

Universität Algier 2

Abou El Kacem Saad Allah



Fakultät für Fremdsprachen

Deutschabteilung

Fachbereich: DaF- Didaktik

Doktorarbeit

zum Thema:

**Praxisorientierte Deutschlehrerausbildung im algerischen Kontext:
Prolegomena zu einem didaktischen Projekt
an der Universität Algier 2**

Vorgelegt von

Meriem HASSAM

Jurymitglieder

Mouhamed NOUAH	Prof.	Universität Algier 2	Vorsitzender
Rachida BENATTOU	Prof.	Universität Algier 2	Betreuerin
Faiza BAHLOULI	MCA	Universität Algier 2	Gutachterin
Mohamed SOUDANI	MCA	Universität Tiaret	Gutachter
Nadia BENSMICHA	MCA	Universität Tiaret	Gutachterin

Algier, 2026

Widmung

*„ Gewidmet ist diese Doktorarbeit meinen lieben Eltern, die mich während meines
Studiums verständnisvoll unterstützt haben,
meiner lieben Schwester Asma und ihren Kindern Aya, Douaa, Malak, Mohamed
und Nihel,
meinem Bruder Amine, seiner Frau Zola und ihrem Kind Abdelkader,
meinem Bruder Abdel Raouf,
meinem Ehemann Hichem, der an mich geglaubt hat, und seiner Familie,
meinen Freundinnen Maha, Sihem und Imen
meiner Lehrerin Frau Amina SBAA,
ohne sie könnte ich es nicht schaffen “.*

Danksagung

Zuerst gebührt mein Dank Frau Prof. Rachida BENATTOU, die meine Doktorarbeit betreut und begutachtet hat. Für ihre hilfreiche Unterstützung, Geduld und fachliche Anregungen sowie die konstruktive Kritik bei der Erstellung dieser Dissertation möchte ich mich bei ihr ganz herzlich bedanken.

Ein besonderer Dank gilt meiner Lehrerin Frau Faiza BAHLOULI, die mich motiviert hat, diesen Weg einzuschlagen.

Ebenso bin ich den Jurymitgliedern dankbar, da sie akzeptiert haben, meine Doktorarbeit zu begutachten.

Meriem HASSAM

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1. Lehrerbildung der Deutschlehrkräfte: historische und didaktische Überlegungen	12
1.1 Historischer Überblick über die Lehrerbildung.....	12
1.1.1 Zum Konzept der Lehrerbildung.....	13
1.1.2 Entwicklung der Lehrerbildung im Laufe der deutschen Geschichte.....	14
1.1.3 Die Geschichte der Lehrerbildung in Algerien.....	19
1.2 Zur Definition der Hauptbegriffe.....	21
1.2.1 Zum Verständnis der Lehr- bzw. Lehrerphilosophie	21
1.2.2 Zur Professionalisierung im Lehrerberuf	24
1.2.2.1 Zur Begriffsbestimmung der Professionalität.....	25
1.2.2.2 Zentrale Merkmale der Professionalisierung bei den Deutschlehrkräften	27
1.2.2.3 Bestimmungsansätze der professionellen Kompetenz	31
1.2.3 Unterrichtsqualität	37
1.2.3.1 Zur Begriffsbestimmung der Qualität.....	37
1.2.3.2 Verständnisse der Qualität innerhalb des Fremdsprachenunterrichts	38
1.2.3.3 Die Rolle der Lehrperson für die Unterrichtsqualität.....	42
1.2.4 Zusammenhänge zwischen den Unterrichtspartnern im DaF-Unterricht	43
1.2.4.1 Fremdsprachenlehrer	44
1.2.4.1.1 Geschichte des Fremdsprachenlehrers	48
1.2.4.1.2 Zu den wesentlichen Lehrkompetenzen.....	52
1.2.4.1.3 zu den wichtigsten Lehrzielen im DaF-Unterricht	76
1.2.4.2 Zur Definition des Lernenden im DaF-Unterricht	79
1.2.4.3 Zur Interaktion zwischen den Lehrern und den Lernenden sowie zwischen den Lernenden selbst im Unterricht.....	80
Fazit	86
2. Zu den übergreifenden Themenschwerpunkten bezüglich der Lehrerbildung im Lichte des GeRs	87
2.1 Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GeR) im Überblick	87
2.1.1 Überblick über die vier Modi der Kommunikation im Kontext des GeRs	94

2.2 Klassische Methoden vs. neu methodisch-didaktische Methoden bezogen auf den Lehre	104
2.2.1 Zur Konzeption des Unterrichts	104
2.2.2 Zum Begriff Unterrichtsmethoden.....	104
2.2.3 Überblick über klassische Methoden.....	107
2.2.4 Neu didaktisch-methodische Prinzipien in Anlehnung an GeR.....	111
2.3 Einsatz der digitalen Medien im Fremdsprachenunterricht.....	115
2.3.1 Zur theoretischen Fundierung des Medienbegriffs	116
2.3.2 Die wachsende Medialisierung des Fremdsprachenunterrichts	116
2.3.3 Zur Relevanz der digitalen Medien im DaF-Unterricht	119
2.3.4 Lehrwerk als klassisches Medium im Spannungsfeld moderner DaF-Didaktik	122
2.4 Curriculum und Lehrplan als Steuerungsinstrumente des Bildungsprozesses	126
2.5 Unterrichtsplanung vs. Unterrichtsgestaltung als verbundene Unterrichtskomponente	132
2.6 Evaluation	136
Fazit	142
3. Didaktisch- pädagogische Perspektiven der algerischen Deutschlehrkräfte	143
3.1 Darstellung der algerischen Lehrporträts.....	144
3.1.1 Überblick über die vorliegenden algerischen Lehrporträts/berufliche Hintergründe	151
3.1.2 Analyse der algerischen Lehrphilosophie auf Grundlage der Lehrporträts	151
3.2 Auswertung der Lehrerbefragung	167
3.2.1 Analyse der Lehrerbefragung und deren Auswertung	168
3.3 Analyse und Auswertung der Ergebnisse	197
3.3.1 Klassenzimmer als sozialer und didaktisch-pädagogischer Kulturort.....	207
3.4 Mögliche Lösungen zu den Herausforderungen aus beruflichem Lehralltag	216
Fazit	227
4. Integration der didaktisch übergreifenden Themenschwerpunkte in das praxisorientierte	

Ausbildungskonzept	229
4.1 Unterrichtsentwürfe auf Grundlage der DLL-Reihe und des GeRs.....	229
4.1.1 Entwürfe von Unterrichtssitzungen (untersucht und analysiert am Beispiel von ausgewählten Themen)	231
4.1.2 Entwurf eines ausgewählten Testmodells bezüglich des schriftlichen Ausdrucks.....	255
4.1.3 Zur effizienten Bewertung der Studentenleistungen anhand ausgewählter Fallbeispiele	264
4.1.4 Relevanz der Tests für die Lehrenden	273
Fazit	274
Schlussfolgerung und Ausblick	275
Literaturverzeichnis	279
Anhang.....	A-O

