für die Auswahl von den Unterlagen, die zum Beispiel genommen werden. Ja, oder eine Erkenntnis der ahh... der Linguistik wäre auch gut, um ähm.. besser die Texte analysieren zu können äh.. und äh.. im im allgemeinsten Sinn würde ich sagen ähh.. jede Art von Wissenschaftsausbildung gibt einen besseren Blick auf die au auf das, was man tut. Also ich würde den den, auch aus meiner eigenen Erfahrung, den wissenschaftlichen
175 Aspekt sehr hoch ansetzen. Ja, nur nicht vergessen, dass die ahh.. die Didaktik eine speziellere Art Handwerk ist, im Unterschied zu der Pädagogik, die eine Wissenschaft ist, aber dass die Didaktik eigentlich die Umsetzung all dieser Dinge ist.

I: Können Sie das.. ganz grob in Prozent die vier Säulen definieren?

180

B2: Sagen Sie mir sie Säulen nochmals vor und ich sage..

I: Die Fachwissenschaft...

185 B2: Die Fach die Fachwissenschaft meinen Sie jetzt ahh..

I: Allgemein jetzt irgendwie, wie Landes, - äh. Medien..

B2: Ahmm, ahh.. dann würde ich sagen, da würde ich knapp über die Hälfte gehen.

190

I: Ja.

B2: Sechzig Prozent, ja, sechzig siebzig Prozent, ja.

I: Die Pädagogik?

195

B2: Ja die, da würde ich.. die Pädagogik, der gebe ich nicht so viel Stellenwert. Ich würde sagen, fünfzehn Prozent genügen.

I: Ja. Fachdidaktik?

200

B2: Die restlichen gehen an die Fachdidaktik..

I: An die Fachdidaktik gut.. Schulpraxis ist dann nicht..?

205

B2: Ja, das ist.. die Schulpraxis gehört irgendwie dazu, das ist mehr eigentlich die Anwendung von dem, was die vier Säulen verbunden haben, ja?

I: Ist klar. Haben Sie.. ahh.. arbeiten Sie mit anderen .. ahh.. Bereichen in Ihrer Lehrveranstaltung zusammen, mit der Pädagogik, mit der Fachwissenschaft, mit
210 LehrerInnen, mit Schulen?

215

B2: Also, ich habe längere Zeit bei diesem PÄP ahm.. mitgetan, damit also Kontakt zu den Pädagogen gehabt. Ist halt auch immer wieder eine Frage der Organisation. Ahh.. Mit Lehrern in Schulen ähh.. insofern, als dass ich zum Beispiel alle, ich habe Praktikanten, äh.. dass die auch, dass ich die auch zu andern Lehrern schicke, auch wenn das nicht hundertprozentig ähh.. geplant ist, innerhalb von dem PÄP, aber ich denke es ist gut, sie kriegen mehr mehr Einsicht. Und ich habe auch lange Zeit, jetzt mache ich das nicht mehr seit kurzer Zeit, ähh.. die Lehrerfortbildung gemacht, ähh.. Französisch in den BHS und habe so auch ähh.. viel Kontakt mit anderen Kollegen.

220

I: Aber in Bezug auf die ARGE zwei, jetzt... ist das nicht, oder?

B2: In In In Bezug auf die ARGE zwei so direkt, dass ich sage, da ist eine Kooperation:
Nein!

225

I: Ahmm.. Wenn wir den Blick weg von der ARGE zwei hin zur Fachdidaktik überhaupt des
Instituts werfen. Ahmm.. gibt es an Ihrem Institut andere Kooperationen zwischen diesen
vier Säulen, die Sie kennen?

230

B2: Ahmm....

I: Projekte im Zusammenhang..

B2: Keine also keine ausdrücklich institutionalisierten. Eigentlich mehr auf privatem Weg.

235

I: Okay. Ahh.. Der Block vier widmet sich jetzt nun eben Fachdidaktik an der Organisation,
an unserem Institut. Ah.. wir wollen nun für die fachdidaktische Arbeit an Ihrem Institut
sprechen. Wird über Fragen fachdidaktischer Theorien und Konzeptionen ihren, an Ihrem
Institut überhaupt diskutiert und wenn ja, in welchem Rahmen findet das überhaupt
240 statt?

240

B2: Also das ist in erster Linie über die Schiene von.. ah.. von Diplomarbeiten, wo dann die
Studierenden mit einzelnen Fragen kommen zu.. und vor allem auch durchaus von
Kollegen zu mir geschickt und Dinge mit mir zu besprechen, also da gibt.. wie es ist auch
245 hier eine Kooperation, wenn auch punktuell ist, und die sich eigentlich mehr auf auf
Personen beziehen, das ist nicht so institutionalisiert, aber es gibt immer wieder und das
ist nicht so unhäufig bei einzelnen äh.. äh.. Betreuungen von Diplomarbeiten, dass sie
fachdidaktische Themen vorschlagen oder die Studierenden das haben und da gibt es
eine sehr schöne Zusammenarbeit.

250

I: Das schon.

B2: Das gibt es. Ja ja.

255 I: Gibt es aber allgemein unter Kollegen einen Rahmen dafür, einen Ort dafür, wo man..

B2: Es gibt punktuelle Besprechungen, ja die werden immer wieder angesetzt und sagen wir die die reine praktische Schwierigkeit ist, dass ja die meisten Fachdidaktiker externe Lektoren sind, die an sehr unterschiedlichen Zeiten und sehr beschränkt in der Zeit am
260 Institut sind, das ist sicherlich ein Handikap. Also da für wirkliche Kooperation ist das ein Handikap. Ich.. es ist jede Besprechung, die wir ausmachen, braucht meistens zwei Anläufe, weil ein Termin nicht wahrgenommen wird, das ist auch schwierig, dass alle teilnehmen. Es kommt zustande, ich will gar nicht sagen, dass es nicht ist, aber man sieht, dass die Tatsache, also wie wir halt strukturiert sind als externe Lektoren, die
265 Zusammenarbeit nicht leichter macht, eher schwerer.

I: Nur ganz schnell auf die Inhalte: Eventuell gibt es da auch thematische Schwerpunkte in den Diskussionen...

270 B2: Durchaus!

I: Gibt's schon..

B2: Durchaus. Welche, was Schwerpunkte der einzelnen Lehrveranstaltungen sein sollen,
275 wie sie sich ergänzen sollen, diese Dinge.

I: Okay. Ahhm.. Gibt es an Ihrem Institut ein gemeinsames Fachdidaktikkonzept?

B2: Ahm.. Ein eine ein grundsätzliches, um ahh.. möglichst Überschneidungen zu
280 vermeiden, ähh.. ja! Aber natürlich, ähh.. wir wissen alle den Charakter von Lehrenden in der Schule und noch viel mehr auf der Universität, dass dann, dass nicht unbedingt dieses Konzept eingehalten wird, dass gewisse Steckenpferde geritten werden, das muss man auch zugeben.

285 I: Ja. Ähh.. Es gibt dieses Konzept, wissen Sie, wie es zu dem überhaupt gekommen ist?

B2: Durch Besprechungen.

I: Durch Besprechungen. Können Sie das ein bissl..

290

B2: Ja ja.

I: .. ich weiß nicht ausformulieren. Ist das was schriftliches oder.. mündliche Übereinkunft?

295

B2: Ähh.. Wie vielleicht gibt es ein Protokoll, das weiß ich gar nicht ganz genau, aber es war im Grund einen relativen Konsens über die über die Inhalte von eins, zwei, drei, vier. Ich glaube auch schon bei der Erstellung des Studienplans.. ist das ja auch ähh.. ein bissl so äh.. konzipiert worden, nicht? Vier für BHS, drei Schwerpunkt AHS und und die ersten zwei sind dann eigentlich die Basis dafür.

300

I: Mhmm... Ahm, sind Ihnen äh.. Forschungsaktivitäten im Bereich der Fachdidaktik bekannt? Sind Sie da eventuell auch involviert?

305

B2: Ahh.. Forschungsaktivitäten ahh.. .. manchmal wenn, es gibt also eben immer wieder Leute, die an die Fachdidaktiker herantreten, mit ähm.. so ähnlich wie Sie jetzt, mit Interviews, mit Fragen, mit gezielten Fragen. Das heißt, das ist, es geht mehr .. ja, also Dinge, die halt dann an mich herangebracht werden im im Rahmen von von äh.. Projekten.. Aber auch das ist punktuell, also ich würde.. es gibt keiner Weise so eine so eine Linie..

310

I: Okay..

B2: Aber das ist recht regelmäßig.

315

I: Schon. Mhm..

B2: Auch von allen möglichen Seiten. Nicht unbedingt von von österreichischen Unis.

I: Also außer außerhalb Österreichs?

320

B2: Durchaus ja.

I: Frankreich, Italien in Ihrem Fall..

325

B2: Durchaus, ähh.. das das hat halt irgendein.. das ist für mich nicht nachvollziehbar, wie der Kontakt zu mir hergestellt wird, aber es kommt es kommt dann meistens über .. ahh.. das geht elektronisch ab ahh.. aber aber das ist in einer gewissen Regelmäßigkeit der Fall, ja.

330

I: Im nächsten Block wollen wir über die Entwicklung der Fachdidaktik sprechen.

B2: Ja.

335

I: Da sind wir eh schon quasi am Schluss. Ahhmm.. Über Ihre Visionen zur Entwicklung einer Fachdidaktik in Ihrem Fach, geht es nun darum, ja? In welche Richtung entwickelt sich die Fachdidaktik Ihrer Meinung nach weiter?

340

B2: Ahmm.. in welche Richtung ähh.. sie sich weiterentwickelt, also wenn ich ähh.. mir anschau ähh.. in Französisch speziell, da sind wir natürlich in einer sehr guten Situation durch das Interesse an Frankreich an der guten Verbreitung der Sprache, das heißt ähm.. man kann sich äh.. man kann sich anhalten an das, was die Franzosen in dem CIEB, im Cèvre ähm.. machen und publizieren und ähm.. ja, was es, wenn ich es von der wissenschaftlichen Seite sagen soll, dann würde ich sagen, das interessante ist jetzt eine erstaunliche Zusammenschau ähh.. von den verschiedenen Methoden, also das was zum Beispiel früher die Franzosen ausgezeichnet hat, dass sie sehr auf einer Methode bestanden haben, das ist das geht jetzt in eine.. für mei ähh.. für meinem Begriff sehr vernünftige Richtung von Zusammenschau. Das kann ich mir wohl aus aus den verschiedenen, mehr strukturellen, mehr kommunikativen Methoden mehr.. und ahh.. und da gibt es eigentlich sehr viele interessante Ansätze und ich glaube auch, dass im

345

350 Augenblick das ahh.. das Angebot sehr gut ist und man kann nur hoffen, es geht in diese Richtung weiter..

I: Mhmm...

355 B2: Es gibt auch ein eben ein Einbeziehen, aber nicht exklusiv, von von elektronischen Medien ahh.. ah.. man findet also eine eine eine Breite von ahh.. Akzeptanz, alles ahh.. in eine.. in eine zief zielführende Unterrichtsführung zu ahh.. einfließen zu lassen, ja? Das sage ich deswegen weil, ahh.. Franzosen früher so exklusiv waren und also eigentlich sozusagen ein eine Methode nicht kontaminieren wollten, durch etwas anderes. Ähm..
360 das erschien mir eigentlich besonders ahh.. ein zielführender Weg und das ist jetzt verlassen und ich hoffe, das geht in diese Richtung weiter.

I: Mhmm.. Ahm.. wohin hätten Sie gerne, dass sich die Fachdidaktik in Ihrem Fach an der Uni Wien nun weiterentwickelt? Welche Chancen, welche Befürchtungen gibt es da von
365 Ihrer Seite aus?

B2: Das ist sehr schwer zu sagen. Ahhm... ich meine, wir haben jetzt, glaube ich, vollkommend ausreichend viel Stunden, ahh.. und ahh.. das wichtige ist, dass sie dass sie entsprechend gefüllt werden.. ahh.. dass man wirklich die verschiedenen ähh.. Aspekte in
370 den vier verschiedenen ARGEs wirklich ähh.. berücksichtigt, keine keine Doppelgleisigkeit macht ahh.. es würde wahrscheinlich schade sein, wenn es wenn es beschnitten würde, weil.. ich weiß nichts davon, dass ist jetzt nicht, dass ich auf irgendeine konkrete Befürchtung anspielen möchte und ahh.. ja... .. es kommt ein bisschen darauf an, wie die ähh.. Lehrenden, wie wie gut fachlich die Lehrenden informiert sind, natürlich. Ja, es
375 sollte glaube ich nicht, allzu ahmm.. schul-und praxisbezogen sein, ahh.. das wäre glaube ich ein Rückschritt, wenn man nur sagt: Ähm.. das und das ähh.. erlaubt das Schulgesetz und das und das erlaubt das Schulgesetz nicht. Dafür ist das Unterrichtspraktikum da, dass man das dann in der ähh.. im Zusammenhang mit der Institution Schule sieht. Also, ich glaube die. wichtig wäre, wenn das auf einem Niveau der allgemeineren Sicht bleibt,
380 wo man sagt: Was ist möglich und im im Sprachunterricht, was können wir tun, was sollten wir tun und dieses „sollten“ sollte nicht von irgendwelchen Schulgesetzen

beschränkt sein, sondern das sollte eine Vision sein, ähm.. die sich auf den Unterricht selbst ähm.. beschränkt.

385 I: Okay..

B2: Also das ist etwas, was mich immer abschreckt, ähh.. Fachliteratur aus ..zum Beispiel aus Deutschland, nicht, weil das jetzt aus Deutschland ist, sondern weil diese Fachliteratur, die ähm.. aus einem Land kommt, wo die Sprache unterrichtet wird, da ist
390 ehrlicherweise.. in jedem zweiten steht drinnen: Und das dürfen wir nicht machen, weil da müssen wir.. zur Reifeprüfung oder dem.. und ich denke mir, dazu ist wirklich Zeit genug im im Unterrichtspraktikum, ahh.. man sollte davon absehen und deswegen ist die Arbeit von dem CIEB und die Publikationen im „Français dans le Monde“, die übrigens
395 Abonent, auch die Sachen abrufen.. Ahh.. Dass man hier letztens ja eingeschränkt ist und dann eigentlich auf einer viel schmäleren Schiene fährt, als man überhaupt fahren braucht, brauchen würde.

I: CIEB?

400

B2: CIEB, centre international ahh.. ja, das ist im Cèvre und ahh.. die sind das Zentrum und die die Publikationen sind alle im „Français dans le Monde“.

I: Okay.. Dann sage ich einmal danke!

405

B2: Bitte bitte.

I: Wir sind nun am Ende des Interviews. Ahm.. möchten Sie noch aus Ihrer Sicht etwas ergänzen?

410

B2: Nein, ich glaube, das war sehr komplett (*lacht*).

[...]

I: Dann sage ich vielen lieben Dank für das Gespräch und das Interview ist hiermit
415 beendet.

NACHTRAG:

B2 ist weiblich und ca. 55 Jahre als. B2 ist Lehrerin in einer BHS und lehrt am Institut für
Romanistik.

Anhang 6: Interview 3

5. Dezember 2010

Dauer: 36.04min

5

Interviewter (B3)

Jürgen Szumovsky (I)

10 I: Dankeschön für dein Kommen. Ahh... Robert [...] da du hast eine fachwissenschaftliche Lehrveranstaltung im Fach *didactique* im M1 leitest ahmm.. möchte ich mit dir eben dieses Experteninterview führen und im ersten Block geht es um deine berufliche Biographie ein bisschen und um deine Interpretation von Fachdidaktik. Ahm.. meine erste Frage ist daher: Wie bist du überhaupt zur Fachdidaktik gekommen?

15

B3: Mhm.. also ich habe mhm... wie gesagt einen Magister in Literatur.. wissenschaft germanistische Literaturwissenschaft und habe dabei mhm.. so ein Assistentenjahr gemacht, also Fremdsprachassistent in Frankreich, dann.. ähm.. ich erzähl also ein bisschen, was ich so gemacht habe..

20

I: Mhmm..

B3: Dann war ich beim ahm... beim Goethe – Institut als Praktikant .. im darauffolgenden Jahr, das war 2006 und da hat es sich immer mehr gefestigt, ahh so mein Wille irgendwie, ja irgendwie in die Fremd.. Deutsch als Fremdsprachvermittlung zu gehen. Ich hatte aber diesen Studiengang „Germanistische Literaturwissenschaft“, der jetzt nicht allzu viel damit zu tun hatte, ich wollte den aber nicht abbrechen, weil ich schon so über die Hälfte des Studiums geschafft hatte und ich dachte, das lohnt sich einfach nicht ahmm.. das jetzt abubrechen und jetzt eine Lehramtsausbildung zu machen, deshalb habe ich das zu
25 Ende gebracht und habe auch so ein bisschen Nachhilfe gegeben, aber das ging dann eigentlich nach dem Studium so richtig los, da war ich kurz orientierungslos und dann
30 habe ich mich halt für diesen Lehrerweg entschieden und habe dann eine sehr intensive

und für mich sehr gute und wichtige Ausbildung gemacht als DaF – Lehrer in Freiburg am International House und die war wirklich.. die war nur vier Wochen lang, aber wirklich
35 extrem intensiv und extrem praxisbezogen und wir hatten da von Früh bis bis abends um
zehn Unterricht und ahmm.. täglich auch ahm.. eine Stunde Selbstunterricht ahm.. die wir
gegeben haben, die dann sofort reflektiert wurde im Plenum und mit den meiner
Meinung nach sehr kompetenten ahm.. Anleitern und Trainees hießen die.. oder glaube
glaube die hießen so. Und dann konnte man sofort seine Fehler reflektieren, auch mit
40 Videoanalyse und ähm.. auf alle verschiedenen Aspekte und ist mir dann.. ja bin ich dann
so ernsthaft mit Didaktik in Berührung gekommen, was das eigentlich bedeutet und habe
halt gemerkt, dass ich als Assistent wirklich sehr viele unbeholfene, sehr viel improvisierte
Sachen gemacht habe, weil ich es einfach nicht besser wusste und weil weil ich ahm.. ja
weil mir diese ganzen Sachen einfach nicht so bewusst waren, die wichtig sind, zum
45 Beispiel, dass man nicht immer so viel sprechen sollte als Lehrer oder, dass man die
Schüler dazu bringen sollte zu sprechen, anstatt immer selber alles zu erklären oder dass
man ähh.. das es sogar möglich ist einsprachigen Unterricht zu machen auf
Anfängerniveau. Das wusste ich alles nicht, das war war mir alles unklar, aber.. ja dann
habe ich das so gelernt und ich bin sehr zufrieden mit der Ausbildung. Und dann habe ich
50 verschiedene Kurse gemacht in Deutschland, also so DaZ – Kurse.. zwei habe ich
gemacht..