Abkürzungsverzeichnis

Nr.	Abkürzung	Bedeutung
01	bzw.	beziehungsweise
02	ca.	circa
03	DaF	Deutsch als Fremdsprache
04	d.h.	dies heißt
05	DLL	Deutsch Lehren Lernen
06	ebd.	ebenda
07	FSU	Fremdsprachenunterricht
08	LMD	Lizenz, Master und Doktorat
09	Min.	Minuten
10	DQR	Deutsche Qualifizierungsrahmen
11	KMK	Kulturministerkonferenz
12	GeR	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen
13	Abb.	Abbildung
14	Tab.	Tabelle
15	CK	Content knowledge (Fachwissen)
16	PK	Pedagogical knowledge (pädagogisches Wissen)
17	PCK	pedagogical content knowledge (fachdidaktisches Wissen)
18	sog.	sogenannt

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Schlüsselvariablen der Unterrichtsqualität nach Brophy.....	39
Tabelle 2: Merkmale guten Unterrichts nach Hilbert Meyer	40
Tabelle 3: QuAIT-Modell von Slavin (1997).....	41
Tabelle 4: Sprachniveaus nach GER.....	88
Tabelle 5: Globalskala des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER).....	89
Tabelle 6: Zusammenfassung der Veränderung an den Beispieldeskriptoren.....	91
Tabelle 7: Typen der Beurteilung und Bewertung laut GER	142
Tabelle 8: Bewertungskriterien vom Schreiben	260
Tabelle 9: Bewertungskatalog für das B2-Zertifikat des Goethe-Instituts	261

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Systematik der Studien- und Berufswahlmotive.....	36
Abbildung 2: Eisbergmodell von Kompetenz.....	54
Abbildung 3: Oberflächen- und Tiefenstruktur	55
Abbildung 4: Darstellung der Kompetenzstruktur des DQR	59
Abbildung 5: Konzeptualisierung der drei Dimensionen des professionellen Wissens von Lehrkräften.....	62
Abbildung 6: Taxonomie kognitiver Lernziele in Anlehnung an Bloom	78
Abbildung 7: zentrale Beziehungen im Unterricht	80
Abbildung 8: Das Kommunikationsmodell	102
Abbildung 9: Mediation als eine der Sprachaktivitäten.....	103
Abbildung 10: Kriterien für die Methodenwahl	105
Abbildung 11: Faktorenmodell.....	106
Abbildung 12: Erweiterung der Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten im Fremdsprachenunterricht durch digitale Medien.....	121
Abbildung 13: Lehrrituale	156
Abbildung 14: „Faustregel" beim Fremdsprachenunterricht	158
Abbildung 15: Berufliche Laufbahn der algerischen Deutschlehrkräfte.....	169
Abbildung 16: Bildungsinstitutionen der algerischen Lehrkräfte	170
Abbildung 17: Berufswahl der algerischen Deutschlehrkräfte	171
Abbildung 18: Herausforderungen am Anfang der Karriere	172
Abbildung 19: Ausbildungspraktische Lehrerbildung an der Universität Algier 2	173
Abbildung 20: Ersatzmöglichkeiten der Lehrerausbildung	174
Abbildung 21: Teilnahme an Fortbildungen.....	175
Abbildung 22: ausgewählte Fortbildungsvarianten	176
Abbildung 23: Lehrerrolle im Klassenraum	178
Abbildung 24: die wichtigste Kompetenz bei den algerischen Lehrkräften	178
Abbildung 25: Durchführungsmöglichkeiten des fremdsprachlichen Unterrichts.....	180

Abbildung 26: ausgewählte Unterrichtsformen der algerischen Deutschlehrkräfte	181
Abbildung 27: Lehrziele der algerischen Lehrer und Lehrerinnen	184
Abbildung 28: Integration digitaler Medien in Fremdsprachenunterricht.....	185
Abbildung 29: Tendieren der algerischen Deutschlehrkräfte zum Lehrwerk	188
Abbildung 30: Häufigkeit der Bezug auf das Curriculum	189
Abbildung 31: Sozialformen im Fremdsprachenunterricht.....	191
Abbildung 32: verschiedene Sitzordnung innerhalb eines Klasseraums.....	210
Abbildung 33: Kreisform und Halbkreis als wichtige Sitzordnungen	213
Abbildung 34: Progression der anwesenden Studenten.....	214
Abbildung 35: Verständnis der in der Prüfung gestellten Frage	215

Einleitung

Der Mensch eignet sich kontinuierlich neue Kenntnisse an, die ihm mittels verschiedener Institutionen vermittelt werden; von der Familie über die Schule und Universität bis hin zum praktischen Leben innerhalb der Gesellschaft. In diesem komplexen Prozess stellen dem Lehren und dem Lernen - als zwei Seiten der einen und derselben Medaille - die grundlegende Basis dar.

Im Zuge des wechselseitigen Prozesses vom Lehren und Lernen, insbesondere im Fremdsprachenunterricht, ist die Rede vor allem von zwei Hauptakteuren nämlich von Lehrenden und Lernenden. Im Laufe des gesamten Lehr- und Lernprozesses bedienen sich diese Kursteilnehmender gegenseitig und sind miteinander eng verbundene Aspekte des Unterrichts. Man kann also nicht vom Lernen sprechen ohne sich auf das Lehren als die Initiale Handlung zu beziehen. Diesbezüglich und aus hierarchischer Perspektive steht das Lehren beziehungsweise die Lehrperson in diesem Fall im Vordergrund.

Im Hinblick auf die erwähnte Hierarchisierung und Priorität sollte dem Lehrberuf besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden. Infolgedessen kommt die Ausbildung der Deutschlehrkräfte unmittelbar ins Spiel. Darunter versteht man die grundlegenden Leitlinien, Verfahren, Programme und Angebote u.Ä., die sich zum Ziel setzen, Lehrer über bestimmte Einstellungen, Verhaltensweisen, Fähigkeiten und Kompetenzen sowie über bestimmtes Wissen zu verfügen. Diese Voraussetzungen benötigen die Lehrende, um ihre unterrichtlichen Aufgaben möglichst effektiv erfüllen zu können. Anders ausgedrückt: dadurch erwerben die Lehrpersonen die Grundlagen zur professionellen Ausübung ihres Berufs.

Zwecks der nachhaltigen Entwicklung des Bildungssystems geht man vor allem auf die Ausbildungsqualität der Lehrkräfte ein. Diese Wirksamkeit der Lehrerausbildung hängt nicht nur von der Vermittlung des theoretischen Wissens ab, sondern auch von der Umsetzung der Theorie in die Praxis.

Dies entspricht ebenfalls dem Fremdsprachenunterricht im algerischen Kontext, wobei in solch meist unvorhersehbarem Prozess bzw. Beruf jedoch die Erlernbarkeit der vielfältigen abstrakten, theoretischen Kenntnisse nicht ausreicht. Größten Teils sollte ein verstärkter Fokus auf deren praktische Umsetzung gelegt werden. In diesem Zusammenhang gewinnt die praxisorientierte Deutschlehrerausbildung für die Lehrkräfte dauernd an Bedeutung, um ihren Beruf langfristig erfolgreich ausüben zu können.

Im Anschluss daran ist dennoch die Kluft zwischen Theorie und Praxis nach wie vor enorm, wobei die vermittelten Kenntnisse und Informationen - wie erwähnt wurde - meistens nur als abstraktes und allgemeines Wissen bei Studenten verankert ist. An der algerischen Universität v.a. Universität Algier 2 lernt man als zukünftige Deutschlehrkraft beispielsweise nicht durch praktisches Training, wie man unterrichten sollte oder wie man in der Klasse beim Unterrichten sich verhalten und gründlich, wie man mit der Sprache in realen praxisnahen Situationen handeln könnte bzw. sollte.

Um diese Lücke zwischen dem wissenschaftlichen Wissen und dem praktischen Handlungswissen zu schließen, wurde ein neuartiger fortbildungsdidaktischer Ansatz „*Deutsch Lehren Lernen (DLL)*“ entwickelt.

Dieses innovative Fort- und Weiterbildungskonzept richtet sich in erster Linie an Lehrkräfte und berücksichtigt gleichzeitig den anderen zentralen Komponenten des Unterrichts wie den Lernenden, der Interaktion im Klassenzimmer, den methodisch-didaktischen Prinzipien, den verschiedenen Sozialformen und der Gestaltung des Unterrichts sowie Integration geeigneter digitaler Medien und Materialien in den Fremdsprachenunterricht usw.

Aus diesen genannten Gründen befasst sich unsere Dissertation mit dem Thema: „*Praxisorientierte Deutschlehrerausbildung im algerischen Kontext: Prolegomena zu einem didaktischen Projekt an der Universität 2*“.

Einen effizienten Unterricht optimal zu gestalten oder eine gute Lehrkraft zu werden erfordert jedoch nicht nur den Erwerb von Kompetenzen, Lehrmethoden und Prinzipien usw., sondern auch die Berücksichtigung weiterer Disziplinen, die eng mit den Konzepten des Lehrens und Lernens verbunden sind. Hierbei handelt es sich gründlich um die beiden Bezugsdisziplinen, nämlich um die Pädagogik und die Psychologie.

Bei der Vermittlung neuen Wissens ist es für die Lehrperson von erheblicher Relevanz, der pädagogisch- psychologischen Situation der Lernenden eine besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts besteht die Aufgabe der Lehrer nicht ausschließlich darin, den Lernenden Kenntnissen und Wissen zu vermitteln, sondern sie werden gleichzeitig als Erzieher sowie Berater betrachtet. Infolgedessen wird das menschliche Sein der Lehrenden und Lernenden betont. Diesbezüglich wird diese wissenschaftliche Studie eher aus einer pädagogisch-didaktischer Sicht bearbeitet und erforscht werden, begleitet mit einem feinen Gespür für psychologische Aspekte.

Auf der Suche nach geeigneter Alternativen zur anwendungsorientierten Deutschlehrerausbildung, um die wahrscheinlich bestehende Lücke zwischen der an der Universität zu vermittelnden theoretischen Angaben bzw. Informationsbeschaffung und der praxisnahen beruflichen Realität zu verringern, erscheint es von großer Bedeutung die Grundlagen und Leitlinien des Deutschunterrichts in den Mittelpunkt dieser wissenschaftlichen Untersuchung zu stellen. Dabei werden die algerische Lehrphilosophie und das zugrunde liegende Lehrverständnis beleuchtet. Aufgrund dessen konzentriert sich die vorliegende wissenschaftliche Arbeit hierbei eher auf die Absolventinnen und Absolventen der Universität Algier 2.

Motivation der Untersuchung

Mit großer Sorgfalt und Interesse erfolgte unsere Themawahl als einen der wesentlichen Schwerpunkte in der wissenschaftlichen Diskussion im Bereich der modernen Didaktik. Was uns motiviert hat, dieses spezifische Thema auszuwählen und darüber zu schreiben, ist vor allem unser großes Interesse am Fach Didaktik, insbesondere an dem Lehren und Lernen von Deutsch als Fremdsprache, wobei das Lehren unserer Auffassung nicht nur als Job betrachtet wird, sondern vielmehr als eine Art Kunst, die vieler Kreativität bedarf.

Der heutige Stellenwert bzw. Stand des Lehrens und des Lernens von Deutsch an der Universität Algier 2 sowie die Herausforderungen und Hürde, mit denen einerseits die Deutschlehrkräfte in Algerien bei der Vermittlung von DaF konfrontiert sind und andererseits die algerischen Deutschstudierenden sich gegenüberstehen, werden auch zu den wichtigsten Faktoren, die zu unserer Auswahl beigetragen haben, gezählt.

Wegen des Mangels an didaktischen und pädagogischen Untersuchungen zu diesem vorliegenden Thema auf der nationalen und sogar auf internationaler Ebene haben wir uns für die Auseinandersetzung mit einem solchen komplizierten und breiten Schwerpunkt entschieden. Was uns auch dazu angeregt hat, dieses Thema für unser vorliegendes Forschungsprojekt auszuwählen, ist das Fehlen von den praktischen Lehrgangsformen - wie Lehrerausbildung, Fort- und Weiterbildung - an den algerischen Universitäten.

Letztendlich sollte die Neuigkeit bzw. die Innovation des DLL-Ansatzes aus den Augen unbedingt nicht verloren werden, da bis heute dieses Programm vielen algerischen Lehrkräften noch unbekannt ist.

Zielsetzung

In dem vorliegenden Forschungsthema stehen fundamental Fragen der systematisch institutionellen, praxisorientierten Lehrerbildung im Hinblick auf das Fort- und Weiterbildungsprogramm im Mittelpunkt. Dieses Programm beruht nicht bloß auf den verschiedenen Theorien, worüber jede Lehrperson beim Erlernen und beim Erwerbsprozess vom Lehren als Beruf verfügen sollte, sondern vielmehr auf deren möglichst erfolgreicher Etablierung, welche im Laufe des ganzen Lehr- und Lernprozesses in Rücksicht genommen werden sollten.

Darüber hinaus zielen wir in Bezug auf diese wissenschaftliche Doktorarbeit darauf ab, in die geheimnisvolle Welt des Deutschlehrens einzutauchen. Demzufolge streben wir vor allem nach der modernen praxisbezogenen Gestaltung bzw. Vermittlung eines Fremdsprachenunterrichts, die nicht mehr unter Brille der alten Methoden verwirklicht wird, sondern nach einem Unterricht, der sich an den neuen aktiven methodisch-didaktischen Prinzipien, Kompetenzen und den verschiedenen pädagogisch-psychologischen Aspekten sowie an dem weltweit geltenden Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR) orientiert.

Fernerhin setzt sich unsere wissenschaftliche Arbeit zum Ziel, kompetente, gut ausgebildete Lehrkräfte hervorzubringen, indem sie sich bei ihrer Berufstätigkeit des Lehrens durch Umsetzung des DLL-Ansatzes an der algerischen Universität weiterentwickeln können. Bei diesem Prozess der Weiterentwicklung bzw. der Fort- und Weiterbildung der Lehrer versuchen wir uns auf eine praxisrelevante Deutschlehrerbildung zu stützen.

Stand der Forschung

Zu diesem vorliegenden Thema wurde unseres Wissens keine verfasste wissenschaftliche Arbeit auf der nationalen Ebene über das Thema der „praxisbezogenen Deutschlehrerbildung“ unmittelbar untersucht bzw. publiziert.