I: Also Deutsch als Zweitsprache...

55 B3: Ja genau, Deutsch als Zweitsprache.. weil die in Deutschland waren und ahm... da ha-
be ich die ersten Erfahrungen gesammelt und habe die Methoden, die ich dort gelernt
habe, ausprobiert. Das war jeweils für vier Wochen und war halt schön, selber arbeiten,
Geld verdienen. Und da habe ich mich ausprobiert, mit den Methoden, die ich hat nur
theoretisch gemacht habe in Freiburg und nur wenig anwenden konnte und dann hatte
60 ich meinen ersten richtigen Job in Albanien. Das war vor einem Jahr im im Winter, da war
ich vier Monate an der Uni, hatte aber nur wenig Stunden.. Ja, konnte aber trotzdem die
Sachen machen.. ja.. und diesen Sommer nochmal für vier Wochen gearbeitet und jetzt
hier diesen Job als als Lektor in Frankreich, wo ich auch sehr viel freie Hand habe und sehr
viel ähmm.. ähm.. also im Prinzip in jeden Kurs machen kann, was ich will. Ja, das ist so,

65 mein mein Werdegang sozusagen bis jetzt, also im Prinzip beschränkt sich die DaF wirklich
die DaF – Tätigkeit auf nicht mal zwei Jahre, also ähh... vielleicht eineinhalb Jahre. Und
ähh.. was bedeutet Didaktik für mich? Ähm... ja für mich ist das wirklich sehr
praxisbezogen und ich habe natürlich, muss ich ehrlich sagen, nur diesen einen
Blickwinkel, der .. diese Schule ahh.. vom International House, die ich halt sehr nützlich
70 finde und die ich irgendwie ja.. verteidige und .. ja, ich habe halt keinen Vergleich, ich
habe nicht an der Uni Didaktik studiert für mehrere Jahre, sondern habe wirklich muss
man wirklich betonen in in dieser kurzen Zeit ähm... äh.. da alles gelernt und ähm... das
bedeutet also für mich vor allem, dass ich ähm.. ja, den das ganz praxisorientiert das
erklären.. also in meiner Funktion als Didaktik ahm.. Lehrer am IUFM .. ahm.. bedeutet
75 das, dass ich ahmm.. für die ja wirklich praxisnahe und ohne viel Drumherum ähh.. mit
ihnen versuche, wie sie guten Unterricht machen können, vor allem in Frankreich, wo es
meiner Meinung nach viele Probleme mit der Fremdsprachvermittlung im allgemeinen im
Speziellen auch im Deutschen gibt und ich versuche halt, bestimmte Barrieren zu brechen
und bestimmte sehr eingeschliffene Muster von ähm... Fremdsprachvermittlung dem halt
80 irgendwie neue Wege zu zeigen durch Partnerarbeit... also ich versuche das sehr
praxisorientiert.. also zum Beispiel Partnerarbeit, Gruppenarbeit, diese Aspekte über die
Sprechzeit der Schüler und mhm... neue Arten von Lesetechniken, wie man mit Texten
umgehen kann.. Also, dass es immer eine bestimmte Aufgabe gibt und.. also nee, das
nehme ich zurück mit der Aufgabe, und ich habe mich für diesen Didaktikkurs.. ich weiß
85 nicht, ob das schon die nächste Frage ist, also mit so eingängigen Werken belesen...

I: Das wollte ich dich eh noch fragen, also welche welche Lehrveranstaltungen ahmm..
leitest du sowieso derzeit. Das ist ja nicht nur dieser eine Kurs..

90 B3: Nee.. Also, die meisten Lehrveranstaltungen, die ich habe .. drei drei Kurse in *com-
préhension* und *expression*, also mündliches Verstehen.. ähm mündlicher Ausdruck und
Hörverstehen, so versteh ich das.. das schwierige ist, dass die französischen Lehrer das
die Uniangestellten das selber nicht so ahh.. definieren können..

95 I: Also sozusagen ein Sprachkurs ist das, oder..

B3: Ja, das ist im Prinzip ja.. ich benutze das als klassischen Sprachkurs, Grammatik ist da außen vor, das wird auch nicht bewertet oder auch nicht erwartet. Es geht einfach wirklich nur um .. also wurde mir immer wieder gesagt, ähh.. bring die Schüler zu sprechen.. und ich denke, das klappt ganz gut. Also wenn man da mit irgendwie aktuellem Material oder irgendwie anderen Methoden so rankommt, dann ähm... .. klappt das eigentlich ja ganz gut so und da freuen sie sich auch und man muss natürlich aufpassen, dass sie das jetzt nicht als die Spielstunde irgendwie bei den deutschen Muttersprachlern sehen, sondern dass das halt dass sie trotzdem den Sinn erkennen, OK äh.. hier übe ich halt meinen mündlichen Ausdruck und mein Hörverstehen und es geht jetzt nicht darum: Ah, jetzt ah... hier irgendwie Ausnahmestunde oder so, also die sollen das trotzdem als ernsthaften Unterricht begreifen.

I: Das sind die drei Sprachkurse..

110

B3: Das sind die, genau, an allen drei Jahren am L, also am *LCE* also das ist der französische Bachelor und.. in allen drei Studienjahren also Semester, dann habe ich im ersten Studienjahr noch einen Phonetikkurs, was mich sehr freut, gilt genauso wie für die Didaktik, da ich ja das auch noch nie unterrichtet habe und ähh... versuche da also ganz konkret und wirklich nur ein Drittel der zur Verfügung stehenden Zeit für Regeln zu verwenden und den Rest also auf ahm... äh.. wirklich dass man deren Ausdruck und deren ja Akzent und ahm.. ja auch so weiter irgendwie verbessert und maximal das ausschöpft mit einer Stunde in der Woche, die dann die ganz praxisorientiert die mündlichen Fähigkeiten ihnen zu geben, ihnen zu zeigen, dass es nicht so schlimm ist, wenn die die Laute halt, also das man Deutsch halt anders ausspricht, als sie es von ihrem Grundmuster gewöhnt sind.. (lacht)

120

I: (lacht) also diese drei Sprachkurse..

B3: Nee, ja.. also Phonetik und dann gibt es noch einen Kurs in moderner Literatur auch für das erste Jahr, also ich bin sehr mit diesem ersten *LC1* Jahr..

125

I: Das ist das *LC1*?

130 B3: Genau! Mit denen bin ich sehr in Kontakt und .. deswegen weil ich drei Kurse mit
denen in der Woche habe und ahm... in diesem Literaturkurs, da war ich auch sehr frei, da
hab ich halt Literatur nach 2000 ausgewählt und mache in jeder Stunde ein neues Werk
ähm.. genau. Und dann hab ich noch einen Kurs für die *LE1* also für die Fremdsp.. wie
heißt das? Angewandte Fremdsprachen, *langues étrangères appliquées*, ähm.. also die
studieren so ein Kombinationsstudiengang und haben sich unter anderen für Deutsch
135 entschieden ähh.. als als Fremdsprache ähm.. und äh.. mit denen mach ich ein Fach das
heißt *méthodologie disciplinaires* und dort geht es um Arbeits.. also Arbeits von
Weisenvermittlung, also Vermittlung von Arbeitstechniken an der Universität, ja so kann
man das sagen..

140 I: Das ist alles wie gesagt im ersten Jahr?!

B3: Das das ist auch die L, nein das ist *LE1*, die *méthodologie*, das ist *LE1*- Studiengang und
das die sind auch erstes Jahr, das ja.. ich hätte lieber einen Sprachkurs mit denen, weil das
sie sehr verwirrt sind von diesem Kurs, was sie damit anfangen können und das ist eine
145 spezielle Klasse auch.. aber das ist egal.. was noch? .. Sprachkurs.. Ne, ich glaube ja..

I: Ja?

B3: Ja, das war's. Das waren meine Kurse, das sind insgesamt zehn Stunden die Woche,
150 genau.

I: Dann kommen wir eh zu der Fachdidaktiklehrveranstaltung, wo ich dich beobachtet
habe. Meine erste Frage ist da, was sollten Studierende eigentlich in deiner
Fachdidaktiklehrveranstaltung vom *M1* vom *M1* lernen?
155

B3: Mhm.. Also die sollten lernen, dass sie halt ähh.. ich hab das erst mal ich habe das auf
die vier Fertigkeiten aufgebaut diese diese Veranstaltung und wir haben halt mit den
rezeptiven Fertigkeiten oder *compétences*, wie es heißt ahm.. angefangen und sind dann
zu den ahmm.. ah..
160

I: produktiven..

165 B3: Produktiven gekommen, genau. Und die sollten erst mal einen Überblick kriegen über diese diese Fertigkeiten, was das überhaupt bedeutet, sich zuerst einmal bewusst werden, was man macht in der Fremdsprachenvermittlung, dass man diese Fertigkeiten kennt, dass die alle wichtig sind ähm.. wir haben bestimmte Begriffe geklärt, globales
170 Verständnis, Detailverständnis, Begriffe wie Vorentlastung also das man Schüler für ähh.. vor einer Aufgabe immer ein bisschen entlastet, indem man ähm... ich sag einmal eher lockere Übungen dazu gemacht und die die Gedanken zu dem Thema aktiviert und auch andere Begriffe. Das habe ich aber in Grenzen gehalten und immer nur versucht auf ähm.. wirklich nur auf die konkrete Unterrichtssituation, wie sie wie sie bestimmte Aufgaben ähh.. w.. welche Aufgaben sie wie verwenden können. Und ich habe halt versucht, so viel wie möglich irgendwie ähm.. neben dieser kleinen Theorie irgendwie an Material an Aufgabentypen zu geben und zu zeigen und äh.. denke, dass dass sie auch viel noch nicht
175 kannten. Und haben dann diese Aufgabentypen auch simuliert, also haben das dann durchgespielt. Auch ach ja, ein wichtiger Punkt ist auch noch neben den vier Kompetenzen, wie vermittelt man Grammatik, das habe ich ganz am Anfang gemacht, also auch ein ja, nicht so einfaches, offensichtliches Problem ähm.. wie bringe ich Schülern Grammatik bei und dann oder ist das die nächste Frage: Wie wie wie die ähm..
180 wie die Stunde so aufgebaut ist?

I: Das frage ich dann noch nachher ja..

B3: Ja Ok, Ok dann reicht das..

185

I: Na überhaupt, was sollen Studierende nach dem Besuch deiner Lehrveranstaltung besser können?

190 B3: Ähm... Ja das ist natürlich eine gute Frage.. Ja.. natürlich kann man jetzt ganz einfach sagen: Ja, die sollten besser unterrichten können. Aber, ich denke, die sollten einfach mehr ähm.. sich bewusst sein über über bestimmte Prozesse, die beim Fremdsprachenlernen ablaufen, dass die die Fähigkeiten voneinander trennen, dass die

sich einfach bewusst sind, was wird jetzt gerade trainiert, was wird jetzt äh.. welche Fertigkeit oder welches welches welche in welchem Stadium befinden sich die Lerner gerade, was möchte ich erreichen, also dass die auch immer die Frage nach dem Warum, warum mache ich diese Aufgabe, warum äh.. machen die Schüler gerade das, warum soll man das machen ähm.. äh.. dass ihnen das bewusst wird und dass sie einfach, dass sie dann besser fähig sind, sich in die Lernerperspektive hineinzusetzen und ich hoffe ihnen ja auch, dass ich ihnen ah.. einige Methoden einfach zeigen konnte, einige neue Aufgabentypen und Lernerweisen und Lernweisen, die sie benutzen können. Ja..

I: Wie versuchst du diese Ziele zu erreichen?

B3: Ahm.. einerseits ganz ganz trivial, indem ich sie ihnen .. indem ich es ihnen erzähle, indem ich ihnen die Aufgaben vorstelle und bestenfalls ähm.. indem äh.. sie halt selbst vor der Kleingruppe, die in der wir da waren äh.. eine Unterrichtssim.. Unterrichtssituation simulieren und halt sich einfach durch die durch die Tätigkeit als Pseudolehrer in dem Moment ähm.. ja sich das verinnerlichen und indem wir dann auch über gewisse Aufgabentypen diskutieren, weil ich habe das versucht von Anfang an immer offen zu lassen immer zu sagen, Ok das ist ein Vorschlag von mir, ähm.. was denkt ihr darüber, wie ähm.. wie was haltet ihr davon? Und das man sich einfach kritisch mit Aufgabentypen auseinandersetzt mit sich selbst als Lehrperson, mit seinen eigenen Schwächen auch und ja.. dass man sich einfach über bestimmte Sachen bewusst wird und nicht immer eins zu eins immer aus dem Lehrbuch die ähh.. Aufgaben übernimmt und die ähh.. und ja das so macht, wie halt Generationen vorher. Ja. So habe ich das versucht.

I: Ok. So sind diese Fragen.. doch, welche Erfahrungen hast du mit diesem Prozedere, was du jetzt gesagt hast mit mit Simulationen, mit indem du erzählst und fragst warum, erm.. welche Erfahrungen hast du bis jetzt damit gemacht?

B3: In diesem Kurs?

I: Mhm..

225 B3: wie es aha.. Ok. Mhm.. ja die Studenten sind sehr überarbeitet, also ich denke, die
haben sehr viel zu tun, die sagen das zumindest. Und ich weiß auch von Kollegen, dass die
dass die einen sehr vollen Stundenplan haben. Ich halte meine Stunde Freitag
Nachmittag, also nach der sehr vollen Woche der Studenten und ich denke, wenn der
Stundenplan anders ausgesehen hätte, dann ähm.. ja äh.. wäre die Erfahrung noch besser
230 gewesen, weil die äh.. ja doch sehr müde waren und äh.. auch nicht besonders gut
vorbereitet, also ich denke für für die Umstände waren sie ganz gut vorbereitet, haben
halt ihre Hausaufgaben gemacht und ähm.. als sie zum Beispiel so eine
Unterrichtssituation simulieren sollten, dass hat eigentlich ahh.. unter diesen Umständen
ganz gut geklappt ähh.. und war auch immer recht amüsant, weil die Studenten auch ja
235 eine gewisse Reife haben ähm.. mit dem man äh.. mit der man auf die man aufbauen
kann und mit dem man dann bestimmte Sachen diskutieren kann. Auch äh.. mhm.. auch
ja, also alle hatten me.. mehr oder weniger Unterrichtserfahrung ähm.. die sie ahm.. ja
dazu befähigt ahm.. ja über bestimmte Sachen zu diskutieren und mhm.. ja, also ich habe
eigentlich damit g..g..gute Erfahrungen gemacht, ich hab es mir eigentlich schlimmer
240 vorgestellt vorher und ah.. was wollte ich noch sagen, ja also diese dieses eine waren die
Simulationen, dieses andere war eher so frontal von mir, da habe ich ihnen bestimmte
Sachen erzählt und wir haben danach so ein bisschen geplaudert, darüber diskutiert und
das würde ich glaube ich das nächste Mal anders machen ahm.. also habe ich mir auch im
Nachhinein überlegt ahm.. die dann nicht so viel mitnehmen, weil ah.. weil ich einfach zu
245 .. ja weil ich das auch selbst diese Didaktistunde hätte ich nochmal anders didaktisieren
müssen sozusagen ahm... einfach damit deren Gehirne aktiviert sind, weil die auch , muss
man ja auch sagen, auf Deutsch ist die Stunde und die noch auch mit der Hälfte der Zeit
damit beschäftigt sind, mich zu verstehen und sich auszudrücken und da immer noch,
obwohl sie schon gut Deutsch können ähm.. immer noch Hemmungen haben und ähm..
250 Ängste äh.. ja Fehler zu machen und .. ja, da würde ich noch diesen, wenn ich den Kurs
noch einmal machen kann, ähm.. nochmal äh.. das anders anders machen, also das
anders didaktisieren und nicht so frontal. Ja.

I: Dann kommen wir zum nächsten Block, da geht es um Kooperationen, ja. Ob es das
255 überhaupt gibt. Ah.. Die Lehramtsausbildung an den *IUFM*, das haben wir gerade
vorherbesprochen, äh.. kann man auch als Viersäulenmodell ansehen, ähm.. das heißt

eben Fachdidaktik, Pädagogik, Fach.. ahm.. Fachwissenschaft und Schulpraxis und nun möchte ich mit dir eben über etwaige Kooperationen beziehungsweise die Vernetzung dieser vier Bereiche ah.. auch in der Lehrveranstaltung, über die wir gerade drüber
260 gesprochen haben, sprechen. Ahmm.. zuerst einmal: Wie würdest du die Gewichtung dieser vier Säulen in deiner Lehrveranstaltung beschreiben, in Prozent, wenn es irgendwie so fürs Denkschema möglich ist.

B3: Mhm.. Fachdidaktik, Pädagogik, ..

265

I: Genau, Fachwissenschaft und Schulpraxis.

B3: Also.. Fachdidaktik waren vielleicht... ich muss das mal sehen...

270 I: Mhm..

B3: Ich muss das mal sehen..

I: Diese vier: Fachwissenschaft, Pädagogik, Fachdidaktik und Schulpraxis.

275

B3: Ok, Fachwissenschaft habe ich am Anfang gemacht und immer mal wieder eingestreut, z.. zehn Prozent? Ja. Pädagogik ahm.. zwanzig, dann sind wir bei dreißig, bleiben noch siebzig, äh.. fünfzig Fachdidaktik und zwanzig Schulpraxis..

280 I: Mhm..

B3: Ja, ja..