Im Gegensatz dazu wurde dieses Thema im internationalen Vergleich aus verschiedenen Blickwinkeln bearbeitet. Diesbezüglich werden wir einige didaktische online-veröffentlichte Untersuchungen nennen, die sich mittelbar oder unmittelbar auf das Thema „Deutschlehrerausbildung“ in erster Linie beziehen.

Hierzu wählen wir zwei Dissertationen, die in den letzten Jahren erschienen wurden. Die erste wurde von Dr. phil. Christina Kuhn, M.A. Friedrich-Schiller-Universität in Jena geschrieben unter dem Titel *„Fremdsprachen berufsorientiert lernen und lehren. Kommunikative Anforderungen der Arbeitswelt und Konzepte für den Unterricht und die Lehrerausbildung am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache“* im Jahr 2007 untersucht.

Dabei widmet sich die Forscherin der Untersuchung von den komplexen Wechselbeziehungen vom kommunikativen Handeln und dem hohen Anteil beruflichen Handels, der dadurch ausgemacht wurde. Infolgedessen beruht diese Dissertation auf der Notwendigkeit des Aufbaus von einer kommunikativen Kompetenz im Unterricht bzw. im berufsorientierten Fremdsprachenunterricht, der zum berufslebenslangen Lernen in erster Linie beitragen sollte. Diesbezüglich zeigte sie deutlich, dass ein Fremdsprachenunterricht die Lehrenden auf mögliche kommunikative Kompetenz im Unterricht vorbereiten sollte. Außerdem setzt sich Ch. Kuhn in ihrer Studie mit den Veränderungen der beruflichen Anforderungen auseinander. Diese Letzten setzen neue kommunikative Anforderungen am Arbeitsplatz voraus. Bei diesem Prozess bestätigte sie, dass die Entwicklung einer auf den Beruf orientierten Kompetenz sowie die Entwicklung interkultureller Kompetenz nicht zu übersehen sind.

Überdies wurde eine Dissertationsschrift von dem Dr. phil. Paul Voerkel, Friedrich-Schiller-Universität in Jena im Jahr 2007 verfasst. In seiner Publikation beschäftigte er sich mit dem Thema: *„Deutsch als Chance: Ausbildung, Qualifikation und Verbleib von Absolventen brasilianischer Deutschstudiengänge“*.

Bei seiner Monographie hat er die Problematik der Bilanz zwischen dem Angebot von gut ausgebildeten Deutschlehrern auf Seite zahlreicher Institutionen und den Absolventen von Deutschstudiengängen, die oftmals nicht als Lehrkräfte arbeiten können, sondern in anderen Berufen, zur Diskussion gestellt. Nebenbei fokussiert er auf die Eröffnung weiterer Möglichkeiten zur Bildungsk Kooperation zwischen Brasilien und Deutschland. In diesem Rahmen beschreibt er die beruflichen Wege und die Tätigkeiten der Absolventen, wobei das „Berufsfeld Deutsch“ genauer definiert wird.

Unsere wissenschaftliche Arbeit unterscheidet sich von den schon erwähnten wissenschaftlichen Veröffentlichungen dadurch, dass sie auf eine ganz andere Forschungsproblematik fokussiert, nämlich die Förderung bzw. Weiterentwicklung der verschiedenen Kompetenzen, Prinzipien und Lehrkultur bei den algerischen Deutschlehrkräften durch eine praxisorientierte Deutschlehrausbildung im Licht des innovativen Weiter- und Fortbildungsprogramms „ Deutsch Lehren Lernen“ und des GeRs.

Dabei versuchen wir zum einen das Hauptaugenmerk auf die Existenz der Deutschlehrausbildung an der Universität Algier 2 und all damit verbundenen Komponenten, Aspekten und Herausforderungen des Lehrens vom Deutschen zu legen. Zum anderen richtet sich das vorliegende Projekt an die Gestaltung sowie die Vermittlung vom guten DaF-Unterricht mit Hilfe dieser Reihe.

Darauf aufbauend wird ein wesentlicher Aspekt genauer untersucht, der bisher noch nicht ausführlich genug beleuchtet wird, und zwar die im Laufe des fünfjährigen Studiengangs zahlreichen erworbenen Kenntnisse theoretischen Charakters im algerischen Kontext auf der Grundlage des neuartigen Ansatzes der Deutsch Lehren Lernen-Reihe praktisch umzusetzen. Zum Schluss ist es wesentlich zu signalisieren, dass zur Untersuchung dieser Problematik wir methodisch ganz anders vorgehen werden.

Untersuchungsfrage und Hypothesen

Für eine zielgerichtete Untersuchung und Bearbeitung dieses vorliegenden Forschungsthemas: *„Praxisorientierte Deutschlehrerausbildung im algerischen Kontext: Prolegomena zu einem didaktischen Projekt an der Universität Algier 2“* kreist unsere Berücksichtigung um die folgende **Hauptfrage**:

Welchen Beitrag leistet die DLL-Reihe zur Aus- Fort- und Weiterbildung der Deutschlehrkräfte in Algerien?

Mit folgenden **Hauptthesen** versuchen wir auf diese Kernfrage angemessene Antwort zu geben:

1. Durch die praxisbezogene Deutschlehrerausbildung sind die Lehrkräfte dazu befähigt, ihre erworbenen Kompetenzen im Unterricht aufzubauen und diese später erfolgreich und effizient einzusetzen.
2. Das DLL-Programm gibt den Lehrenden Auskunft über ihre Wege zur Professionalisierung und über die neuen Tendenzen im Bereich des Lehrens von Fremdsprachen.
3. Das neuartige Qualifizierungsprogramm des Goethe-Instituts fördert den Aus- und Aufbau des beruflichen Selbstverständnisses von DaF-Lehrern.
4. Diese Reihe trägt zur effektiven Planung des Unterrichts auf Basis der aktuellen didaktisch-methodischen Prinzipien unter Berücksichtigung unterschiedlicher pädagogisch-psychologischer Aspekte bei.

Um diese Forschungshypothesen zu verifizieren und auf ihre Richtigkeit zu beweisen, berücksichtigen wir die folgenden methodologischen Prinzipien.

Zuallererst halten wir es für wichtig, mit einem konzeptuellen Rahmen anzufangen, wobei wir auf die theoretischen Grundlagen, die sich auf den Begriff „Lehrerausbildung“ beziehen, eingehen. Daraufhin versuchen wir den theoretischen und praktischen Teil zusammenzubringen bzw. zu verknüpfen; indem wir analytisch und empirisch vorgehen. Bei unserer wissenschaftlichen

Arbeit gehen wir zum einen auf die Durchführung und Analyse von ausgewählten Praxiserkundungsprojekten (PEPs) zurück. Dementsprechend beschäftigen wir uns mit einem bestimmten beruflichen Katalog von Deutschlehrkräften, v.a. diejenigen, die ihr Studium zum Lehrberuf an der Universität Algier 2 absolvierten.

Demnach bedienen wir uns Fragebögen an Deutschlehrer und Studenten der Universität Algier 2 zwecks der Begründung der Richtigkeit von den behandelten Hypothesen sowie, um das Forschungsthema einwandfrei zu bearbeiten.

Abschließend entwerfen wir einige Lehrskizze von spezifischen Unterrichtssitzungen an der Universität Algier 2.

Für eine angemessene Bearbeitung meines Themas stützen wir uns auf drei aus der DLL-Reihe ausgewählte Einheiten nämlich:

- Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung B.1.
- Prüfen, Testen, Evaluieren B7.
- Unterrichten mit digitalen Medien B9.

Diese zitierten Bände beziehen sich unmittelbar auf das Lehren sowie auf die Lehrkräfte als Hauptakteure, was das A und O unserer vorliegenden Arbeit darstellen.

Aufbau der Arbeit

Ausgehend von diesem methodischen Ansatz werden folgenden Schrittweisen für eine angemessene Abhandlung unseres Themas gefolgt werden.

Unser wissenschaftliches Forschungsvorhaben gliedert sich in einen theoretischen und einen praktisch empirischen Teil. Jeder Teil dieser Doktorarbeit setzt sich aus zwei Kapiteln zusammen.

Der erste Teil, der theoretisch orientiert ist, besteht -wie gesagt wurde- aus zwei Kapiteln. In dem ersten Kapitel setzen wir uns mit der Erklärung und

Konzeptualisierung der Schlüsselbegriffe auseinander, die sich auf das Thema „Lehrerausbildung“ beziehen. Dabei fangen wir zuerst mit einem historisch vergleichenden Überblick über die Deutschlehrerausbildung in Deutschland und in Algerien an. Mittlerweile werfen wir einen oberflächlichen Blick in das Konzept der Lehrerbildung als umfassender Begriff der Lehrerausbildung. Des Weiteren beschäftigen wir uns mit der Erläuterung anderer auf diese Thematik bezogenen Begriffe, nämlich „Lehrphilosophie, Professionalität bzw. Professionalisierung und die Qualifizierung der Deutschlehrer neben der Qualität des Unterrichts“.

Dasselbe Kapitel beruht auf den zentralen Zusammenhängen im Unterricht. Hierbei wird auf die Wechselbeziehungen zwischen der Lehrperson, den Lernenden und der Interaktion eingegangen, um die entstehenden Lehr- und Lernverhältnisse und die Lernmöglichkeiten innerhalb des fremdsprachlichen Unterrichts zu beleuchten.

Beim letzten Kapitel befassen wir uns mit der Integration der üblichen Themenschwerpunkte wie „Fertigkeiten, Sozialformen, Unterrichtsgestaltung, Curriculum...usw.“ in ein Kompetenz und -praxisorientiertes Konzept der Fort- und Weiterbildung. Da basieren wir bei unserer Untersuchung v.a. auf den vielfältigen methodisch-didaktischen Prinzipien in einem berufs- und praxisbezogenen DaF-Unterricht in Anschluss an den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen. In dieser Hinsicht werden auch die Unterrichtsphase von der Planung und Gestaltung bis hin zur Reflexion und Evaluation sowie die dadurch neu entstandene Handlung untersucht.

Um die erwähnten theoretischen Angaben belegen und nachweisen zu können, stützen wir uns im zweiten Teil unserer wissenschaftlichen Arbeit - der analytisch, empirisch und praktisch orientiert ist - auf die Durchführung und die Analyse von beruflichen Lehrporträts ausgewählter algerischen Deutschlehrkräfte als Praxiserkundungsprojekt in Bezug auf die Absolventinnen und Absolventen der Universität Algier 2. Demnach bedienen wir uns Lehrerbefragung an Deutschlehrern, die ebenfalls ihr Germanistikstudium bereits an der Universität

Algier 2 abschlossen, mit dem Ziel einerseits das pädagogische Konzept des algerischen Lehrverständnisses nachvollzuziehen und andererseits einen Einblick in die Lehrphilosophie der algerischen Lehrkräfte zu gewinnen, v.a. um die Auswirkungen und Herausforderungen, die der Lehrergemeinschaft begegnen, darzustellen und einzuschätzen.

Darauf aufbauend liegt der Fokus im zweiten Kapitel dieses praktisch-, analytisch- und empirisch-orientierten Teils auf die Integration der bereits behandelten Themenschwerpunkte in die Praxis durch einen auf Basis der DLL-Reihe und des GeRs entworfenen Unterrichtssitzungen an der Universität Algier 2. Da unser wissenschaftliches Thema sehr weis ist, beschränken wir bei diesem Schritt teilweise erst auf die Evaluation als Hauptbestandteil des Unterrichts.

Die Arbeit endet mit einem Fazit, in dem die Kernfrage der Forschung beantwortet wird, und einem Ausblick auf mögliche weiterführende Forschungsarbeiten.

1. Lehrerausbildung der Deutschlehrkräfte: historische und didaktische Überlegungen

Die Bildung der Fremdsprachenlehrkräfte als erster Schritt zu einem gelungenen Lehrberuf stellt heutzutage eine ernsthafte Herausforderung dar. In diesem Bereich ist man ständig mit den neuen Anforderungen des Jobs, innovativen Veränderungen in der Lehrerbildung und mit den im Fremdsprachenunterricht erforderlichen Lehreraufgaben sowie mit den innerhalb der Klasse umstrittenen Dilemmata usw. konfrontiert. Zur Überwindung dieser Problematiken bedarf die Lehrperson nicht nur der bloß theoretischen Bildung, sondern auch einer praxisorientierten Plattform, worauf jede/r Lehrer/in sich beim Lehren problemlos stützen könnte. Als nächster Schritt steht die Lehrerausbildung als empirische Ausgangsbasis für die bereits in der Bildung erworbenen Theoriekenntnisse im Vordergrund.

Aus den genannten Gründen befassen wir uns in diesem Kapitel unserer Dissertation mit dem Konzept der Deutschlehrerausbildung. Des Weiteren stehen die Lehrkräfte des Deutschen und all damit verbundenen didaktischen Sichten, die relevant für unsere wissenschaftliche Arbeit sind, im Mittelpunkt der Forschung.

• Historischer Überblick über die Lehrerausbildung

Die Erziehung und Bildung des Menschen existieren beide seit dem Beginn der Menschlichkeit und wurden immer mit allen Sinnen der Komplexitäten von vielen Wissenschaftlern und Forschern bezeichnet.

Dies entspricht auch der Bildung sowie der Ausbildung der Lehrperson im Laufe der Zeit, die meist als einen komplexen schwer hinzudeutenden Prozess identifiziert wird; auch historisch findet man immer Schwierigkeiten eine einzelne Geschichte darüber zu erzählen.