I: Ok, ahm.. arbeitest du mit anderen Bereichen in deiner Lehrveranstaltung zusammen,
285 eben mit Pädagogik oder Fachwissenschaft, mit Schulen, mit LehrerInnen?

B3: Direkt mit mit Personen?

I: Oder mit Institutionen..

290

B3: Ahh.. ja, ja, also das war so angedacht, dass ich also ich ahm.. führe diese Stunde in Kooperation mit äh.. Irene Limberger, die ähmm.. die den Großteil dieser Stunden macht, nee.. die hat genau so viele Stunden, drei Stunden pro Woche, ich hatte auch drei Stunden und wir haben das so vorab.. also Irene Limberger ist seit ähm.. zwei Jahren in in Frankreich als Deutschlehrerin am *lycée* und *collège* tätig und hat ahh.. zwölfjährige Berufserfahrung in in äh.. Österreich als Deutschlehrerin und ahm.. ist also schon aus diesem Aspekt her ähm.. weitaus kompetenter, vor allem was die ähm.. was die ähm.. französische was das französische Schulsystem, die französischen Muster ähm.. die Erwartungen der französischen Jury, auf die das ja alles hinausläuft leider, ähm.. ja, besser damit in Kenntnis ist und wir haben das also, den Kurs so aufgeteilt, dass sie sich vor allem um diesen sogenannten *concours*, also die Prüfung, ähh.. die Didaktikprüfung der Lehrerausbildung kümmert, die Schüler dahingehend vorbereitet und ich ähm.. wirklich meine Veranstaltung ganz praxisorientiert und ja, meine Chefin meinte, ich sollte das sehr.. ich sollte von meinen Berufserfahrungen in in in den.. von Albanien und von Deutschland und wo auch immer davon erzählen und das alles ganz locker, also ich hatte da von Seiten der Uni her keine großen Vorgaben und habe mich dann also mit Irene darauf ahm.. verschränkt, dass dass ich halt eher praxisorientiert mache und dass wir auch Gefahr laufen natürlich die Kompetenzen ahm.. zu wiederholen, Sachen zwei Mal zu machen, weil wir uns jetzt auf Grund von Zeitgründen nicht jede Woche abgesprochen haben, wir haben uns nur am Anfang abgesprochen und haben diese Richtungen festgelegt und dass dann dies mit den Kompetenzen wiederholt wurde, dass kann ja eigentlich für die Schü.. für die Studenten eigentlich nur von Vorteil sein, weil die das wirklich jetzt in den Prüfungen, die ich jetzt hatte, die das jetzt wirklich gezeigt hatten, dass sie das verinnerlicht haben. Das war die Zusammenarbeit mit Irene und dann habe ich noch von dem *inspecteur*, der hier an der *académie Rennes* tätig ist, Monsieur Erain (?), ahm.. der hat mir auch noch vor vor meiner Veranstaltung ein großes Dossier gegeben, ahm.. mit dem ich arbeiten soll, auch ähmm.. vor allem ahh.. für die Vorbereitung auf den *concours*, also der nimmt diese Didaktikausbildung sehr ernst, was sehr schön ist und ahm.. versucht glaube ich auch für die französische mhm.. das französische System zu modellieren und zu äh.. ja zu zu verbessern einfach zu

perfektionieren (lacht) wenn man das so sagen kann und hat mir also einen großen Stapel Blätter gegeben, mit dem ich mich auseinandersetzen sollte, was ich aber nicht getan habe, weil mir das meine Chefin abgewunken hat und hat gesagt: Machen Sie es, wie Sie wollen ahm.. die *concours* – Vorbereitung haben die erst nächstes Semester. Ok, dann
325 hab ich das beiseite gelegt und habe mir gesagt, Ok ich höre auf meine Chefin und ahm.. ja, es war so angedacht, das wir das halt ahm.. in Kooperation mit der Akademie machen, aber da ich nicht nichtverdrehen und zerspalten kann äh.. habe ich das nicht gemacht und ja, genau.

330 I: Mhm.. Gehen wir mal weg von von deiner Fachdidaktiklehrveranstaltung zu allgemein zur Fachdidaktik am *IUFM Rennes*, gibt es da auf dem Institut, also soweit du es weißt, ja andere Kooperationen, irgendwelche Projekte oder sowas zwischen diesen vier Säulen von Fachdidaktik, Pädagogik ah.. Fachwissenschaft und Schulpraxis? Weißt du das was?

335 B3: Das.. nee.. das kann ich nicht wirklich beurteilen. Ich bin jetzt erst seit drei Monaten auch in Rennes, habe den Kurs ganz spontan bekommen äh.. aus auf Grund von Lehrermangel muss man wirklich sagen, auf Grund davon, dass einfach keine keine Lehrkraft rekrutiert werden konnte, habe ich den Kurs bekommen .. mhm... ich weiß nur, dass die Studenten ein .. also die M1 die ich jetzt habe in dieser Veranstaltung, die
340 machen ah.. zwei Praktika ein ein ah.. wie sagt man, Beobachtungspraktikum..

I: Also so hospitieren?

B3: Ja genau, Hospi.. genau Hospitationspraktikum und ein praktisches, wobei aber gesagt
345 werden muss, dass die äh.. den Unterricht zu zweit machen, also najo.. da auch wenig Erfahrung kriegen. Praxis ist drei Wochen, glaube ich mit Vorbehalt und ahm.. das Beobachtungspraktikum ist eine Woche, mhm.. ja..

I: Also, das ist dann M2 dann schon?

350

B3: Ich glaube, ja. Genau.

I: Ok, kommen wir zum vierten Block. Da geht es allgemein um die Fachdidaktik in der Organisation. Ahh.. Ich will jetzt nur mal über die fachdidaktische Arbeit am *institut*
355 sprechen. Wird über Fragen fachdidaktischer Theorien und Konzeptionen am *IUFM* überhaupt diskutiert? Ahh.. weißt du was davon?

B3: Ich glaube schon ja. Ich weiß es nicht, nee.. aber ich schätze das *IUFM* so ein, dass das diskutiert wird. Ehrlich gesagt, ich muss zugestehen, dass ich es nicht weiß, ne.. Also ich
360 habe so eine Were.. Werbekampagne gesehen, am Freitag vom *IUFM*, die da selber drin drin hing, mit ganz aufwendig gestalteten Postkarten, glaube ich acht verschiedene ähm.. äh.. Motive und Sprüche, wo es immer darauf hieß, also: *on naît pas professeur comme professeur, on le devient*. Also man man wird nicht als Lehrer geboren, man wird Lehrer und ich glaube, dass die da ja da schon das Ideal haben darüber zu sprechen..

365

[Interview wird kurz unterbrochen, da jemand an der Tür klopft]

I: Gut, gibt es am Institut ein gemeinsames Fachdidaktikkonzept, weißt du was davon? Ein Konzept, das über alle Fachdidaktiken drübergeht, über...

370

B3: Über alle alle ähh.. nein das weiß ich nicht. das gibt es glaub ich auch nicht.

I: Gibt es irgendein Konzept, was dein persönliches Fachdidaktikkonzept ähm.. was mit dem am ehesten übereinstimmt?

375

B3: Mit dem vom *IUFM*?

I: Mhm...

B3: Ne, das kann ich nicht sagen. Mein persönliches.. das kann ich nicht sagen, weil äh.. ich wie gesagt sehr ins kalte Wasser geworfen wurde und äh... das auch keine ahm.. Ple.. Plena oder sowas sind, indem man sich darüber äh.. austauscht, also... ich mach da mein Zeug und ich denke Irene macht ihr Zeug und ich denke.. also davon ausgehend denke ich, dass jeder da da seine eigene Suppe kocht und dass die alle so überarbeitet sind und

385 so viel zu tun haben.. ähh.. vor allem die Studenten, dass glaube ich keiner Zeit und Muse
hat ähh.. sich da zusammensetzen und ein Konzept zu entwickeln. Vielleicht ist es so,
ich weiß es nicht, es wäre schön, wenn es so wäre aber es würde glaube ich viel Zeit in
Anspruch nehmen und sehr aufwendig sein und ahm.. man müsste einen großen Konsens
finden und weil sich auch jeder für den kompetentesten Lehrer hält und (lacht) ja ich
390 glaube..

I: Bei den Lektoren jetzt oder..?

B3: Nee, ich glaube bei den, ja vor allem bei den ja bei den Fachdidaktiklehrern denkst
395 sich ja, denk ich mal, hält jeder seine Methode für die ultimative und so. .. Ja und ich
glaube, dass das nicht der Fall ist, nee. Wäre schön, wenn es so wäre.

I: Ok, dann kommen wir eh schon zum letzten Block zum Fa.. Entwicklung der
Fachdidaktik. Da möchte ich dich am Abschluss noch etwas über deine Visionen zur Ent-
400 wicklung der Fachdidaktik in deinem Fachfragen, ja? In welche Richtung entwickelt sich
deiner Meinung nach Fachdidaktik weiter?

B3: In Deutsch?

405 I: Ja.

B3: Mhm... phhh.. ... Das ist für mich schwer zu beantworten, weil ich wirklich gerade
dabei bin überhaupt mich als Lehrer zu begreifen ähm.. .. meine Unterrichtserfahrung
sich wirklich auf ja nicht mal zwei Jahre beschränkt und ahm.. ich überhaupt mit den
410 Methoden, die ich kann und kenne, die erst mal zu perfektionieren und ja irgendwie als
kritisch zu beurteilen und ich hatte bis jetzt noch nicht wirklich viel Gelegenheiten, mir die
ideale Fachdidaktik ahm.. vorzustellen. Ich denke, dass die Deutschdidaktik, im Vergleich
zu anderen, ähm.. Fremdsprachenvermittlung fortschrittlich ist.. ich habe aber auch
ahhm.. nicht viel Vergleich. Ich glaube aber, dass die .. ahm.. dass die halt sehr
415 praxisorientiert also sehr ähm.. sprachproduzierend orientiert ist, was für mich also ähm..
heutzutage in der sehr oberflächlichen und schnelllebigen Welt, für mich die wichtigste

Fertigkeit ist, Fertigkeit sprechen, und einfach sich spontan ausdrücken zu können .. Ich glaube, dass da halt sehr der Akzent darauf gelegt wird und das finde ich auch schön. Ich glaube, dass das ahm.. auch weiter so geht und finde auch die neuen Lehrwerke, die
420 ahm.. die für die Deutschvermittlung erscheinen, selbst hier in Frankreich, Perspektiven heißt das glaube ich, die finde ich ähm.. jetzt von 2010 ist das, die finde ich ah.. sehr gut und ah.. w.. wirklich gelungen und ahh.. und auch die neuen Lehrwerke aus Deutschland, zum Beispiel „Studio D“, ahm.. finde ich wirklich sehr ansprechend und fortschrittlich und ja, denke, dass das auf einem guten Weg ist. Ich muss mal kurz überlegen, ob ich noch
425 was anderes.. ... Nee, nee fällt mir jetzt spontan nicht ein, aber ich äh.. ja.

I: Ok, und wohin hättest du gerne, dass sich die Fachdidaktik Deutsch am *IUFM Rennes* zum Beispiel weiterentwickelt? Welche Chancen, welche Befürchtungen gibt es da von dir?

430

B3: Also erstmal mangelt es ganz stark an Organisation. Also es gibt riesige Vorlagen, dass die soundso viele Stunden Deutsch irgendwie also Deutschdidaktik im Jahr haben müssen .. dann gibt es für diese Vorlagen aber keine Lehrkräfte und auch keine einheitlichen Lehrkräfte, die das durchsetzen, das wäre wünschenswert. Das ist also eine
435 festangestellte Deutschlehrkraft, also Deutschdidaktikdozent über über einen längeren Zeitraum gebe und nicht wie dieses Jahr, dass also spontan Personen rekrutiert werden, wie die Frau Limberger und ich, .. die sich dann kurzzeitig und halsüberkopf absprechen ja das also nicht sehr professionell ist insgesamt von der Organisation ähm.. dann wünsche ich mir von der Didaktik her, dass also würde ich idealerweise bestimmen, dass die viel
440 mehr Praxis einfach haben, also die viel äh.. länger Unterricht haben vom Anfang an mit sich als Lehrer, als ähm.. also schon ab dem ersten Jahr äh.. in den ersten Semestern äh.. hospitieren und äh.. den direkten Kontakt zur Schule haben, vielleicht einmal in der Woche in die Schulen gehen und äh... sich Unterricht bei verschiedenen Lehrern anschauen, weil dieses Unterrichtspraktikum, wenn die da an schlechte Lehrer geraten,
445 dann bringt das überhaupt nichts, also dann haben sie ein Negativbeispiel, aber das bildet sie nicht als Lehrer aus. Ich sehe die Studenten im *Master 1*, die sollen also in eineinhalb Jahren in.. sei sei es , dass sie diesen sehr komplizierten *concours* bestehen ähm.. schaffen, ich sehe die jetzt in meinem Kurs sitzen und halte sie für .. noch sehr ähm..

unreif und sehr naiv, was nicht an sie persönlich liegt, sondern einfach an dem
450 französischen System, das sie daran hindert irgendwie sich zu entfalten und hm.. sich als
ähm.. ja, verantwortungsvolle, eigenständige Personen irgendwie zu begreifen und äh..
Unterricht zu geben und das, was es bedeutet, dass man sehr viel Verantwortung trägt
und ich die noch nicht in diesem Stadium sehe. Und was ich noch zum *concours* sagen
wollte, also das Problem ist auch, dass äh... dass jegliche selbst die
455 Didaktikveranstaltungen, die sehr ähm.. wichtig ist für die für die als Lehrer, so viel
wichtiger als die Veranstaltung, über die wir vorher gesprochen haben, indem es um das
französische Schulsystem seit Napoleon g.. ah.. geht..

I: Also das als Vorlesung über über..

460

B3: Ja genau, genau. Die Vorlesung ah.. ähm... die Geschichte der französischen
Schuldidaktik, das ist ja viel wichtiger, in welchem Maße sie als Lehrer ausgebildet
werden, mit wie viel Praxis und so weiter und ähm.. dies aber immer äh.. unter der unter
der in deren schulischen Denken, wer was kommt im *concours* dran ähm.. wie wie sieht
465 die Frage dann im *concours* aus im *concours* und ah.. es ist ah.. es ist das ganze
Augenmerk liegt also auf dieser großen Prüfung, die sehr schwer ist und die sehr .. darauf
bedacht ist, die Leute auszusieben, zu minimieren.. und das elitäre französische
Hochschul- und Akademiker äh.. denken zu zu bestätigen und ähm.. ja das ist sehr schade,
dass es wenig praxisorientiert ist, diese .. ähm.. Ausbildung und viel zu sehr auf diese
470 Prüfung hingeht. Also auch der M. Erain (?) und Irene Limberger haben .. äh.. also M.
Erain (?) hat mich gebeten und Irene Limberger hat es auch so gemacht, dass sie direkt
auf den *concours* vorbereitet hat. Im *concours* bekommen die ähm... bekommen die Stu-
denten ein Dossier mit drei verschiedenen Dokumenten und sollen sich dafür ein ähm..
sollen da dazu eine Unterrichtseinheit entwerfen und diese ähm.. Dokumente
475 didaktisieren und das hat eine ganz bestimmte Struktur, ein ganz bestimmtes Schema
und.. Ok, das hat jetzt nicht viel, es ist vielleicht gut Sachen zu didaktisieren, also Bilder,
aber das hat jetzt wenig mit der Realität zu tun, dass man wahllos drei verschiedene
Materialien zusammennimmt und daraus dann eine Unterrichtsstunde entwirft, also das
ist ja .. das ist.. das fertigt die Fähigkeit sich mit Dingen auseinanderzusetzen und so, aber
480 ähm.. ja es ist halt sehr sehr auf diesen *concours* beschränkt und das ist schade. Ja Ja.

I: Ja wir sind jetzt am Ende des Interviews. Möchtest du aus deiner Sicht noch irgendetwas ergänzen?

485 B3: Also ich habe die Stunden gern gemacht, sehr gern und ah.. ja und möchte das einfach betonen, dass ich halt noch am Anfang meiner Lehrerkarriere stehe und ahm.. ja, nie auslernen will und werde.

I: Ok.

490 B3: Ok!

I: Dankeschön! Dann ist hiermit das Interview beendet.

Interviewter 6 ist ca. 30 Jahre alt.

495

Anhang 7: Interview 4

19. Dezember 2010

Dauer: 32.52min

5

Interviewter (B4)

Jürgen Szumovsky (I)

10 I: Dankeschön (lacht).

B4: Ja, bitte.

I: Da du eine fachwissenschaftliche Lehrveranstaltung im Fach *didactique* im M2 leitest
15 möchte ich mit dir eben dieses Experteninterview führen Ahm.. meine erste Frage ist da-
zu auch gleich, da geht es um deine berufliche Biografie und um deine Interpretation von
Fachdidaktik: Ahh.. wie bist du eigentlich zur Fachdidaktik gekommen, allgemein?

B4: Mhm.. Also, ich hab meine mein Studium in Salzburg ah.. mein Magisterstudium in
20 Salzburg abgeschlossen und bin vor zwei Jahren, 2008, da.. nach Frankreich gekommen
und hab begonnen eine Dissertation zu schreiben an der Universität ahhm.. und aufgrund
dessen habe ich Kontakt mit der Leiterin der der der *études germaniques* ahh.. und sie hat
mich gefragt, ob ich die Fachdidaktik übernehmen könnte, weil ahh.. die Person, die das
vorher gemacht hat, in Pension gegangen ist.

25

I: Ok, und hat es da schon so Interesse gegeben zur Fachdidaktik oder wie war das, dass
du.. dass es genau das Fach war?

B4: Also, ich habe letztes Jahr die den *concours*, den ah.. *CAFEP interne* gemacht und da
30 gibt es einen großen Teil Fachdidaktik dabei ahh.. und ich hab mit der mit der Frau Mayer,
das ist die Leiterin von der Germanistik darüber gesprochen und sie wusste, dass ich ähh..
dass ich Erfahrung mit Unterrichten habe und mit der Fachdidaktik auch und deshalb hat

sie mich gefragt, aber ich bin sicherlich keine Spezialistin für Fachdidaktik in Österreich, in Frankreich vielleicht schon (lacht).