1.1 Zum Konzept der Lehrerbildung

Bevor wir uns mit der Historie der Lehrerausbildung befassen, sollte man den Oberbegriff Lehrerbildung näher zum Ausdruck bringen. Als ein mehrfaches Verfahren, das aus verschiedenen Etappen besteht, wird die Lehrerbildung in der wissenschaftlichen Diskussion definiert. Dieser Begriff lässt sich von Edward Terhart in seiner Äußerungen zu den Perspektiven der Lehrerbildung folgendermaßen beschreiben: „Lehrerbildung umfasst die wissenschaftliche und praktische Ausbildung von Lehrpersonen in aufeinander bezogenen Phasen mit dem Ziel, die professionelle Kompetenz zur Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen zu fördern“ (Terhart, 2000, S.11). Dementsprechend bietet die Lehrerbildung den Lehrkräften beide Theorie und Praxis an, die sie während ihrer Karriere benötigen. Ihr Hauptziel liegt darin, gute, kompetente und qualifizierte Lehrer auszubilden. Anhand von dem klassischen Modell enthält die Lehrerbildung als Prozess drei miteinander verbundene Phasen, nämlich:

1. *Erste Phase, die universitäre Ausbildung:*

Diese Etappe findet in universitären oder hochschulischen Gängen statt. Sie bezieht sich in der Regel auf die theoretischen Grundlagen, die für späteren Unterricht von großer Relevanz ist. Diesbezüglich werden zukünftigen Lehrkräften nötiges Wissen, grundlegende fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Kompetenzen, die notwendig für spätere Anforderungen sind, vermittelt (vgl. ebd., S. 14).

2. *Zweite Phase, der Vorbereitungsdienst:*

Dieser Dienst wird von vielen als Referendariat bezeichnet, bei dieser Phase werden zukünftige Lehrpersonen auf den Lehrberuf praxisorientiert vorbereitet. Laut Hericks „stellt der Vorbereitungsdienst die entscheidende Übergangsphase zwischen akademischer Ausbildung und Berufspraxis dar. Die angehenden Lehrkräfte sollen professionelle Unterrichtskompetenz durch schulpraktisches

Handeln erwerben“ (2006, S. 9). Daraus lässt sich ergeben, dass bei dem Referendariat die bereits in der ersten Phase erworbenen bzw. erlernten Kenntnisse und Wissen in die Praxis zu setzen.

3. ***Dritte Phase, die Fortbildung:***

Die Lehrerfortbildung (LFB) bzw. -weiterbildung ist die letzte Phase in der Lehrerbildung. Wesentlich bei diesem Entwicklungsabschnitt sind v.a. fundamentale Theorie, umfassende Praxis und eine ausführliche Bewertung bzw. Feedback (vgl. Haarman, 1997, S. 259 f.). Als lebenslanges Lernen wird diese Phase von Terhart gekennzeichnet, die simultan von großer Bedeutung für eine kontinuierliche professionelle Weiterentwicklung ist (vgl. Terhart, 2011, S. 207).

1.2 Entwicklung der Lehrerausbildung im Laufe der deutschen Geschichte

Vom Mittelalter bis zum 17. und 18. Jh. war das Lehramt streng mit der Religion und geistlichem Amt verbunden, wobei nur Theologen die Möglichkeit hatten, sich mit dem Lehren zu beschäftigen, betont Vogt und Scholz (2009).

Daher konnten sich die Lehrpersonen in keiner Hinsicht außerhalb der Kirche mit dem Lehrberuf beschäftigen. In der frühen Neuzeit hatte man die Chance sich von der Kirche zu allererst teilweise zu befreien und danach als Lehrer an privaten Schulen zu arbeiten. Zum Stand des Lehrens im 18. Jh. hatte Olaf sich wie folgt geäußert:

Bildung wird nicht erst im ausgehenden 18. Jahrhundert zum Thema, wie schon die Begriffsgeschichte zeigt (Rauhut und Schaarschmidt 1965; Vierhaus 1972; Benner und Brüggemann 2004). Sie war im philosophischen Kontext seit der Antike präsent, bezeichnete dort als *paideia* die soziale Form und den Prozess der Konstruktion des Mensch-Welt-Verhältnisses sowie die Reflexion der Kriterien, denen Form und Prozess gehorchen sollten. (Olaf, 2019, S.52)

Trotz der Tatsache, dass die Diskussion über die Bildung schon seit der Antike existiert, führt die Suche nach den Ursprüngen der „deutschen Lehrerbildung“ immer wieder ins 17. und 18. Jh. zurück.

Wegen der gesellschaftlichen Gründe v.a. der damaligen diversen Schichten im Schulwesen¹ entwickelten sich laut **Blömke** (2009) in dieser Zeit zwei Hauptkategorien der Lehrerbildung und zwar die Gymnasiallehrerbildung und die Volksschullehrerbildung.

Bei der ersten Berufsgruppe „Gymnasiallehrerbildung“ hatte sich der Lehrerberuf Anfang des 18. Jahrhunderts als eigenständigen Job weit entfernt vom Gesetzt der Kirche durchgesetzt. Infolgedessen hatten später andere Fächer außerhalb des Theologiestudiums wie Fächer der Sprach- und Naturwissenschaften ansteigend ihren festen Platz gewonnen. Trotz des zunehmenden Interesses an dem philosophischen und neuhumanistischen Lehren fehlt immer der praktische Stoff in der Ausbildung, der die Grundlage aller Studien sein sollte.

Hingegen spielte die Volksschullehrerbildung eine entscheidende Rolle bei der Entwicklung der Bildung der Deutschlehrkräfte. Die wahren Verführer des Volksschulunterrichts waren die Soldaten, Handwerker und die Küster, obwohl sie damals über keine berufliche Ausbildung verfügten. Im 18. Jh. waren „die Schulmeister“² das Ziel für diejenigen, die den Lehrerberuf auswählten. Dort erlernte man die wichtigsten Fähigkeiten, die jede Lehrperson besitzen sollte. Die Volksschule hat 1800 einen fortwirkenden Ausdruck gefunden, als sie zusammen mit dem Staat die ersten Seminare für die Ausbildung der deutschen

*In jener Zeit unterscheidet man zwischen dem niederen und dem höheren Schulwesen.

*Die Schulmeister erteilten einer Einzelperson oder mehreren Personen Unterricht im Mittelalter, später verwendete man diesen Begriff für die ersten Lehrer an die öffentlichen Schulen.

Volksschullehrer organisierte.³ Diese Seminarbildung bzw. die neu universitäre Volksschullehrerausbildung fand größtenteils in Bayern und Württemberg statt und wurde auf Basis des Abiturs -als die wichtigste Voraussetzung- eingeführt.

Nach 1918 gab es zahlreiche und tiefgreifende Veränderungen in der Bildung, dabei veränderten sich die Strukturen des Bildungswesens von der Ausbildung in Seminaren zu einer Hochschulausbildung oder zu einer Einrichtung von pädagogischer Akademie, die meist in Institutionen gesteuert durchgeführt wurde. Während der Nachkriegszeit (1945-1965) wurden die Universitäten und die pädagogischen Fakultäten wiedereröffnet, da essenzielle Nöte in der Bevölkerung v.a. im Bereich der Lehrerausbildung herrschten.

Eine der bemerkenswerten Herausforderungen dieser Nachkriegszeit stellte den großen Mangel an Schulmaterialien wie Lehrbücher in erster Linie sowie an Lehrkräften dar.

Im Rahmen der Entnazifizierung aller Bereiche wurde auf die Lehrer der Nazizeit verzichtet und neue Lehrpersonen eingestellt. Hierbei hatte Frau Elke Kleinau (2015) in einem Interview mit dem Deutschlandfunk erklärt, dass es aus diesen Gründen am Anfang meist auf die Improvisation der neuen Lehrer zurückgegriffen wurde, wobei sie ihre Arbeitsblätter auch selbst entwickeln sollten.