35

I: Du hast gemeint unterrichten. Unterrichten in Schulen jetzt schon ahm.. na, Erfahrung im Unterrichten in Schulen hast du schon?

B4: Ja, ja genau.

40

I: Hast du also unterrichtet in in Salzburg direkt beziehungsweise in Österreich?

B4: Also, ich habe in Salzburg mein Unterrichtspraktikum gemacht, 19 ahmm.. 97/98 und habe dann 1998 begonnen in Völcklabruck in der ah.. in der ahh.. BAKIP und in der HLW
45 ahh.. Deutsch und Englisch zu unterrichten und habe bis 2008 eben dort unterrichtet. Elf Jahre insgesamt.

I: Elf Jahre und auf der Universität.. auf der Universität hier in Rennes bist du seit Anfang September..

50

B4: Seit Anfang, seit Anfang no... ähh.. seit September, das beginnt im September.

I: September 2010. Ähm.. Bevor ich nun im nächsten Block näher auf diese Fachdidaktiklehveranstaltung eingehen will, wo ich dich auch beobachtet habe, da
55 interessiert mich noch, welche Lehrveranstaltungen du derzeit leitest beziehungsweise geleitest hast, weil das Semester ist ja schon vorbei.

B4: Mhm.. also jetzt im Wintersemester habe ich die Fachdidaktik für die *Master 2* ah.. geleitet, da gibts gab es eben sechs Studenten.. ah.. das war also ein ah.. ein erstes
60 Aufarbeiten von ah.. grundsätzlichen Dingen und auch eine Einführung in diesen *approche actionnelle*, der momentan sehr propagiert wird und im zweiten Semester ist es die Fortführung von dem.. von dem Seminar, das ist auch.. es gibt da mehr Stunden allerdings ahh.. und das ist dann konkret auch die Vorbereitung auf die Didaktikprüfung für den *CAPES externe* und *interne*.

65 I: Mhm.. das, was du mir jetzt gesagt hast, das war die Lehrveranstaltung, die i.. die ich beobachtet habe?

B4: Genau, ja mhm...

70 I: Und gibt es da noch eine andere, die du in diesem Semester geleitet hast, am *IUFM*?

B4: Na, das war die einzige.

I: Das war die. Die war zwei-/dreistündig?

75

B4: Das waren drei Stunden pro Woche.

I: Drei Stunden pro Woche.

80 B4: Mhm..

I: Ok, gut. Dann kommen wir eh schon zu dieser Lehrveranstaltung jetzt wo wir.., die du angesprochen hast. Was sollten Studierende in dieser Lehrveranstaltung, in der *didactique* im *M2* genau lernen?

85

B4: Mhm.. also es gibt zu dem durch diese Reform von der ähh.. der Ausbildung der ah.. der Lehrer ah.. gibt es eigentlich nur Schlagwörter und die Beschreibung von dem Seminar ist also äh.. *didactisation de de support*. Das ist alles, also nur wie didaktisiert man verschiedene Unterrichtsmittel, also es gibt weder ahh.. Lehrziele oder ahh.. oder
90 irgendwelche Vorlagen dafür, das heißt also ich und der der Robert, der den zweiten Teil gemacht hat, wir haben also selbst unser Programm erstellen müssen.

I: Also, du hast überhaupt jetzt nicht gewusst, was..

95 B4: Genau.

I: Und was ha.. also, was waren jetzt die Inhalte, die du vorgegeben hast in dieser Lehrveranstaltung?

100 B4: Also ich hab ah.. versucht möglichst konkret zu sein. Ich hab immer einen.. schon einen kleinen Teil also theoretische Sachen ähh.. gemacht, aber.. zum Beispiel hab ich ahh.. eben verschiedene ahh.. Unterrichtsmittel mitgenommen, Texte oder Hörverständnisübungen und die Schüler, also die Studenten mussten dann versuchen dann das didaktisch aufzubereiten. Dann habe ich verschiedene ahm... Lehrwerke
105 mitgenommen, wo du eben auch beobachtet hast..

I: Mhm...

B4: Das war ein Teil einmal über das *lycée* und einmal über das *collège*, ahh.. wo sie sich
110 eben vertraut machen konnten mit den verschiedenen Ansätzen, die es darin gibt und dann habe ich ahmm.. ein bisschen theoretische Sachen auch gemacht, wie man Konflikte vermeiden kann, was sind die Sozialformen des Lernens, also so grundlegende Sachen und am Ende von dem Seminar, das ist im ersten ähh.. Semester, mussten sie aus drei verschiedenen ah.. Dokumenten, also schriftlichen und Hörtexten, mussten sie dann
115 selber versuchen ah.. eine Einheit zu konstruieren, wie man das verwenden könnte im Unterricht.

I: Ist das so, weil ich habe ja mit dir schon mal ein Gespräch darüber gehabt ahh.. ahm.. so wie im *concours*? Im *oral* dann eigentlich?

120

B4: Mhm.. Genau, ja.

I: Also die.. drei Dokumente, irgendwelche Dokumente und dann eine Sequenz oder eine eine eine ganze Unterrichtseinheit daraus machen?

125

B4: Genau, also man muss versuchen, die drei Dokumente ahh.. zu verbinden mit einer Thematik und eben schauen ahh.. welche ah.. welches kulturellen.. welches kulturelle Wissen kann man vermitteln oder welche Grammatikteile würden dazu passen, also dass

man von der Thematik ausgeht und dann versucht ahm.. ah.. die Grammatik
130 herauszulösen oder das ah.. oder das Thema herauszulösen.

I: Mhm..

B4: Man verbindet die drei dann, diese drei Dokumente und versucht eine eine logische
135 Reihenfolge zu finden. Also man muss auch erkennen, welcher Text oder welches
Hördokument schwierig ist für den Schüler und wo die Probleme sind.

I: Ok, ahmm.. aber jetzt nur als Beispiel, deine Studierende sind September Oktober in
deine Lehrveranstaltung gekommen. Wenn du jetzt resümierst, was sollten deine
140 Studierenden nach dem Besuch der Lehrveranstaltung jetzt besser können?

B4: Mhm.. also, was ich.. was sie besser können sollten und was sie besser können (lacht)
glaube ich, das ist äh.. äh.. die Texte in Verbindung bringen mit ahm.. dem
Europäischen Referenzrahmen, also das man die Texte einordnen kann, wo.. für welche
145 Stufe die geeignet sind, für welche Klasse.. Ahh.. was sie auch können das ist also das
ahh.. ahm... sie können also ahm.. die .. diese drei Dokumente verbinden und auch
erkennen, welche Reihenfolge logisch wäre und das auch äh.. dass sie auch so ein Pro-
jekt, so eine *tâche finale* konstruieren können und es ist wichtig für den für den *socle*
commun, der.. der dies, also der 2011 das erste Mal eben bestätigt werden muss, da muss
150 man nach Kompetenzen ahh.. bewerten und Kompetenzen kann man auch nur
beurteilen, wenn man einen Unterricht macht, wo die Kompetenzen ah.. gezeigt werden
können.

I: Sind jetzt die Kompetenzen die Grundfertigkeiten, so hören, lesen.. oder oder meinst du
155 da andere Kompetenzen?

B4: Nein, nein, die Kompetenzen zum Beispiel beim *socle commun* für das *collège* das ist
das Niveau A2 und das sind so Kompetenzen ah.. da gibt es dann ah.. für das Hörver-
ständnis und das ahh.. Leseverständnis und d.. der Ausdruck eben mit den zwei
160 *expression orale* und *contenue* und ah.. *interaction* und nach diesen Kompetenzen wird

das auch bewertet und kann der Schüler zum Beispiel ahh..ahm.. nicht nur einen Lückentext ausfüllen, sondern mit seinem Sprachmaterial Informationen bekommen, etwas verstehen und dann irgendetwas lösen damit, also das ist.. irgendwie umfassenderes Lernen..

165

I: So zusammenhängender..

B4: Genau, mhm..

170

I: Ok, wie versuchst du nun, diese Ziele, die du zuerst.. jetzt gerade gesagt hast, was sie .. lernen, also besser können beziehungsweise was sie lernen sollten, wie hast du versucht, diese Ziele zu erreichen in der Lehrveranstaltung?

175

B4: Also ich hab mal das.. ich habe zuerst vorgestellt, also was sie können müssen. Das war eben der theoretische Teil, zum Beispiel, dass wir uns den *socle commun* und da gibt es dieses *livre personnel des compétences* für die Schüler, das habe ich kopiert und mitgenommen und das haben wir uns angesehen, was man überhaupt benoten muss und beurteilen muss ahh.. dann haben wir uns den *cadre européen*, also A1, A2, B1, B2 genauer angesehen welche Deskriptoren gibt es da, welche Thematik wird angesprochen, bei A1 zum Beispiel Familie und Umfeld und so, also dass sie wirklich, dass sie wirklich drinnen sind, ahh.. dann vom theoretischen her habe ich noch gemacht das, es gibt in Frankreich die zehn Kompetenzen des Lehrers, wo eben drinnen steht *Maîtrise de la langue française*..

180

185

I: Was auf Platz Nummer eins ist, oder? (lacht)

190

B4: Genau. Das haben wir gemacht, also verschiedene theoretische Sachen und die habe ich immer vorgestellt und dann haben wir.. dann habe ich vorgestellt, wie man eine *séquence* konstruiert und dann haben .. habe ich ihnen ahh.. immer verschiedene Dokumente kopiert und sie mussten entweder im Unterricht oder zu Hause ahm.. versuchen, zuerst war es nur ein Dokument, da ahh.. zu didaktisieren und dann eben

mehrere zusammen und das haben sie dann vorgestellt und wir haben es diskutiert im Unterricht.

195 I: Hast du solche Lernprozesse auch mit gewissen Sozialformen initiiert? Absichtlich jetzt oder oder war das eher spontan?

B4: Ähh.. also ähh.. die haben als Hausübung, das war sowieso immer nur Einzelarbeit, aber die im Unterricht haben sie also meistens zu zweit gearbeitet..

200

I: Und wie hast du.. hast du gute Erfahrungen damit gemacht oder eher negative?

B4: Ja, also in der Gruppe war es sicher gut äh.. weil sich die Paare so gefunden haben nach Interesse. Also es gab schon zwei ältere, also ältere unter Anführungszeichen
205 Studentinnen ahh.. die eben beide Deutsche waren, die den selben Hintergrund hatten und das hat sehr gut funktioniert, weil sie sich gut helfen konnten, weil sie wussten wo wo die Mängel sind, was sie nicht wissen und die die, also sie haben sich selbst zusammengefunden, also ich habe nichts da eingegriffen.

210 I: Ok.

B4: Weil ich das mit den Sozialformen, also.. in der Erwachsenenbildung ist das äh.. vielleicht nicht mehr so essenziell, wie bei ahm.. Schülern in der Unterstufe.

215 I: Mhm.. Würdest es du wieder so machen nächstes Semester?

B4: Ja, mhm..

I: Ok, dann kommen wir schon zum dritten Block: Stichwort Kooperationen. Ahm.. die
220 Lehramtsausbildung am *IUFM Rennes*, habe ich herausgefunden, kann man auch als Vier – Säulen – Modell ah.. bezeichnen. Das Modell besteht aus Fachwissenschaft, aus Pädagogik, Fachdidaktik und Schulpraxis und nun möchte ich näher mit dir .. darauf eingehen, ob es vielleicht Kooperationen dieser vier Bereiche in deiner Lehrveranstaltung

beziehungsweise am Institut gibt. Ahm.. meine erste Frage ist gleich: Wie würdest die
225 Gewichtung dieser vier Säulen in deiner Lehrveranstaltung beschreiben, so nach Prozent..
wenn du hundert Prozent hast, wie viel Prozent würdest du da auf jede auf jede Säule
geben?

B4: (lacht) Also grundsätzlich kann ich sagen, dass ich das Modell nicht kenne.. ahh.. und
230 dass meine Lehrveranstaltung, die ist rein von der Universität organisiert. Und mit diesem
Umbruch, mit der Reform der Lehrerausbildung gibt es jetzt fast keine oder überhaupt
keine Lehrveranstaltungen am *IUFM* mehr, das heißt, also es wird auch nicht
zusammengearbeitet.

235 I: Also zwischen Uni und *IUFM*?

B4: Zwischen Uni und *IUFM*, also ah.. das ist schon ein Problem dort zum Beispiel einen
Raum zu reservieren und ich weiß auch von den Studenten, dass also die immer mit der
mit dem Zuständigen auf der Uni sprechen müssen und dann mit dem Zuständigen auf
240 dem *IUFM* und dass das.. dass das nie abgesprochen war zwischen den beiden also, dass
der eine Teil zum Beispiel gesagt hat, ja die die StudentInnen, die schon mal als
SprachassistentInnen gearbeitet haben, brauchen den Block sowieso nicht machen und
der am *IUFM* hat genau das Gegenteil gesagt, also das ist nicht abgesprochen und ah.. ich
kenne das auch nicht. Also diese.. diesen Teil vom *IUFM* kenne ich auch nicht..

245

I: Ja, das ist anstrengend dann, ja.. Na, gehen wir mal nur auf deine Lehrveranstaltung..

B4: Wart, lass mal schauen..

250 I: Wart, das ist da.. Fachwissenschaft, also Linguistik, Literaturwissenschaft auch immer..
Pädagogik, Fachdidaktik und Schulpraxis. Wenn du hundert Prozent hättest, wie viel
würdest du auf jedes geben, wenn du an deine Lehrveranstaltung denkst.

B4: Also Fachwissenschaft ähh.. ahm.. da ist mir nicht ganz klar, was da gemeint ist, also
255 rein das Fach Deutsch jetzt gesehen..

I: Genau!

260 B4: ..jetzt gesehen.. Grammatik oder Literatur? Also, das hat fast überhaupt keinen Platz
in in in der Veranstaltung, weil es da auch ganz viele direkt zum Übersetzen, zur Literatur,
zur Grammatik, da gibt es eigene Lehrveranstaltungen und ich finde das also ahh.. das
hat.. das für mich jetzt keinen Vorrang gehabt, weil eben die StudentInnen, die ich hatte,
also die Hälfte waren Deutsche. Also Grammatik, ah.. oder.. also das war nicht wichtig
und die Literatur habe ich auch nicht gemacht, weil es ah.. im *collège* ohnehin schwierig
265 ist literarische Texte zu machen und im im *lycée* gibt es immer weniger und weniger, weil
es einfach sehr schwierig für die Schüler ist, also.. das andere bei der Pädagogik,
Fachdidaktik, Schulpraxis mmmh... das ist ungefähr vierzig Prozent für die Fachdidaktik
und dreißig und dreißig für Schulpraxis und Pädagogik. Wir haben nämlich auch viel über
die Schulpraxis gesprochen, weil es eben diese ahm.. weil die Studenten überhaupt
keinen Zugang zur Schule haben und die dann nach diesem Semester also unterrichten
270 müssen und eine volle Lehrverpflichtung mit 18 Stunden übernehmen müssen und ah..
manche wirklich Angst haben davor.

I: Also das ist.. aja, weil sie nachher schon den *concours* machen..

275 B4: Ja ja, auch wenn sie den *concours* nicht haben und und so halt Supplierstunden
übernehmen müssen, müssen .. haben sie keine Ausbildung mehr. Also sie wissen auch
überhaupt ahh.. überhaupt für die Deutschen, die nicht im französischen System
aufgewachsen sind, ist das total schwierig einzustufen, was was heißt überhaupt
quatrième oder *cinquième*, welches Niveau haben die St.. die Schüler dort und da da
280 merkt man, dass dort so eine totale Verunsicherung ist mit der mit der Reform.

I: Mhm. Mhm...

285 B4: Die haben wirklich auch Angst in die Schule zu gehen.

I: Sind das dann solche *remplaçants*, von denen du da mal gesprochen hast?

B4: Ja

290 I: .. wenn sie wenn sie die Ausbildung am *IUFM* zumindest abgeschlossen haben.

B4: Wenn sie, wenn sie jetzt dieses Semester fertig haben haben und den *Master 2* gemacht haben, dann können sie sofort Klassen übernehmen, aber sie werden nicht.. sie sind keine f.. ahm.. keine Beamten, dafür brauchen sie den *concours*.

295

I: Ok.

B4: Und das steht ja bis Ende bis Ende Juni oder so in diesem Jahr nicht fest, ob sie das geschafft haben oder nicht. Aber die meisten werden arbeiten nachher, das ist klar.

300

I: Also deswegen also.. noch einmal vierzig Päda.. erm.. vierzig Fachdidaktik, dreißig, dreißig, Pädagogik und Schulpraxis.

B4: Ja ungefähr. Mhm..

305

I: Arbeitest du mit anderen Bereichen in deiner Lehrveranstaltung zusammen, mit Pädagogik, mit Fachwissenschaften, mit Schulen, mit LehrerInnen?

B4: Also.. mit ahh.. mit mit der Fachwissenschaft auf der Universität ah.. nein. Das ist
310 derartig weit weg von von der Schule, also das äh.. sehe da keinen Zusammenhang. Die
ahh... mit .. wart mal, was war noch? Mit der..

I: Pädagogik, Didaktik, Schulpraxis..

315 B4: Mit der Schulpraxis, also ich habe..

I: Also Schulen, LehrerInnen, KollegInnen..

B4: Ähm.. das eben, das ist für Deutsch ziemlich schwierig. Also, ich habe die Studenten
320 eingeladen zu mir in den Unterricht und die sind auch gekommen, also die haben meinen
Unterricht beobachtet...

I: Das ist jetzt in Dinard oder in St. Malo?

325 B4: Das war in Dinard. In Dinard im *collège* und ahh.. und sie wollen im nächsten
Semester dann ins *ly.* im *lycée* auch hospitieren kommen, also ich habe sie zu mir
eingeladen.. Ahh.. Das Problem ist, dass die Deutschlehrer, es gibt meistens nur einen
Deutschlehrer in einer in einem Gymnasium oder oder im *collège*, das heißt also die
Zusammenarbeit zwischen den Deutschlehrern ist ziemlich .. es gi.. ist fast nicht
330 vorhanden. Ah.. und ich kenne auch nicht so viele, ich bin auch nicht so lange da. Aber so
haben sie.. also sie haben die Schule besucht und die Schule besichtigt und den Unt.. ah..
an drei Stunden Unterricht teilgenommen und beobachtet eben, wie das Niveau ist, wie
sich die Schüler verhalten.

335 I: Ok, mit anderen Bereichen, wie Pädagogik und so weiter.. mit anderen LehrerInnen,
gibt es gibt es da Kooperationen?

B4: Mhm.. nein!

340 I: Gibt es nicht, ok. Ah.. gehen wir mal weg von deiner Lehrveranstaltung hin zur
Fachdidaktik deines Instituts, also vom *IUFM Rennes*. Gibt es auf deinem Institut, wenn du
es weißt, andere Kooperationen zwischen diesen vier Säulen?

B4: Also, das weiß ich überhaupt nicht.. Ich bin auch nicht vom *IUFM* angestellt, sondern
345 von der Universität. Das *IUFM* hat nur den Raum zur Verfügung gestellt.

I: Ok.

B4: Also, das die das *IUFM* hat ja fast keine Stunden mehr für die Ausbildung oder
350 überhaupt keine Stunden mehr und das ist alles auf die Uni verlagert worden und

deswegen suchen sie eben auf der Uni die Leute auch, die das machen können, weil niemand auch ausgebildet ist dafür und die, die das bisher immer gemacht haben, die.. ich weiß, dass eine in Pension gegangen ist und die das nicht mehr machen wollen ah... weil sie mit der Reform nicht einverstanden sind auch. Und deswegen ist es auch
355 schwierig jemanden zu finden.

I: Und weißt es du zumindest auf den Uni, ob es da irgendwelche Kooperationen gibt zwischen diesen vier Säulen?

360 B4: Also auf der Uni, also es gibt keine, was ich gesehen habe, es gibt ah.. pädagogisch keine eigene Pädagogikvorlesung- oder Seminar. Das gibt es nicht. Ich kenne nur die Leute, die eben in der Fachdidaktik arbeiten. Und, zum Beispiel ah.. ah.. es gibt eine neue Person, die das fürs zweite Semester machen wird, ein paar Stunden übernehmen wird und wir haben miteinander telefoniert und uns ein bisschen aufgeteilt, wer was macht
365 zum Beispiel. So schon, also wir arbeiten schon zusammen, aber das ist vor allem auch daher, weil es überhaupt keinen Plan gibt und weil wir, die Lehrveranstaltungen planen müssen.

I: Also du weißt jetzt auch wieder nicht, was du nächstes Semester, also.. es ist nicht
370 vorgegeben, was du nächstes Semester machst, ja?

B4: Nein nein, überhaupt nicht.. es heißt nur, es muss die Vorbereitung für den mündlichen Teil vom *concours* abgedeckt sein, aber der Rest, es sind also ganz viele Stunden, insgesamt ungefähr äh.. 60 Stunden Didaktik und wir Vorbereitung auf den
375 *concours* und der Rest ist wieder ganz offen. Es ist wieder *didacisation*.. ahm.. genau das selbe, wie im ersten Semester eigentlich.

I: Ok, kommen wir nun zur Fachdidaktik in der Organisation. Ahmm.. Da will ich mal ein bisschen über die fachdidaktische Arbeit am Institut, also bei dir ist es dann eher die Uni
380 beziehungsweise, wenn du vom *IUFM* etwas weißt, ja? Ah.. wird über Fragen fachdidaktischer Theorien und Konzeptionen an deinem Institut diskutiert? Weißt du

davon was? Gibt es da einen Rahmen beziehungsweise in welchem Rahmen findet das dann statt? Gibt es einen Ort dafür?

385 B4: (lacht) Also ah.. an der Uni ahh... gibt es keine Diskussionen darüber, weil weil es liegt vor allem auch daran, weil es gibt einen Ansatz, der wird propagiert von den Inspektoren und vom Ministerium, das ist eben der handlungsorientierte Unterricht und der ist sozu-
sagen ahh.. der wird nicht diskutiert, ob der.. welche Mängel der hat oder ob der gut ist
390 oder nicht, das wird nicht in Frage gestellt, also das ist das ist der Ansatz, der zu verwenden ist und den den müssen wir vermitteln und den müssen die Schüler dann, also die Studenten dann auch umsetzen, also wenn sie die Prüfung haben, zum Beispiel den *CAPES*, dann müssen sie nach diesem Ansatz vorgehen, also irgendwelche andere Theorien werden nicht einmal diskutiert.

395 I: Also das ist so! Ja?

B4: Genau, mhm..

I: Und.. kommen wir.. gibt es an deinem Institut ein sogenanntes gemeinsames
400 Fachdidaktikkonzept überhaupt, oder...

B4: Nein. Nein, das gibt es überhaupt nicht.. ähm... das Problem ähm.. das Problem ist immer diese Reform, weil es jetzt plötzlich so viele Didaktikstunden gibt und ich hab die, also ich hab die Jahresplanung von der Lehrerin gesehen, die das vor uns gemacht hat,
405 also letztes Jahr und die Jahre davor, das war ungefähr das selbe, es läuft darin hinaus, dass die Studenten diesen *approche actionnelle* umsetzen können für den *CAPES*. Also es ist überhaupt ein bisschen ahh.. realitätsfern auch.

I: Inwieweit?

410

B4: Na weil weil es geht nur darum, dass du beim bei dem *CAPES* umsetzen kannst, dass die Schüler *acteurs* sind und so weiter, aber die konkreten Schwierigkeiten, die man so hat als Lehrer, zum Beispiel warum.. wie kann man das machen, dass die Schüler das

415 machen, Vokabel zu lernen zu Hause zum Beispiel oder dass sie die die Hausübungen
schreiben oder selbstständig auch lernen, das wird eigentlich.. also man geht eigentlich
von einem idealen Schülertyp aus und deshalb ist es auch realitätsfern. Es ist auch
realitätsfern zu sagen, in jeder zweiten Stunde mache ich eine Internetrecherche, weil
einfach die das Material fehlt an den Schulen. Also man geht von einer idealen Situation
420 Gruppe haben kann am Freitag von fünf bis sechs Uhr..

I: So wie es bei dir der Fall ist.. (lacht)

B4: Ja, genau. Genau.

425

I: Du hast gesagt, nein, es gibt dieses Konzept nicht.. gibt es ein gewisses äh.. Konzept, mit
.. das eher mit deinem persönlichen Fachdidaktikkonzept übereinstimmt? Wo du sagst, ja
das hat mich mehr oder weniger geleitet im letzten Semester, wo du selbst dein deine
Lehrveranstaltung konzipiert hast.

430

B4: Also, ich habe ahh.. ich bin im dem Jahr in der.. in dem Jahr der *validation* von
meinem *concours* für mich selbst und das heißt, ich muss also für meine Vorbereitungen
immer diesen ah.. *approche actionnelle* verwenden, weil ich dann auch eine Inspektion
habe und da eben auch geschaut wird, ob man diesen neuen Ansatz verwendet oder
435 nicht und ich habe verschiedene, ich ich hab verschiedene Dinge probiert und auch ah..
mit Projekt ah.. mit Projekten gearbeitet, also das heißt ah.. du du gibst den Schülern am
Anfang die Beschreibung von dem, was du in den nächsten Stunden machen wirst und
eine eine Übung führt zur nächsten und am Ende gibt es irgendeinen ein größeres Projekt,
das dann gelö.. ein Problem, das dann gelöst werden muss. Und ich hab versucht ah.. dass
440 zu machen, es funktioniert manchmal ganz gut und manchmal nicht, das kommt eben
darauf an auf die Schüler und was für mich ah.. was für mich auch neu war auch ist, ah..
wirklich zu versuchen, dass der Schüler selbstständig arbeiten muss, also dass er wirklich
sich selbst die Texte erarbeiten muss und so und das habe ich dieses Jahr versucht und
das funktioniert eigentlich ganz gut und es ist auch ahm... wie soll ich sagen, mit.. wenn

445 man eine große Arbeitsbelastung hat, es ist.. es hilft einem auch, wenn man nicht immer im Frontalunterricht unterrichten muss.

I: Ja, weil die Verantwortung dann eben den anderen, also den Kids übergeben wird..

450 B4: Ja, ja mhm..

I: Noch eine Frage zu diesem Block: ahh.. Kennst du Forschungsaktivitäten im Fachbereich der Fachdidaktik in deinem Umkreis an der Germanistik oder am *IUFM Rennes*?

455 B4: Überhaupt nicht.

I: Nicht. Ok, dann kommen wir eh schon zum letzten Block. Da möchte ich noch ein bisschen über deine Visionen zur Entwicklung der Fachdidaktik in deinem Fach im Fach Deutsch fragen.

460

B4: (lacht) Ja.

I: Erm.. In welche Richtung entwickelt sich die Fachdidaktik deiner Meinung nach weiter? Hier in Rennes, also in Frankreich.

465

B4: .. In also in Rennes ah.. pff.. das ist schwierig zu sagen.. ich glaube, dass einmal.. ahmm.. dass die, dass die Ausbilder auch eine Ausbildung brauchen und das das ist das fehlt irgendwo. Also ich fühle mich nicht schlecht ausgebildet, weil ich eben diese ganzen *formations* machen muss dieses Jahr, aber grundsätzlich die die anderen drei Personen,

470

die mit mir die Fachdidaktik im *Master 1* und im *Master 2* machen, ahh.. die sind Lehrer und das ist alles und die haben sich schon seit Jahren sich nicht mehr mit der Fachdidaktik in dem Sinn beschäftigt. Also, ich glaube, dass da eine Ausbildung für die Ausbilder nötig ist und auch eine bessere Koordinierung, also.. ich glaube, dass es jemanden geben muss auf der Uni ahh.. der die, der diese Teile koordiniert und der ein *programme* auch

475

schreibt, weil so wie es jetzt ist, macht ein jeder, was er glaubt, dass es wichtig ist und es ist sicher nicht schlecht, was wir machen, aber es muss muss besser koordiniert sein, weil

es äh.. war auch dieses Semester so wir teilweise das selbe gemacht haben im Unterricht...

480 I: Weil es nicht abgesprochen ist...

B4: Genau, ja. Oder weil weil wir vielleicht auch nicht genug Ideen hatten, was wir machen können. Und es war jetzt ziemlich schnell, ich bin erst im September gefragt worden, ob ich das machen kann und ahh.. der Robert auch, also es war total schnell und
485 „macht ihr das oder nicht?“ und es braucht da eine Planung auch. Es müsste auf jeden Fall einen Plan geben, ahh.. der für alle gültig ist, also was muss gemacht werden, weil nur eine einen Titel zu geben für eine Lehrveranstaltung, das ist sehr wenig, also und im Allgemeinen in Frankreich äh.. sehe ich jetzt sowieso diese Welle des *approche actionnelle, communic – actionnelle*, ahh.. und das ah..

490

I: Wie? *Communi...*

B4: *Communic – actionnelle*, also *communication* und *actionnelle* zusammen..

495 I : Aso, ok.

B4 : Und da wird sowieso, also ich habe den Eindruck, es ist sehr zentralisiert, wie immer und es wird ein ein Punkt vorgegeben und und das muss man nehmen.. also es gibt nur einen Ansatz, der gut ist und die anderen werden nicht einmal diskutiert, also.. das ist
500 ahm.. ich weiß nicht, in wie weit man da.. die die Zukunft der Fachdidaktik, die wird sicher im Ministerium beschlossen, also weil die vorgeben, was da wichtig ist und der Europäische Referenzrahmen und so weiter, also .. das das kommt von oben, also nicht von der Praxis.. die die Richtung, die die Fachdidaktik nehmen wird. Das wird von oben bestimmt, das kommt nicht von den Lehrern, die sagen: „Dieses Problem gibt es und was
505 wie könnte man machen?“

I: Wenn du Visionen ja vorbringen willst, ja.. wie hättest du denn gerne, dass sich die Fachdidaktik in Deutsch als Fremdsprache hier in in also in Rennes weiter sich entwickelt. Welche Chancen, welche Befürchtungen gibt es da deiner Meinung nach?

510

B4: Also ah.. meine Vision.. erstens ist das, es muss eben eine Person geben, die das koordiniert, das brauchen wir unbedingt und dann ahh.. ein, was sehr gut wäre, das wäre die Zusammenarbeit mit einem Gymnasium und mit einem *collège*, die die.. wo die Schüler auch gewohnt sind, dass hin und wieder Studenten kommen und eben Dinge probieren können, ausprobieren können. Ja, weil das Problem ist ja wirklich ahh.. weil wir in der Fachdidaktik in Deutsch, da gibt es ja immer ganz wenige Studenten, die dann bis zum *Master 2* Deutsch studieren. Das Deutsch das ist sowieso eingeschränkt und dann gibt es ganz wenig, die den *Master 2* machen, das heißt mit sechs Studenten eine Unterrichtssituation simulieren das ist, das ist.. bringt nichts, weil es ist was anderes, wenn ich vor fünfunddreißig Schülern in der *terminale* stehe oder in der in der *sixième* und das wäre, also das wäre ein Punkt, der ganz wichtig wäre: Die Zusammenarbeit mit mit der mit dem Schulen, wo es dann richtig Schulen gibt, wo wo jede Woche mal ein Student hinkommt und seinen Unterricht hält in einer Stunde und das wirklich ausprobieren kann. Das wäre das wäre ganz wichtig, weil das ist.. dieser Bezug zur Praxis fehlt total.

525

I: Mhm.. gibt es da noch irgendetwas, was du dir vorstellen könntest?

B4: .. (lacht) Ja, also die Visionen von der Fachdidaktik.. ich wie.. ich glaube, dass also ich für die Vorbereitung zu meinem Kurs ahh.. habe ich ausschließlich deutsche Werke zur Fachdidaktik verwendet, weil sie.. diese Werke in Französisch nicht gibt und ich habe mich erkundigt, bei bei einem Institut für Fortbildung für Deutschlehrer auch...

530

I: Meinst du jetzt die Schulbücher oder..

535

B4: Ja, die Fachdidaktikbücher.. und ich habe mich auch..

I: Aso, die theoretischen für Fachdidaktik, ja?!

B4: Richtig theoretische Sache Sachen über Fachdidaktik und die haben mir auch, die
540 haben mir nichts geben können auf Französisch und das war teilweise schwierig mit der
Übersetzung mit dem Fachvokabular dann auch und und das wäre zum Beispiel eine
Vision, dass es wirklich auch eine Forschung der Fachdidaktik gibt auf Französisch, das
gibt es nicht. Also ich habe, ich habe meine Werke verwendet, die ich in Österreich hatte
für.. um um meinen Kurs zu bauen und ich weiß, dass der Robert das genau so gemacht
545 hat, der hat nur die deutschen Werke genommen und wir haben gesucht, er hat auch
gesucht, wir haben nichts gefunden. Also es fehlt da auch die Grundlagenforschung oder..
das ist eben wahrscheinlich auch ein Grund.. oder das ist das Resultat, weil immer alles
von oben vorgegeben wird, es gibt da überhaupt keine Forschung oder keine neuen
Artikel oder so dazu. Wenn es Artikel gibt zu Fachdidaktik, dann geht es um den *cadre*
550 *européen* ähh... und dann wird da geschaut, wie der umgesetzt wird, das ist alles. Aber so
richtige Basiswerke oder so oder das ist das Werk für die Fachdidaktik, das gibt es nicht im
Französischen, also für den Deutschunterricht, für den Englischunterricht weiß ich es
nicht.

555 I: Ok..

B4: Das wäre sicher ein ahh.. wichtiger Punkt, dass es.. dass es sowas wie
Fachdidaktikforschung oder so an den Unis auch geben muss..

560 I: Ja, das gibt es so in der Hinsicht wahrscheinlich nicht.. Wie du es gesagt hast.. Gut, ich
bin nun am Ende des Interviews, möchtest du aus deiner Sicht noch etwas ergänzen?

B4: (lacht) Für die Fachdidaktik..

565 I: Wie auch immer..

B4: Nein..

I: Dann danke ich dir vielmals..

570

B4: Bitte sehr..

I: Es ist 14.29Uhr und ich beende hiermit das Interview.

575 Nachtrag: Interviewte 4 ist ca. 40 Jahre alt.

Codierte Textstellen aus den transkribierten Interviews

- Welches Wissen und welche Fähigkeiten im Bereich der Fremdsprachvermittlung sollen zukünftige LehrerInnen während der LehrerInnenausbildung erhalten?