In Bezug auf den Lehrermangel wurde in einigen Bundesländern auf die Konzepte und Methoden der Weimarer Republik eingegangen und den neuen Lehrern die sog. Schnellkurse angeboten wurden.

Auf einer anderen Seite interessierte man sich in anderen Gliedstädten mehr für die Erneuerung bzw. Erweiterung der Volksschullehrerausbildung. Dazu hat Blömeke Folgendes hinzugefügt:

* Die Seminare beschäftigten sich mit dem *Wie* des Lehrens d.h. die Methodik, wie die Lehrer unterrichten sollten.

In der weiteren...setzte sich dann aber eine Modernisierung der Volksschullehrerausbildung durch...: Die traditionell praktisch-pädagogisch und methodisch ausgerichtete Ausbildung der Volksschullehrkräfte wurde durch eine erste Phase mit fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Studieninhalte ersetzt. Der Erwerb von Berufsfertigkeiten wurde Aufgabe einer zweiten Ausbildungsphase (2009).

Was Aufmerksamkeit verdienend hier ist die Erhaltung der zwei schon zutreffenden Ausbildungsrichtungen für die Lehrkräfte nämlich die Volksschul- und Gymnasiallehrerausbildung. Auf Grund eines wichtigen Aspektes wurde zwischen den erwähnten Ausbildungsgängen unterschieden und zwar die Konzentration auf den pädagogischen Einfluss bei der Volksschullehrerausbildung, und dessen Vernachlässigung bei der Gymnasiallehrerausbildung.

Demnach hat die sozio-politische Situation Deutschlands das gesamte Schulwesen stark ausgewirkt und verändert, behauptete **Kuhn** in ihrer Dissertation über die komplexen Wechselbeziehungen vom kommunikativen Handeln und dem hohen Anteil beruflichen Handelns im Zuge des Unterrichts und der Lehrerausbildung (2007). Im Anschluss daran führt das verstärkt zu Reformen im Bereich der Lehrerausbildung.

Im Vordergrund kommt die Verbindung der zwei Phasen vor, die zuvor getrennt waren; d.h. zur Lehrerbildung und -ausbildung gehört zuerst das Erlernen verschiedener theoretischer Kenntnisse wie z.B. die fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Studieninhalte, dann kommt der Erwerb vom praktischen Stoff bezüglich des Lehrersberufs wie die vielfältigen Kompetenzen, die man als zukünftiger Lehrer besitzen sollte. Erst in den 1980er Jahren wurde entschieden, dass jede Lehrperson an der Universität ausgebildet werden muss. Diese getroffene Entscheidung betrifft alle deutschen Bundesländer außerhalb Baden-Württembergs.

Dies hat Blömeke mit den folgenden Wörtern verdeutlicht: „Die Entwicklung hin zur wissenschaftlichen Lehrerausbildung wurde durch die Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten in den 1980er Jahren abgeschlossen, sodass derzeit - mit Ausnahme von Baden-Württemberg - in allen Bundesländern alle Lehrergruppen an Universitäten ausgebildet werden“. (Blömeke, 2009. S. 484)

Nach der Vereinigung Deutschlands am 3. Oktober 1990 gab es überall massive Änderungen. Zuallererst sollte man bei dem neu vereinigten Land die Vielzahl der daraus entstandenen Hürden überstehen. Im Wesentlichen sollte man die Lücke zwischen den völlig unterschiedlichen getrennten Bildungssystemen in den elf Bundesländern der damaligen Bundesrepublik und den fünf östlichen Bundesländern auffüllen und sie miteinander zusammenführen, erzählte **Vogt und Scholtz** (2009).

Für eine erfolgreiche Etablierung dieses Plans plädierte man für die Ergänzung der westdeutschen Lehrerausbildung mit der Ostdeutschen. Zur Folge wurden die Ausbildungsrichtungen in Deutschland mit erstem Staatsexamen begonnen und mit zweitem staatlichem Examen abgeschlossen. In meisten Bundesländern dauert das Referendariat⁴ zum Lehrerberuf zwei Jahre. Aber nach dem Bologna-Prozess⁵ im Jahr 1999 hat man grundsätzliche Entscheidungen getroffen. Dazu gehört v.a. die Reduzierung des Referendariats -in manchen Bundesländern- für die Grund-Haupt- und Realschullehrerausbildung bis zu 18 Monaten. Was sich daraus auch später resultierte, ist die Standardisierung neuer Studienstrukturen, die mit Bachelor- und Masterabschlüssen abgeschlossen werden; sowie die

* Referendariat oder Lehramtsreferendariat stellt die zweite Phase der Lehrerausbildung in der Bundesrepublik Deutschland dar. Durch Praxis erwerben zukünftige Lehrkräfte nicht nur didaktische sondern auch pädagogische Kompetenzen. Dabei sollten sie beispielsweise verschiedene Seminarveranstaltungen absolvieren sowie selbstständig lehren.

* Eine politisch- programmierte Erklärung, die im Jahr 1999 von 29 europäischen Ländern in Bologna unterschrieben wurde. Es enthält v.a. die Vereinheitlichung von Studiengängen und -abschlüssen in ganz Europa sowie die internationale Mobilität der Studenten. Damit zielt man darauf ab, ein einheitlicher europaweiter Hochschulraum zu schaffen, um die Transparenz, Austausch von Studierenden und Hochschulpersonal usw. zu ermöglichen bzw. zu fördern.

Vereinheitlichung der Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kenntnissen, die darüber jede Lehrperson verfügen soll (vgl. Blömeke, 2009. S.5).

Der gegenwärtige Stand der Lehrerbildung lässt sich nach Blömeke mit dem folgenden Zitat aus seinem Beitrag „Lehrerbildung in Deutschland“ zusammenfassen:

Als Gemeinsamkeit der Ausbildungsstruktur in den 16 Bundesländern kann festgehalten werden, dass die Ausbildung in zwei aufeinander folgenden Phasen an unterschiedlichen Institutionen stattfindet: **Einer ersten wissenschaftlichen Ausbildungsphase an Universitäten bzw. Pädagogischen Hochschulen folgt eine zweite praktische Ausbildungsphase an Studienseminaren bzw. Seminarschulen. Die Lehrerbildung umfasst vier Komponenten: eine fachwissenschaftliche, eine fachdidaktische, eine erziehungswissenschaftliche und eine schulpraktische Ausbildung. (Blömeke, 2009. S.5)**

1.3 Die Geschichte der Lehrerbildung in Algerien

Algerien hat von 1832 bis 1962 unter der französischen Kolonialherrschaft gelitten. Das Land hat aber diesen 132-jährigen Krieg überlebt. In dieser schwer langjährigen Periode versuchte Frankreich die algerische Identität und ihre Prinzipien völlig zu löschen. Demgemäß haben die Französer an erster Stelle das gesamte Schulwesen Algeriens zerstört und es mit einem christlich französischen Schulsystem neu ersetzt. Nach der Unabhängigkeit am 5. Juli 1962 wurde das Bildungswesen quantitativ und qualitativ allmählich entwickelt. Diese Entwicklung wurde laut **Behilil** (2017) in vier Phasen geteilt.