Institut für Romanistik in Wien:

Wir hatten damals extremst schlechte Lehrbücher und es war einfach ein Bedürfnis ah... außerhalb der Lehrbücher, zusätzlich zu den Lehrbüchern viel zu erarbeiten. (I1, Z 21 – 23) Die Arbeit mit Jugendlichen hat mich immer fasziniert ahhh... und einfach das kommunikative Modell. (I1, Z 32 – 34) die ganze Registerproblematik, all das ist mit Wolfgang Pollak einfach verbunden. (I1, Z 52 – 53) dann ist es unabdingbar nach Frankreich zu fahren um eben auch wirklich dort zu leben und ahh... das gesprochene Französisch auch wirklich zu beherrschen. (I1, Z 54 – 56) mir ist die Anwendung, so wie wir es von von Pollak gehört haben und gelernt haben und gelebt haben, auch die Anwendung der Sprache in der Realität, ist für mich ah.. das Grundanliegen und daher ist für mich auch das Grundanliegen (I1, Z 76 – 79) Momentan ist sicherlich das aller wichtigste und das aktuellste, die neuen die neuen Formen des Unterrichtens, um die Schüler für einen Kompetenz, also um .. ähh.. für einen kompetenzorientierten Unterricht vorbereitet zu sein, denn nur durch einen kompetenzorientierten Unterricht kann man die Schüler tatsächlich zu den Standards beziehungsweise zur standardisierten Reifeprüfung bringen. (I1, Z 96 – 100) Sie sollen auf jeden Fall einen ersten Einblick haben, in die in die Formate, die momentan aktuell sind ahh.. das, was mir ganz wichtig ist ist, dass sie auch erkennen, dass sie für sich selbst etwas machen sollen, dass sie auch den Wert ahh.. eines Auslandsaufenthaltes erkennen, denn nur durch einen Auslandsaufenthalt kann ich als Vorbild, als Lehrer ein Vorbild für meine Schüler sein.. (I1, Z 105 – 109) dann natürlich der gemeinsame Europäische Referenzrahmen, da gibt es die Tendenzen, die Vereinheitlichungstendenzen in ganz Europa, beziehungsweise auf der ganzen Welt und dadurch... (I1, Z 129 – 131) Standards, zentrale Reifeprüfung. Und ahh.. alle didaktischen Basiswerke, die darauf ausgerichtet sind, ahh.. auf einen kompetenzorientierten Unterricht vorzubereiten. (I1, Z 135 – 137) ein wesentlicher Punkt, andererseits eine Schwierigkeit, die Fachdidaktik so zu führen, dass sie mit den gleichen Methoden arbeiten kann, wie die Studenten dann im Nachhinein in ihrem Berufsfeld brauchen. Das heißt: Gruppenarbeiten machen zu lassen. Diese Gruppenarbeiten so zu begleiten und äh.. durch durchführen zu lassen, dass man sieht, dass es nur auf diese Weise auch in der Klasse weiterfunktionieren kann und dass, eines der Hauptprobleme, die ich immer wieder sehe und wo ich den Eindruck habe, dass ich sehr häufig an Grenzen stoße, ist ahh... die Selbsttätigkeit bei der Erarbeitung, denn man hat auf der Uni das, was ich ja schon ewig lang kritisiere, diese Vorlesungen (I1, Z 142 – 150) In der Schule ist das, was momentan das aller wichtigste vorrangige ist, ahh.. das eigenständige Erarbeiten und das ist manchmal relativ schwer zu verbinden in der Fachdidaktik. (I1, Z 152 – 154) Das eigenständige

selbstständige Erarbeiten, Einzelarbeiten, Einzelreflexionen. Ah.. die reflektorische Arbeit ist auch eine ganz ganz wichtige, wo ich in den letzten, in der letzten Zeit, in den letzten Jahren merke, dass es ahh.. schwieriger wird. (I1, Z 162 – 164) Also, man stellt immer mehr fest, dass das Reflexionspotenzial sinkt.. (I1, Z 170) Ich erfahre eine teilweise eine gewisse Passivität und ein Delegieren der Verantwortung an andere, das ist das, was ich in der letzten Zeit verstärkt ahh.. hier im universitären Bereich, in der Arbeit mit Studenten erlebe.. (I1, Z 177 – 179) natürlich sehe ich sehr wohl, dass wir Erwachsene diejenigen sind, die die Jugendlichen soweit bringen (I1, Z 191 – 192) In Richtung eines kompetenzorientierten Unterrichtes, denn das kommt nicht in die Köpfe der Leute, was es überhaupt bedeutet und so zu unterrichten, dass Kompetenzen gefördert werden. Dass sich Kompetenzen bei den Schülern entwickeln können. (I1, Z 449 – 452) in der Schule legt man Wert auf rep reproduzierbares Wissen, es ist die Reproduktion, die zählt und nicht die eigenständige Produktion und das ist auch der Jammer am Schulsystem (I1, Z 454 – 456)

ein Panorama zu geben, von dem, was der Unt.. was der Fremdsprachenunterricht und im speziellen eben der Französischunterricht eigentlich bedeutet. In Hinsicht auf Lehrziele, auf Motivation, auf Ansätze, also kommunikativen oder kognitiven Ansatz, auf die Bearbeitung von Unterrichtsmaterial, auf die ahhmm.. auf die Analyse von Lehrbüchern und so weiter. (I2, Z 65 – 70) dass ich sie äh.. ähmm.. ihnen die Möglichkeit gebe, sich einzulesen in Fachsprache, die sicherlich nicht in der Schule gefragt ist in dieser Qualität (I2, Z 77 – 79) Und auch eine Analyse, das ist sehr wichtig, welche Art von Fachsprachen in welchem Schwierigkeitsgrad in welchem Ausmaß ähm.. möglich sind in einer höheren Schule, ähh.. wie weit Zeit vorhanden ist, wieweit der Anspruch an die Fachsprache ähh.. gegeben ist. (I2, Z 82 – 85) Sie sollten äh.. versuchen selbstständig ähh.. Unterrichtsmaterial zu bearbeiten und unter Unterrichtsmaterial verstehe ich in dem Fall Original äh.. unterlagen, die sie in eine didaktische Einheit einarbeiten, das heißt, was muss ich vorher tun, um diese Unterlage sinnvoll verwenden zu können, was muss ich, was kann ich nachher damit tun, was nicht mehr direkt mit der Unterlage zu tun hat, sondern zum Beispiel ahhmm.. Hörtraining ist oder Sprechtraining ist oder Schreibtraining ist oder grammatikalisches Training ist, immer ausgehend von einer Unterrichtseinheit, sodass etwa in dem ähm ..weitesten Sinn.. ähm.. kommunikativen Ansatz ein ein Unterrichtsmaterial optimal genutzt ist. (I2, Z 96 – 104) also, diejenigen, die sich ähm.. für weniger schwieriges Material entscheiden, versuche ich sie auch ein bisschen darauf zu drängen, dass es einen Sinn hat, solche Blöcke und Einheiten auch im Anfangsunterricht zu äh.. machen, die eben ah.. Originalmaterial in den Unterricht hereinbringen, das das eigentlich nicht für Lehrer, sondern für Muttersprachler ge gedacht ist. (I2, Z 105 – 110) Mit sich bewusst werden, was sie an Kenntnissen haben müssen, um richtig ah.. zu unterrichten. Es geht zum Beispiel auch darum, Fragen richtig zu formulieren, das heißt auch für die Schüler, die Sprache, die sie selber dann verwenden, eben Aufträge, Fragen, Leitung von von einer von einem Gespräch ähh.. dass sie sich darüber klar sind, was ist zu schwierig, was ist leicht, das heißt, ist äh.. ein Teil der Arbeiten, die die Studierenden abgeben, ist immer: Wie genau schaut das in der Klasse aus. Welche Fragen werde ich stellen, welche Arbeitsblätter werde ich Vorlegen und ich versuche eben auch genau die auch genau anzuschauen und die Sprache und in äh einer abschließenden Sitzung dann auch noch zu besprechen, mit jedem einzelnen. Ähh.. Und grundsätzlich

wäre also das Ziel äh.. dass sie einen ersten Einstieg haben, wie muss ich meine ahh.. Arbeiten, meine sprachlichen Materialien aufbereiten, damit ich sie optimal im Unterricht einsetzen kann. (I2, Z 115 – 126) Weil Vortragen ist gut und schön, ähh das versteht man natürlich sofort, man nickt, und ah.. hat aber selber nicht äh.. die die direkte Arbeit gemacht. Ich glaube, es ist sehr wichtig, dass man selbst diese Arbeit macht und selbst sieht, wie auch wie man in welche Richtung man selber arbeitet. (I2, Z 142 – 145) Und ich nehme mal an, dass ah.. dass es eigentlich nicht geht, ohne ahh.. Kenntnis der Landeskunde für die Auswahl von den Unterlagen, die zum Beispiel genommen werden. Ja, oder eine Erkenntnis der ahh... der Linguistik wäre auch gut, um ähm.. besser die Texte analysieren zu können äh.. und äh.. im im allgemeinsten Sinn würde ich sagen ähh.. jede Art von Wissenschaftsausbildung gibt einen besseren Blick auf die au auf das, was man tun. (I2, Z 169 – 174) Also, ich glaube die. wichtig wäre, wenn das auf einem Niveau der allgemeineren Sicht bleibt, wo man sagt: Was ist möglich und im im Sprachunterricht, was können wir tun, was sollten wir tun und dieses „sollten“ sollte nicht von irgendwelchen Schulgesetzen beschränkt sein, sondern das sollte eine Vision sein, ähm.. die sich auf den Unterricht selbst ähm.. beschränkt. (I2, Z 478 – 483)

Universität Rennes 2 und IUFM Rennes:

zum Beispiel, dass man nicht immer so viel sprechen sollte als Lehrer oder, dass man die Schüler dazu bringen sollte zu sprechen, anstatt immer selber alles zu erklären oder dass man ähh.. das es sogar möglich ist einsprachigen Unterricht zu machen auf Anfängerniveau. (I3, Z 44 – 48) für die ja wirklich praxisnahe und ohne viel Drumherum ähh.. mit ihnen versuche, wie sie guten Unterricht machen können, vor allem in Frankreich, wo es meiner Meinung nach viele Probleme mit der Fremdsprachvermittlung im allgemeinen im Speziellen auch im Deutschen gibt und ich versuche halt, bestimmte Barrieren zu brechen und bestimmte sehr eingeschliffene Muster von ähm... Fremdsprachvermittlung dem halt irgendwie neue Wege zu zeigen durch Partnerarbeit... also ich versuche das sehr praxisorientiert.. also zum Beispiel Partnerarbeit, Gruppenarbeit, diese Aspekte über die Sprechzeit der Schüler und mhm... neue Arten von Lesetechniken, wie man mit Texten umgehen kann.. (I3, Z 75 – 83) ich hab das erst mal ich habe das auf die vier Fertigkeiten aufgebaut diese diese Veranstaltung und wir haben halt mit den rezeptiven Fertigkeiten oder *compétences*, wie es heißt ähm.. angefangen und sind dann zu den ahmm.. ah.. I: produktiven.. B3: Produktiven gekommen, genau. Und die sollten erst mal einen Überblick kriegen über diese diese Fertigkeiten, was das überhaupt bedeutet, sich zuerst einmal bewusst werden, was man macht in der Fremdsprachenvermittlung, dass man diese Fertigkeiten kennt, dass die alle wichtig sind ähm.. wir haben bestimmte Begriffe geklärt, globales Verständnis, Detailverständnis, Begriffe wie Vorentlastung also das man Schüler für ähh.. vor einer Aufgabe immer ein bisschen entlastet, indem man ähm... ich sag einmal eher lockere Übungen dazu macht und die die Gedanken zu dem Thema aktiviert und auch andere Begriffe. (I3, Z 156 – 170) Auch ach ja, ein wichtiger Punkt ist auch noch neben den vier Kompetenzen, wie vermittelt man Grammatik, das habe ich ganz am Anfang gemacht, also auch ein ja, nicht so einfaches, offensichtliches Problem ähm.. wie bringe ich Schülern Grammatik bei und dann oder ist das

die nächste Frage: Wie wie wie die ahm.. wie die Stunde so aufgebaut ist? (I3, Z 176 – 180) ich denke, die sollten einfach mehr ähm.. sich bewusst sein über über bestimmte Prozesse, die beim Fremdsprachenlernen ablaufen, dass die die Fähigkeiten voneinander trennen, dass die sich einfach bewusst sind, was wird jetzt gerade trainiert, was wird jetzt äh.. welche Fertigkeit oder welches welches welche in welchem Stadium befinden sich die Lerner gerade, was möchte ich erreichen, also dass die auch immer die Frage nach dem Warum, warum mache ich diese Aufgabe, warum äh.. machen die Schüler gerade das, warum soll man das machen ähm.. äh.. dass ihnen das bewusst wird und dass sie einfach, dass sie dann besser fähig sind, sich in die Lernerperspektive hineinzusetzen (I3, Z 190 – 198) Und das man sich einfach kritisch mit Aufgabentypen auseinandersetzt mit sich selbst als Lehrperson, mit seinen eigenen Schwächen auch und ja.. dass man sich einfach über bestimmte Sachen bewusst wird und nicht immer eins zu eins immer aus dem Lehrbuch die ähh.. Aufgaben übernimmt (I3, Z 211 – 214) für mich die wichtigste Fertigkeit ist, Fertigkeit sprechen, und einfach sich spontan ausdrücken zu können .. (I3, Z 416 – 417) .. unter der unter der in deren schulischen Denken, wer was kommt im *concours* dran ähm.. wie wie sieht die Frage dann im *concours* aus im *concours* und ah.. es ist ah.. es ist das ganze Augenmerk liegt also auf dieser großen Prüfung (I3, Z 463 – 466)

das war also ein ah.. ein erstes Aufarbeiten von ah.. grundsätzlichen Dingen und auch eine Einführung in diesen *approche actionnelle*, der momentan sehr propagiert wird und im zweiten Semester ist es die Fortführung von dem.. von dem Seminar, das ist auch.. es gibt da mehr Stunden allerdings ahh.. und das ist dann konkret auch die Vorbereitung auf die Didaktikprüfung für den *CAPES externe* und *interne*. (I4, Z 59 – 64) *didacticisation de de support*. Das ist alles, also nur wie didaktisiert man verschiedene Unterrichtsmittel, also es gibt weder ahh.. Lehrziele oder ahh.. oder irgendwelche Vorlagen dafür, das heißt also ich und der der Robert, der den zweiten Teil gemacht hat, wir haben also selbst unser Programm erstellen müssen. (I4, Z 88 – 91) zum Beispiel hab ich ahh.. eben verschiedene ahh.. Unterrichtsmittel mitgenommen, Texte oder Hörverständnisübungen und die Schüler, also die Studenten mussten dann versuchen dann das didaktisch aufzubereiten. Dann habe ich verschiedene ahm... Lehrwerke mitgenommen (I4, Z 102 – 105) Das war ein Teil einmal über das *lycée* und einmal über das *collège*, ahh.. wo sie sich eben vertraut machen konnten mit den verschiedenen Ansätzen, die es darin gibt und dann habe ich ahmm.. ein bisschen theoretische Sachen auch gemacht, wie man Konflikte vermeiden kann, was sind die Sozialformen des Lernens, also so grundlegende Sachen und am Ende von dem Seminar, das ist im ersten ähh.. Semester, mussten sie aus drei verschiedenen ah.. Dokumenten, also schriftlichen und Hörtexten, mussten sie dann selber versuchen ah.. eine Einheit zu konstruieren, wie man das verwenden könnte im Unterricht. (I4, Z 109 – 116) also man muss versuchen, die drei Dokumente ahh.. zu verbinden mit einer Thematik und eben schauen ahh.. welche ah.. welches kulturellen.. welches kulturelle Wissen kann man vermitteln oder welche Grammatikteile würden dazu passen, also dass man von der Thematik ausgeht und dann versucht ahm.. ah.. die Grammatik herauszulösen oder das ah.. oder das Thema herauszulösen. (I4, Z 126 – 130) Man verbindet die drei dann, diese drei Dokumente und versucht eine eine logische Reihenfolge zu finden. Also man muss auch erkennen, welcher Text oder welches Hördokument

schwierig ist für den Schüler und wo die Probleme sind. (I4, Z 134 – 136) die Texte in Verbindung bringen mit ahm.. dem Europäischen Referenzrahmen, also das man die Texte einordnen kann, wo.. für welche Stufe die geeignet sind, für welche Klasse.. Ahh.. was sie auch können das ist also das ahh.. ahm... sie können also ahm.. die .. diese drei Dokumente verbinden und auch erkennen, welche Reihenfolge logisch wäre und das auch ähh.. dass sie auch so ein Projekt, so eine *tâche finale* konstruieren können und es ist wichtig für den für den *socle commun*, der.. der dies, also der 2011 das erste Mal eben bestätigt werden muss, da muss man nach Kompetenzen ahh.. bewerten und Kompetenzen kann man auch nur beurteilen, wenn man einen Unterricht macht, wo die Kompetenzen ah.. gezeigt werden können. (I4, Z 143 – 152) die Kompetenzen zum Beispiel beim *socle commun* für das *collège* das ist das Niveau A2 und das sind so Kompetenzen ah.. da gibt es dann ah.. für das Hörverständnis und das ahh.. Leseverständnis und d.. der Ausdruck eben mit den zwei *expression orale* und *contenue* und ah.. *interaction* und nach diesen Kompetenzen wird das auch bewertet und kann der Schüler zum Beispiel ahh..ahm.. nicht nur einen Lückentext ausfüllen, sondern mit seinem Sprachmaterial Informationen bekommen, etwas verstehen und dann irgendetwas lösen damit, also das ist.. irgendwie umfassenderes Lernen.. (I4, Z 157 – 164) zum Beispiel, dass wir uns den *socle commun* und da gibt es dieses *livre personnel des compétences* für die Schüler, das habe ich kopiert und mitgenommen und das haben wir uns angesehen, was man überhaupt benoten muss und beurteilen muss ahh.. dann haben wir uns den *cadre européen*, also A1, A2, B1, B2 genauer angesehen welche Deskriptoren gibt es da, welche Thematik wird angesprochen, bei A1 zum Beispiel Familie und Umfeld und so, also dass sie wirklich, dass sie wirklich drinnen sind, ahh.. dann vom theoretischen her habe ich noch gemacht das, es gibt in Frankreich die zehn Kompetenzen des Lehrers, wo eben drinnen steht *Maîtrise de la langue française*.. (I4, Z 175 – 183) und dann haben wir.. dann habe ich vorgestellt, wie man eine eine *séquence* konstruiert und dann haben .. habe ich ihnen ahh.. immer verschiedene Dokumente kopiert und sie mussten entweder im Unterricht oder zu Hause ahm.. versuchen, zuerst war es nur ein Dokument, da ahh.. zu didaktisieren und dann eben mehrere zusammen und das haben sie dann vorgestellt und wir haben es diskutiert im Unterricht. (I4, Z 188 – 193) es gibt einen Ansatz, der wird propagiert von den Inspektoren und vom Ministerium, das ist eben der handlungsorientierte Unterricht und der ist sozusagen ahh.. der wird nicht diskutiert, ob der.. welche Mängel der hat oder ob der gut ist oder nicht, das wird nicht in Frage gestellt, also das ist das ist der Ansatz, der zu verwenden ist und den den müssen wir vermitteln und den müssen die Schüler dann, also die Studenten dann auch umsetzen, also wenn sie die Prüfung haben, zum Beispiel den *CAPES*, dann müssen sie nach diesem Ansatz vorgehen, also irgendwelche andere Theorien werden nicht einmal diskutiert. (I4, Z 486 – 496)

- Welche grundlegenden Konzepte des Lernens werden in der Fremdsprachdidaktik verfolgt?

Institut für Romanistik in Wien:

Wir haben dann eine Gruppe von Lehrern gegründet, haben uns einmal im Monat oder alle sechs Wochen cirka getroffen, um ahh... zusätzliche kommunikative Unterrichtsmethoden zu entwickeln. (I1, Z 23-25) Die Arbeit mit Jugendlichen hat mich immer fasziniert ahhh... und einfach das kommunikative Modell. Wir waren von meiner Generation her, sehr sehr stark geprägt von Wolfgang Pollak, die Ansätze von Wolfgang Pollak sind diejenigen, die ... wir im, seit dem vorigen Lehrplan, dann auch im im Lehrplan verankert haben und in diese Richtung geht im Grunde genommen ahhh... die Entwicklung der Fachdidaktik auch. (I1, Z 32-35) Er war Soziolinguist und hat uns eigentlich sehr geprägt, denn er hat als erster nicht die die Sprachgeschichte herangezogen, sondern das aktuell gesprochene Französisch, das jetzt in Frankreich verwendet wird und genauso in Italien, das aktuelle Italienisch, das von der Mehrheit der der Leute verwendet wird. (I1, Z 45-48) Momentan ist sicherlich das aller wichtigste und das aktuellste, die neuen die neuen Formen des Unterrichtens, um die Schüler für einen Kompetenz, also um .. ähh.. für einen kompetenzorientierten Unterricht vorbereitet zu sein, denn nur durch einen kompetenzorientierten Unterricht kann man die Schüler tatsächlich zu den Standards beziehungsweise zur standardisierten Reifeprüfung bringen. (I1, Z 96-100) Sie sollen auf jeden Fall einen ersten Einblick haben, in die in die Formate, die momentan aktuell sind ahh.. das, was mir ganz wichtig ist ist, dass sie auch erkennen, dass sie für sich selbst etwas machen sollen, dass sie auch den Wert ahh.. eines Auslandsaufenthaltes erkennen, denn nur durch einen Auslandsaufenthalt kann ich als Vorbild, als Lehrer ein Vorbild für meine Schüler sein.. (I1, Z 105-109) ich versuche es durch Vorbildwirkung zu erreichen, ich versuche es durch konkrete Beispiele aus der Praxis zu erreichen und ahh.. ich versuche natürlich auch ahh.. Erlebnisse zu schildern, wo man, Erlebnisse aus den Schulklassen zu schildern, an denen man erkennt, dass die dass die Schüler sehr interessiert sind an persönlichen Erfahrungen der Lehrer. Ich spreche jetzt wirklich konkret ahh.. Auslandsaufenthalte an einmal. (I1, Z 118-122) Das Standardbuch, das ahh.. unabdingbar ist, ist ahh.. in Französisch „Cours de didactique“ von von ah.. Cuq/Gruca, das ist im Grunde genommen das Standardwerk, dann da.. das das didaktische Standardwerk, dann natürlich der gemeinsame Europäische Referenzrahmen, da gibt es die Tendenzen, die Vereinheitlichungstendenzen in ganz Europa, beziehungsweise auf der ganzen Welt und dadurch... I: Im Bezug jetzt auf die Standards.. ? B1: Ja.. Standards, zentrale Reifeprüfung. Und ahh.. alle didaktischen Basiswerke, die darauf ausgerichtet sind, ahh.. auf einen kompetenzorientierten Unterricht vorzubereiten. (I1, Z 127-137) ein wesentlicher Punkt, andererseits eine Schwierigkeit, die Fachdidaktik so zu führen, dass sie mit den gleichen Methoden arbeiten kann, wie die Studenten dann im Nachhinein in ihrem Berufsfeld brauchen. Das heißt: Gruppenarbeiten machen zu lassen. Diese Gruppenarbeiten so zu begleiten und äh.. durch durchführen zu lassen, dass man sieht, dass es nur auf diese Weise auch in der Klasse weiterfunktionieren kann und dass, eines der Hauptprobleme, die ich immer wieder sehe und wo ich den Eindruck habe, dass ich sehr häufig an Grenzen stoße, ist ahh... die

Selbsttätigkeit bei der Erarbeitung, (I1, Z 142-149) In der Schule ist das, was momentan das aller wichtigste vorrangige ist, ahh.. das eigenständige Erarbeiten und das ist manchmal relativ schwer zu verbinden in der Fachdidaktik. Also ich versuche es anzuregen, ich versuche es ich versuche immer eine eine Mischung zwischen, dem was an und für sich ahhm.. eher der Standard ist an der Uni und dem was ah.. didaktische Methoden in der Schule sind zu verbinden. Ich arbeite in meiner Vorbereitung für meine Lehrveranstaltungen immer speziell an diesen Bereichen. (I1, Z 152-157) Das eigenständige selbstständige Erarbeiten, Einzelarbeiten, Einzelreflexionen. Ah.. die reflektorische Arbeit ist auch eine ganz ganz wichtige, wo ich in den letzten, in der letzten Zeit, in den letzten Jahren merke, dass es ahh.. schwieriger wird. (I1, Z 162-164) Ich erfahre eine teilweise eine gewisse Passivität und ein Delegieren der Verantwortung an andere, das ist das, was ich in der letzten Zeit verstärkt ahh.. hier im universitären Bereich, in der Arbeit mit Studenten erlebe... (I1, 177-179)

Sie sollten äh.. versuchen selbstständig ähh.. Unterrichtsmaterial zu bearbeiten und unter Unterrichtsmaterial verstehe ich in dem Fall Original äh.. unterlagen, die sie in eine didaktische Einheit einarbeiten, das heißt, was muss ich vorher tun, um diese Unterlage sinnvoll verwenden zu können, was muss ich, was kann ich nachher damit tun, was nicht mehr direkt mit der Unterlage zu tun hat, sondern zum Beispiel ahhmm.. Hörtraining ist oder Sprechtraining ist oder Schreibtraining ist oder grammatikalisches Training ist, immer ausgehend von einer Unterrichtseinheit, sodass etwa in dem ähm ..weitesten Sinn.. ähm.. kommunikativen Ansatz ein ein Unterrichtsmaterial optimal genutzt ist. (I2, Z 96-104) Mit sich bewusst werden, was sie an Kenntnissen haben müssen, um richtig ah.. zu unterrichten. Es geht zum Beispiel auch darum, Fragen richtig zu formulieren, das heißt auch für die Schüler, die Sprache, die sie selber dann verwenden, eben Aufträge, Fragen, Leitung von von einer von einem Gespräch ähh.. dass sie sich darüber klar sind, was ist zu schwierig, was ist leicht, das heißt, ist äh.. ein Teil der Arbeiten, die die Studierenden abgeben, ist immer: Wie genau schaut das in der Klasse aus. Welche Fragen werde ich stellen, welche Arbeitsblätter werde ich vorlegen (I2, Z 115-121) Mit einer Arbeit, die ah.. mehrere Phasen enthält: es muss zuerst einmal das Unterrichtsmaterial ausgewählt werden, es soll eine Analyse erstellt werden, warum das Material ausgewählt worden ist, was es sozusagen hergibt und dann die die Ausarbeitung für für eine fiktive natürliche Klasse. (I2, Z 131-134) Es ist, glaube ich, viel besser, wenn die Studierenden selber das machen und und zum Beispiel auch merken, wie ah.. lang man nachdenken muss, um eine gute Frage zu stellen, die für Schüler sehr zielführend ist, damit aus der sie dann ahh.. was machen können, als zum Beispiel das alles nur vorzutragen. Weil Vortragen ist gut und schön, ähh das versteht man natürlich sofort, man nickt, und ah.. hat aber selber nicht äh.. die die direkte Arbeit gemacht. Ich glaube, es ist sehr wichtig, dass man selbst diese Arbeit macht und selbst sieht, wie auch wie man in welche Richtung man selber arbeitet. (I2, Z 139- 145) Das kann ich mir wohl aus aus den verschiedenen, mehr strukturellen, mehr kommunikativen Methoden mehr.. und ahh.. und da gibt es eigentlich sehr viele interessante Ansätze und ich glaube auch, dass im Augenblick das ahh.. das Angebot sehr gut ist und man kann nur hoffen, es geht in diese Richtung weiter.. (I2, Z 347-351) Ja, es sollte glaube ich nicht, allzu ahmm.. schul- und praxisbezogen sein, ahh.. das wäre glaube ich ein Rückschritt, wenn man nur sagt: Ähm.. das und das ähh..

erlaubt das Schulgesetz und das und das erlaubt das Schulgesetz nicht. Dafür ist das Unterrichtspraktikum da, dass man das dann in der ähh.. im Zusammenhang mit der Institution Schule sieht. (I2, Z 374-378)

Université Rennes 2 und IUFM Rennes:

also ich versuche das sehr praxisorientiert.. also zum Beispiel Partnerarbeit, Gruppenarbeit, diese Aspekte über die Sprechzeit der Schüler und mhm... neue Arten von Lesetechniken, wie man mit Texten umgehen kann.. (I3, Z 80-83) einerseits ganz ganz trivial, indem ich sie ihnen .. indem ich es ihnen erzähle, indem ich ihnen die Aufgaben vorstelle und bestenfalls ähm.. indem äh.. sie halt selbst vor der Kleingruppe, die in der wir da waren äh.. eine Unterrichtssim.. Unterrichtssituation simulieren (I3, Z 204-207) Und das man sich einfach kritisch mit Aufgabentypen auseinandersetzt mit sich selbst als Lehrperson, mit seinen eigenen Schwächen auch und ja.. dass man sich einfach über bestimmte Sachen bewusst wird und nicht immer eins zu eins immer aus dem Lehrbuch die ähh.. Aufgaben übernimmt (I3, Z 211-214)

ein erstes Aufarbeiten von ah.. grundsätzlichen Dingen und auch eine Einführung in diesen *approche actionnelle*, der momentan sehr propagiert wird und im zweiten Semester ist es die Fortführung von dem.. von dem Seminar, das ist auch.. es gibt da mehr Stunden allerdings ahh.. und das ist dann konkret auch die Vorbereitung auf die Didaktikprüfung für den *CAPES externe* und *interne*. (I4, Z 59-64) gibt es eigentlich nur Schlagwörter und die Beschreibung von dem Seminar ist also äh.. *didactisation de de support*. Das ist alles, also nur wie didaktisiert man verschiedene Unterrichtsmittel, also es gibt weder ahh.. Lehrziele oder ahh.. oder irgendwelche Vorlagen dafür (I4, Z 87-90) die drei Dokumente ahh.. zu verbinden mit einer Thematik und eben schauen ahh.. welche ah.. welches kulturellen.. welches kulturelle Wissen kann man vermitteln oder welche Grammatikteile würden dazu passen, also dass man von der Thematik ausgeht und dann versucht ahm.. ah.. die Grammatik herauszulösen oder das ah.. oder das Thema herauszulösen. (I4, Z 126-130) die Texte in Verbindung bringen mit ahm.. dem Europäischen Referenzrahmen, also das man die Texte einordnen kann, wo.. für welche Stufe die geeignet sind, für welche Klasse.. (I4, Z 143-145) erkennen, welche Reihenfolge logisch wäre und das auch ähh.. dass sie auch so ein Projekt, so eine *tâche finale* konstruieren können und es ist wichtig für den für den *socle commun*, der.. der dies, also der 2011 das erste Mal eben bestätigt werden muss, da muss man nach Kompetenzen ahh.. bewerten und Kompetenzen kann man auch nur beurteilen, wenn man einen Unterricht macht, wo die Kompetenzen ah.. gezeigt werden können. (I4, Z 147-152) weil es liegt vor allem auch daran, weil es gibt einen Ansatz, der wird propagiert von den Inspektoren und vom Ministerium, das ist eben der handlungsorientierte Unterricht und der ist sozusagen ahh.. der wird nicht diskutiert, ob der.. welche Mängel der hat oder ob der gut ist oder nicht, das wird nicht in Frage gestellt, also das ist das ist der Ansatz, der zu verwenden ist und den den müssen wir vermitteln und den müssen die Schüler dann, also die Studenten dann auch umsetzen, also wenn sie die Prüfung haben, zum Beispiel den *CAPES*, dann müssen sie nach diesem Ansatz vorgehen, also irgendwelche andere Theorien werden nicht einmal diskutiert. (I4, Z 385-

393) weil es geht nur darum, dass du beim bei dem *CAPES* umsetzen kannst, dass die Schüler *acteurs* sind und so weiter, aber die konkreten Schwierigkeiten, die man so hat als Lehrer, zum Beispiel warum.. wie kann man das machen, dass die Schüler das machen, Vokabel zu lernen zu Hause zum Beispiel oder dass sie die die Hausübungen schreiben oder selbstständig auch lernen, das wird eigentlich.. also man geht eigentlich von einem idealen Schülertyp aus und deshalb ist es auch realitätsfern. Es ist auch realitätsfern zu sagen, in jeder zweiten Stunde mache ich eine Internetrecherche, weil einfach die das Material fehlt an den Schulen. Also man geht von einer idealen Situation aus und von idealen Schülern und nicht davon, dass man vielleicht eine ganz heterogene Gruppe haben kann am Freitag von fünf bis sechs Uhr.. (14, Z 411-420) in Frankreich äh.. sehe ich jetzt sowieso diese Welle des *approche actionnelle, communic – actionnelle*, ahh.. und das ah.. I: Wie? *Communi...* B4: *Communic – actionnelle*, also *communication* und *actionnelle* zusammen.. (14, Z 488-493)

- Welche didaktischen Praktiken werden in den LehrerInnenausbildungslehrveranstaltungen verwendet und wie stimmen diese mit grundlegenden Konzepten und Zielen der Ausbildungsinstitution überein?

Institut für Romanistik in Wien:

ich versuche es durch Vorbildwirkung zu erreichen, ich versuche es durch konkrete Beispiele aus der Praxis zu erreichen und ahh.. ich versuche natürlich auch ahh.. Erlebnisse zu schildern, wo man, Erlebnisse aus den Schulklassen zu schildern, an denen man erkennt, dass die dass die Schüler sehr interessiert sind an persönlichen Erfahrungen der Lehrer. Ich spreche jetzt wirklich konkret ahh.. Auslandsaufenthalte an einmal. (11, Z 118-123) einerseits ein wesentlicher Punkt, andererseits eine Schwierigkeit, die Fachdidaktik so zu führen, dass sie mit den gleichen Methoden arbeiten kann, wie die Studenten dann im Nachhinein in ihrem Berufsfeld brauchen. Das heißt: Gruppenarbeiten machen zu lassen. Diese Gruppenarbeiten so zu begleiten und äh.. durch durchführen zu lassen, dass man sieht, dass es nur auf diese Weise auch in der Klasse weiterfunktionieren kann und dass, eines der Hauptprobleme, die ich immer wieder sehe und wo ich den Eindruck habe, dass ich sehr häufig an Grenzen stoße, ist ahh... die Selbsttätigkeit bei der Erarbeitung (11, Z 142-149) das eigenständige Erarbeiten und das ist manchmal relativ schwer zu verbinden in der Fachdidaktik (11, Z 153-154) Das eigenständige selbstständige Erarbeiten, Einzelarbeiten, Einzelreflexionen. Ah.. die reflektorische Arbeit ist auch eine ganz ganz wichtige, wo ich in den letzten, in der letzten Zeit, in den letzten Jahren merke, dass es ahh.. schwieriger wird. (11, Z 162-164) versuche immer wieder Vergleiche mit anderen ahhh... ... Methodiken auch ahh.. von Kollegen zu machen (11, 249-250) mir ist es trotz allem ganz wichtig, dass die dass ich die neuesten Modelle für die Stu Studenten präsentieren kann und da ist es natürlich immer unabdingbar, dass ich mir Schularbeiten von Kolleginnen und Kollegen hole, die jetzt in diesem Jahr

eben in bestimmten Klasse unterrichten (I1, Z 252-255) Ich schicke Studenten nicht in die Schule, ich rege es ich rege an. (I1, Z 265)

ich versuche, den Studierenden ein Panorama zu geben, von dem, was der Unt.. was der Fremdsprachenunterricht und im speziellen eben der Französischunterricht eigentlich bedeutet. In Hinsicht auf Lehrziele, auf Motivation, auf Ansätze, also kommunikativen oder kognitiven Ansatz, auf die Bearbeitung von Unterrichtsmaterial, auf die ahmm.. auf die Analyse von Lehrbüchern und so weiter. (I2, Z 65-70) mit der Hoffnung, dass viel Interaktion in der Lehrveranstaltung stattfindet, dass die Studenten mitsprechen und ahh.. dass sozusagen einmal der der Grundstein gelegt wird, während die ARGE vier ist ja.. sollte ja sein für Berufsbildende Höhere Schulen und da kann man natürlich feststellen, dass im Laufe des Studiums die Fachsprachen nicht wirklich prioritär sind. (I2, Z 71-75) Sie sollten äh.. versuchen selbstständig ähh.. Unterrichtsmaterial zu bearbeiten und unter Unterrichtsmaterial verstehe ich in dem Fall Original äh.. unterlagen, die sie in eine didaktische Einheit einarbeiten, das heißt, was muss ich vorher tun, um diese Unterlage sinnvoll verwenden zu können, was muss ich, was kann ich nachher damit tun, was nicht mehr direkt mit der Unterlage zu tun hat, sondern zum Beispiel ahmm.. Hörtraining ist oder Sprechtraining ist oder Schreibtraining ist oder grammatikalisches Training ist, immer ausgehend von einer Unterrichtseinheit, sodass etwa in dem ähm ..weitesten Sinn.. ähm.. kommunikativen Ansatz ein ein Unterrichtsmaterial optimal genützt ist. (I2, Z 96-104) Mit einer Arbeit, die ah.. mehrere Phasen enthält: es muss zuerst einmal das Unterrichtsmaterial ausgewählt werden, es soll eine Analyse erstellt werden, warum das Material ausgewählt worden ist, was es sozusagen hergibt und dann die die Ausarbeitung für für eine fiktive natürliche Klasse. (I2, Z 131-134) Es ist, glaube ich, viel besser, wenn die Studierenden selber das machen und und zum Beispiel auch merken, wie ah.. lang man nachdenken muss, um eine gute Frage zu stellen, die für Schüler sehr zielführend ist, damit aus der sie dann ahh.. was machen können, als zum Beispiel das alles nur vorzutragen. Weil Vortragen ist gut und schön, ähh das versteht man natürlich sofort, man nickt, und ah.. hat aber selber nicht äh.. die die direkte Arbeit gemacht. (I2, Z 139-144) glaube ich, ist eine eine praktische Art, das heißt, das ist eine Arbeit, die die Studenten selbst ausarbeiten unerlässlich. (I2, Z 149-150)

Université Rennes 2 und IUFM Rennes:

irgendwie neue Wege zu zeigen durch Partnerarbeit... also ich versuche das sehr praxisorientiert.. also zum Beispiel Partnerarbeit, Gruppenarbeit, diese Aspekte über die Sprechzeit der Schüler und mhm... neue Arten von Lesetechniken, wie man mit Texten umgehen kann.. (I3, Z 80-83) wir haben bestimmte Begriffe geklärt, globales Verständnis, Detailverständnis, Begriffe wie Vorentlastung also das man Schüler für ähh.. vor einer Aufgabe immer ein bisschen entlastet, indem man ähm... ich sag einmal eher lockere Übungen dazu gemacht und die die Gedanken zu dem Thema aktiviert und auch andere Begriffe. (I3, Z 166-170) Und ich habe halt versucht, so viel wie möglich irgendwie ähm.. neben dieser kleinen Theorie irgendwie an Material an

Aufgabentypen zu geben und zu zeigen und äh.. denke, dass dass sie auch viel noch nicht kannten. Und haben dann diese Aufgabentypen auch simuliert, also haben das dann durchgespielt. (I3, Z 172-176) indem ich es ihnen erzähle, indem ich ihnen die Aufgaben vorstelle und bestenfalls ähm.. indem äh.. sie halt selbst vor der Kleingruppe, die in der wir da waren äh.. eine Unterrichtssim.. Unterrichtssituation simulieren und halt sich einfach durch die durch die Tätigkeit als Pseudolehrer in dem Moment ähm.. ja sich das verinnerlichen und indem wir dann auch über gewisse Aufgabentypen diskutieren, weil ich habe das versucht von Anfang an immer offen zu lassen immer zu sagen, Ok das ist ein Vorschlag von mir, ähm.. was denkt ihr darüber, wie ähm.. wie was haltet ihr davon? Und das man sich einfach kritisch mit Aufgabentypen auseinandersetzt mit sich selbst als Lehrperson, mit seinen eigenen Schwächen auch und ja.. dass man sich einfach über bestimmte Sachen bewusst wird und nicht immer eins zu eins immer aus dem Lehrbuch die ähh.. Aufgaben übernimmt (I3, Z 204-214) was wollte ich noch sagen, ja also diese dieses eine waren die Simulationen, dieses andere war eher so frontal von mir, da habe ich ihnen bestimmte Sachen erzählt und wir haben danach so ein bisschen geplaudert, darüber diskutiert und das würde ich glaube ich das nächste Mal anders machen (I3, Z 240-243)

zum Beispiel hab ich ahh.. eben verschiedene ahh.. Unterrichtsmittel mitgenommen, Texte oder Hörverständnisübungen und die Schüler, also die Studenten mussten dann versuchen dann das didaktisch aufzubereiten. Dann habe ich verschiedene ahm... Lehrwerke mitgenommen, wo du eben auch beobachtet hast.. (I4, Z 101-105) Das war ein Teil einmal über das *lycée* und einmal über das *collège*, ahh.. wo sie sich eben vertraut machen konnten mit den verschiedenen Ansätzen, die es darin gibt und dann habe ich ahmm.. ein bisschen theoretische Sachen auch gemacht, wie man Konflikte vermeiden kann, was sind die Sozialformen des Lernens, also so grundlegende Sachen und am Ende von dem Seminar, das ist im ersten ähh.. Semester, mussten sie aus drei verschiedenen ah.. Dokumenten, also schriftlichen und Hörtexten, mussten sie dann selber versuchen ah.. eine Einheit zu konstruieren, wie man das verwenden könnte im Unterricht. (I4, Z 109-116) man muss versuchen, die drei Dokumente ahh.. zu verbinden mit einer Thematik und eben schauen ahh.. welche ah.. welches kulturellen.. welches kulturelle Wissen kann man vermitteln oder welche Grammatikteile würden dazu passen, also dass man von der Thematik ausgeht und dann versucht ahm.. ah.. die Grammatik herauszulösen oder das ah.. oder das Thema herauszulösen (I4, Z 126-130) Man verbindet die drei dann, diese drei Dokumente und versucht eine eine logische Reihenfolge zu finden. Also man muss auch erkennen, welcher Text oder welches Hördokument schwierig ist für den Schüler und wo die Probleme sind. (I4, Z 134-136) ich habe zuerst vorgestellt, also was sie können müssen. Das war eben der der theoretische Teil, zum Beispiel, dass wir uns den *socle commun* und da gibt es dieses *livre personnel des compétences* für die Schüler, das habe ich kopiert und mitgenommen und das haben wir uns angesehen, was man überhaupt benoten muss und beurteilen muss ahh.. dann haben wir uns den *cadre européen*, also A1, A2, B1, B2 genauer angesehen welche Deskriptoren gibt es da, welche Thematik wird angesprochen, bei A1 zum Beispiel Familie und Umfeld und so, also dass sie wirklich, dass sie wirklich drinnen sind, ahh.. dann vom theoretischen her habe ich noch gemacht das, es gibt in Frankreich die zehn Kompetenzen des Lehrers, wo eben drinnen steht *Maîtrise de la langue française*.. (I4, Z 174-183) und die habe ich immer vorgestellt und dann haben wir.. dann habe ich

vorgestellt, wie man eine *séquence* konstruiert (I4, Z 177-179) die haben als Hausübung, das war sowieso immer nur Einzelarbeit, aber die im Unterricht haben sie also meistens zu zweit gearbeitet.. (I4, Z 198-199) Also, ich habe die Studenten eingeladen zu mir in den Unterricht und die sind auch gekommen, also die haben meinen Unterricht beobachtet... (I4, Z 319-321)

(Zukünftige) Organisation des Lehramtsstudiums an der Universität Wien

Vorschläge der Forschungsplattform „Theorie und Praxis der Fachdidaktik(en)“

An der im Sommer 2009 gegründeten Forschungsplattform „Theorie und Praxis der Fachdidaktik(en)“ (FPL) an der Universität Wien sind insgesamt 19 Unterrichtsfächer aus elf Fakultäten und einem universitären Zentrum beteiligt. Ziel dieser Forschungsplattform ist der Aufbau und die Stärkung von Forschungskompetenz im Bereich der Fachdidaktiken, die Koordination der Forschungs- und Theorieentwicklung zur Fachdidaktik im Rahmen der Lehramtsausbildung sowie die Nachwuchsförderung für diesen Bereich. Aus dieser zukunftsorientierten Position stellt die FPL folgende Überlegungen zur Weiterentwicklung der LehrerInnenausbildung an der Universität Wien (UW) zur Diskussion:

Die in der vergangenen Dekade begonnenen strukturellen Maßnahmen zur qualitativen Verbesserung der Lehramtsausbildung an der UW bedürfen einer entschlossenen und zügigen Fortsetzung. Selbstverständlich ist dazu die Bereitstellung entsprechender finanzieller Mittel und personeller Ressourcen erforderlich:

1. *Integriertes Modell der LehrerInnenbildung*

Das im Entwicklungsplan der Universität Wien 2012 (April 2009) festgeschriebene Ziel, „die LehrerInnenbildung als ‚Integriertes Vier-Säulen-Modell‘ an der UW zu verankern“, soll in einer deutlich profilierten und eigenständigen Organisationsstruktur zügig umgesetzt werden. Die in der öffentlichen Debatte derzeit geforderte Anhebung der Bildungsstandards [etwa aufgrund der österreichischen Ergebnisse bei der PISA-Studie] setzt die Integration der fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, bildungswissenschaftlichen und schulpraktischen Komponenten in einer einheitlichen gesamtuniversitären LehrerInnenausbildung voraus. Wir sprechen uns gegen eine (lokale) Abspaltung einzelner Ausbildungsteile aus, sind aber für einen funktional begründeten und planvollen Ausbau der Kooperation mit den bestehenden außeruniversitären Institutionen (z. B. Kooperationsschulen, berufs begleitende Weiterbildung).

2. *Auf- und Ausbau der fachdidaktischen Forschung sowie der lehramtsbezogenen Forschungscoordination*

Die Profilierung der Fachdidaktik als eigenständiges Forschungsparadigma hat eine Dynamisierung der Forschungslandschaft bewirkt, welche über die Theoriebildung in den Fachdidaktiken hinaus zur Schärfung und Professionalisierung der übrigen an der Lehramtsausbildung beteiligten Fachgebiete beiträgt. Eine entsprechende interdisziplinäre Forschungscoordination für die Lehramtsfächer kann in Zukunft sinnvolle Synergien für inneruniversitäre und schulunterrichtsbezogene Forschung schaffen. Wir schlagen daher vor:



- Verlängerung der Forschungsplattform – Schärfung der Theoriebildung an den Schnittstellen zwischen Fachdidaktik, Bildungswissenschaft, Schulpraxis und Fachwissenschaft
- Konzeption und Koordination von inter- und transdisziplinärer lehramtsbezogener Forschung
- Nachwuchsförderung mit PhD-Abschlussmöglichkeit: professional doctorat, interdisziplinäre Graduiertenprogramme
- Internationalisierung der Studierendenförderung im Lehramtsbereich (z. B. post graduale Master, Marie Curie ITN, postgraduale Zertifikate im LLL-Zyklus – als Karriereschritte für bereits unterrichtende LehrerInnen)
- unterrichtsbezogene fachdidaktische Forschung an den Kooperationsschulen

3. Auf- und Ausbau der Fachdidaktischen Zentren

Die Fachdidaktischen Zentren, welche schon jetzt als „Schnittstelle zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Schulpraxis fungieren“ (Entwicklungsplan der UW), sollen entsprechend dem Entwicklungsplan zu funktionsfähigen Zentren der anwendungsorientierten Forschung und Lehre ausgebaut werden. Wir schlagen vor:

- Verankerung der Fachdidaktikzentren im **Organisationsplan** der Universität Wien
- Institutionalisierung der Fachdidaktik mit zumindest einer **Professur pro** Lehramtsfach – entsprechend internationaler Vorbilder, z. B. an der TU-München
- Ausstattung der Fachdidaktikzentren mit entsprechendem **administrativem Personal**
- Aufbau einer **eigenständigen Struktur** für die Koordination fachdidaktischer (und lehramtsbezogener) Lehre (eigenständige Lehramts-Studienprogrammleitungen)

4. Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung der (lehramtsbezogenen) Lehre

An den Fachdidaktikzentren sind im vergangenen Jahrzehnt zahlreiche Pilotprojekte zur Qualitätsverbesserung der universitären Lehre entwickelt und durchgeführt worden, die nun einer gesamtuniversitären Umsetzung zugeführt werden sollen. Konkret betrifft dies die folgenden Bereiche:

- Auf- und Ausbau von theoriegeleiteten, forschungsorientierten Praktika (Fachdidaktik, Schulpraktikum UND Unterrichtspraktikum) an Stelle der derzeitigen Hospitationen
- Ausbau der vertraglichen Bindung von Kooperationsschulen als garantierte Übungsplätze für die erforderlichen Praktika während der universitären LehrerInnenausbildung (partnership-Modell)
- Auf- und Ausbau der prozessbegleitenden Ausbildungsformen: Tutoren, Mentoren und BetreuungslehrerInnen bereits während des universitären Studiums und in der Induktionsphase
- Ausbau der auf Selbstverantwortung und Selbstorganisation ausgerichteten Formen der Lehre: Projektorientierte Lehrveranstaltungen, Teamorientierung auch in der LehrerInnenausbildung
- Konzeption und Durchführung von kooperativen Lehrveranstaltungen zwischen Fachwissenschaft, Fachdidaktik, (Schul-)Praxis und Bildungswissenschaften



Eine entsprechende Initiative von Seiten der Universitätsleitung ist hierzu notwendig, um die Bereitschaft der UW, eine qualitätsvolle, innovative Lehramtsausbildung (weiterhin) anbieten zu wollen, glaubhaft zu dokumentieren.

Für die Forschungsplattform: Alois Ecker (Leiter), Christiane Dalton-Puffer (stv. Leiterin),
Stefan Götz (stv. Leiter) und Andrea Lehner-Hartmann (stv. Leiterin)

Wien, im Februar 2011

Oktober 2009 – Juni 2010:	Tutor am Institut für Geographie im Fach „Einführung in die Praxis Geographie und Wirtschaftskunde“ bei Mag.a Karin Döbler, Mag. Herbert Pichler, Mag. Walter Scheidl
September 2009 – August 2010:	Forschungsassistent an der Plattform „Theorie und Praxis der Fachdidaktik(en)“ unter ao. Univ.-Prof. Dr. Alois Ecker, Tätigkeitsfelder: Beobachtung, Befragung, Interview im Umfeld der Fachdidaktik am Institut der Romanistik, Universität Wien, Betreuung durch ao. Univ.-Prof. Dr. Robert Tanzmeister
März – Ende Juli 2009:	Studienassistent von ao. Univ.-Prof. Dr. Robert Tanzmeister am Institut für Romanistik der Universität Wien
November – Dezember 2008:	Pädagogisches Praktikum: Unterrichtsfach „Geographie und Wirtschaftskunde“ an der NMS Mattersburg – 10 Stunden Hospitation, 1 Stunde Unterricht
Juli 2008:	Ferialjob bei Zeiss Optics, 1030 Wien – Aufgabenbereich: Datenbankaktualisierung, Telefondienst
September 2007 – Ende Juni 2008:	Geringfügig beschäftigt in der Firma Billa AG in Wiener Neustadt; Kundenbetreuung, Arbeiten in der Filiale
Jänner 2007 – Ende März 2007:	Praktikum in der Kultur Marketing Event - Wiener Neustadt-GmbH; Zuständigkeitsbereiche im Stadtmarketing und im Kulturamt; Mitarbeit an einer neuen Funktion des GIS – Systems von Wiener Neustadt; Konzeption und Ausarbeitung von Fragebögen und Telefonbefragung von Leuten zu ihren Kenntnissen zum Wiener Neustädter Stadttheater
August 2005:	Ferialjob in der Raiffeisenzentralbank in Wien; Aufgabenbereich: Buchhaltung, Rechnungswesen
September 2004 – Februar 2005:	Geringfügig beschäftigt in der Firma Billa AG in Wiener Neustadt; Kundenbetreuung, Arbeiten in der Filiale
September 2002 – April 2004:	Geringfügig beschäftigt in der Firma Billa AG in Wiener Neustadt; Kundenbetreuung, Arbeiten in der Filiale
August 2002:	Ferialjob in der Firma Billa AG in Wiener Neustadt

Sprachkenntnisse und IT- Kenntnisse

<u>Deutsch:</u>	Muttersprache
<u>Englisch:</u>	Erste gelernte Fremdsprache seit dem Alter von 9 Jahren; Niveau C1 in Wort und B2 in Schrift
<u>Französisch:</u>	Zweite gelernte Fremdsprache seit dem Alter von 13 Jahren; Niveau C1 / C2 in Wort und Schrift
<u>Italienisch:</u>	Niveau A1 in Wort und Schrift

IT – Kenntnisse in Microsoft Word, Power Point, Excel

Sonstiges:

seit Mai 2009:	Studienvertreter am Institut für Romanistik, Universität Wien Wiederwahl: Mai 2011 und seitdem 2. Stellvertreter
2007 – 2009:	Vorsitzender der Jugendbewegung „PKJ – Plattform kritischer Jugend“ in Wiener Neustadt
2005 – 2006:	Mitglied im Buddy – Network der FH Wiener Neustadt, Aufga- benbereich: Betreuung von AustauschstudentInnen aus aller Welt

Hobbies:

Literatur, Sprachen, Reisen

Kurzzusammenfassung:

Das Ziel dieser Diplomarbeit besteht darin, einen Vergleich der Fremdsprachdidaktik zwischen Österreich und Frankreich anzustellen. Hierzu werden exemplarisch die Fachdidaktik Französisch am Institut für Romanistik in Wien und die Fachdidaktik Deutsch am IUFM bzw. der Université Rennes 2 verglichen. Im theoretischen Teil wird anfangs auf die Begriffe „Didaktik“, „Fachdidaktik“ und „Hochschuldidaktik“ eingegangen, um das eigentliche Forschungsfeld zu definieren und um auf Grundzüge des Fremdsprachunterrichts überzuleiten. Hier wird ein geschichtlicher Überblick über Lehr- und Lernformen gegeben, Lehr- und Lernziele im Fremdsprachunterricht präsentiert und schließlich Sozialformen und Methoden angesprochen. Im empirischen Teil dieser Arbeit wird zuerst auf die Methode und dem Design der Beobachtung, dem Interview und der Dokumentenanalyse eingegangen. In Folge werden die Ergebnisse analysiert, interpretiert und in einem eigenen Punkt miteinander verglichen. Im letzten Kapitel werden die vier vom Autor gestellten Forschungsfragen beantwortet und Forderungen in Bezug auf die LehrerInnenausbildung NEU gestellt.

Schlagworte:

Fremdsprachdidaktik, Fachdidaktik, Didaktik, IUFM, Vergleich

Abstract:

The aim of this thesis is to establish a comparison of the didactics for foreign languages in Austria and France. Therefore, the French didactics from the Institute for Romance Philosophy of Vienna and the German didactics from the University of Rennes 2 and the IUFM Rennes are exemplarily analyzed. In the theoretical part the reader is introduced to the topics of “didactics”, “subject didactics” and “university didactics” in order to define the research field and to connect to the following chapter: the principles of teaching foreign languages. The empirical part of this paper gives an overview of the method and the design of the interview, the observation and the “Dokumentenanalyse”. In the following chapter, the analysis of those methods and their interpretation are presented. Finally the results are compared to each other and this comparison answers the four research questions, which were asked at the beginning.

Keywords:

didactics for foreign languages, subject didactics, didactic, IUFM, comparison