➤ Die erste Phase (1962-1971): hierbei war die Gründung des ersten algerischen Bildungsministeriums im Jahr 1963 der erste Schritt zur Entwicklung des Bildungssystems in Algerien. Wegen dem langjährigen Krieg und seinen

In der darauffolgenden Zeit interessierte man sich in dieser Zeit sowohl für die direkte Vermittlung der Trainer und Assistenten in Schulen und Universitäten als auch für die Kooperationsverträge mit Lehrkräften aus den Nachbarländern wie Tunesien und Ägypten. Für die Ausbildung der Deutschlehrkräfte wurde der Unterricht von Deutsch als Fremdsprache (DaF-Unterricht) größtenteils in Französisch als Vermittlungssprache durchgeführt besonders für die Dolmetscher und die Übersetzer.

➤ Die zweite Phase (1971-1986): nach der Universitätsreform in 1971 fing man an, allmählich auf die französische Sprache im DaF-Unterricht zu verzichten, wobei sie nur eine ziemlich untergeordnete Rolle beim Lehren und Lernen spielte. Demzufolge sollten die zukünftigen Lehrpersonen zu diesem neuen Zweck vorbereitet und ausgebildet werden. In dieser Etappe sollten diejenigen, die Deutschlehrer werden möchten, drei Jahre bzw. sechs Semester im Bachelorstudiengang studieren, indem sie v.a. die grundsätzlichen Fähigkeiten des Deutschen wie mündlichen und schriftlichen Ausdrucks neben der deutschen Literatur und Linguistik sowie die didaktischen und pädagogischen Prinzipien des Unterrichtens lernen und erwerben sollen.

➤ Die dritte Phase (1986-2006): in dieser Stelle wurde der Bachelorstudiengang von drei zu vier Jahren verlängert. Erst mit der Lizenz oder wie es seit dem Jahr 1971 als „Licence d’enseignement“ bzw. Lehrerausbildung ernannt wurde, hatten die Lehrkräfte die Chance und die Möglichkeit in Gymnasien angestellt zu werden. Im Rahmen des schon erwähnten Studiengangs wurde den Studenten im vierten Studienjahr eine spezifische pädagogische Ausbildung geboten. Im Anschluss daran und für eine erfolgreiche Vorbereitung der Lehrkräfte auf das berufliche Leben hat jeder Student das Recht auf ein Unterrichtspraktikum in einem Gymnasium, zu absolvieren. Am Ende des Ausbildungsgangs musste jeder von ihnen eine abschließende, wissenschaftliche Arbeit „Mémoire“ verfassen. Auf der anderen Hand sollten die Lehrer, die sich für das Lehren an der Universität interessieren, weiter mit dem Magisterstudium fortsetzen.

- Die vierte Phase (von 2006 bis heute): Diese Etappe ist parallel durch die Abschaffung des Classique-Systems gekennzeichnet, das seit 19... eingeführt wurde; sowie mit der Etablierung des neuen LMD-Systems (Lizenz, Master und Doktorat- System) gekennzeichnet. Die Germanistikstudenten im Vergleich zu anderen Fachrichtungen sind nicht gezwungen, eine Abschlussarbeit am Ende des Lizenz-Studiums zu schreiben. Dies sollte aber im Master (im Bereich der Literatur, Linguistik, Didaktik oder Landeskunde) realisiert werden.
- Zu den Schwachpunkten des neuen Systems zählt man v.a. das Fehlen eines Unterrichtspraktikums, das heutzutage nur die sog. Ecoles Supérieures⁶ bieten. Infolgedessen findet man sich in einer schwierigen Situation nach dem Ende des Studiums, wobei der Absolvent direkt das Lehren ausübt ohne vorige Ausbildung.

- **Zur Definition der Hauptbegriffe**

Bezüglich des vorhandenen Themas sollte man die wichtigsten Begriffe, die sich unmittelbar auf die Lehrer und die Lehrerausbildung beziehen, im Licht bringen. Demzufolge beschäftigt man sich in diesem zweiten Kapitel mit den vielfältigen Erklärungen und Definitionen der Hauptbegriffe wie die Lehrerprofessionalisierung, -philosophie und Unterrichtsqualität.

1..1 Zum Verständnis der Lehr- bzw. Lehrerphilosophie

In der modernen Fremdsprachendidaktik wird immer wieder betont, wie es wichtig sei, auf die persönlichen Erfahrungen und Auffassungen von Lehrpersonen, sowohl auf die angemessene Gestaltung des Unterrichts als auch auf die allgemeinen Ergebnisse der Lernenden zurückzugreifen. Besonders augenfällig ist dabei die Tatsache, dass jeder Unterricht immer neue schöpferische Ideen sowie die von dem Lehrer selbst stammenden Bemühungen benötigt. In diesem Kontext spielt v.a. die

* Bei diesen Hochschulen bzw. Universitäten, die speziell für die Ausbildung und Weiterbildung der Lehrkräfte in verschiedenen literarischen, humanwissenschaftlichen und wissenschaftlichen Fächern sind, fehlt das Fach Deutsch als Fremdsprache. Auf nationaler Ebene bieten nur fünf Universitäten die Bildung von deutschen Lehrern an; diese sind Universität von Algier 2, Oran, Tiaret, Sidi Belaabas und Skikda.

Kreativität des Lehrers eine sehr entscheidende Rolle. Aus diesem Grund setzt man sich im Folgenden mit diesem grundsätzlichen Baustein des Lehrberufs nämlich mit der Philosophie des Lehrers bzw. der Lehrerphilosophie auseinander.

Im fremdsprachlichen Bereich kann man auf jeden Fall den Fakt, dass beim Unterrichten die Lehrkräfte sich nicht völlig von den schon gesetzten Lehrplänen - den Curricula - befreien könnten, außer Betracht nicht lassen. In diesem Rahmen sollten sie unbedingt einem einheitlichen Curriculum folgen. Aber dies bedeutet nicht, dass sie alle gezwungen sind, einen einheitlichen Unterricht auf gleicher Art und Weise zu entwerfen oder die gleichen Leistungen am Ende des Lehr- und Lernprozesses zu erreichen. Auf Grund dieser Differenziertheiten möchten wir der folgenden Frage nachgehen, nämlich: warum lehrt man so, nicht anders? Die beim Lehren und Erwerben des Deutschen als Fremdsprache entstehenden Andersartigkeiten sind unmittelbar mit den Erfahrungen, Gedanken, Vorlieben und Lehrgewohnheiten des Lehrers eng verbunden.

Demgemäß haben Legutke und Schart (2018) die Lehrphilosophie in der ersten Einheit der DLL-Reihe⁷ „Deutsch-Lehren-Lernen“ **Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung** als eine Beschreibung der allgemeinen Ziele der Lernenden definiert.

Darauf bezogen bezeichnet die Philosophie der Lehrer, wie die Lehrkräfte ihre Rolle beim Unterrichten interpretieren sowie wie sie ihren eigenen Job selbst definieren. Daraus ergibt sich, dass die Lehrphilosophie größtenteils von der Persönlichkeit des Lehrers bzw. der Lehrerin abhängt, indem sie selbst die oberste Hand auf die Artikulation ihres Jobs haben. Daneben hat Birgit Hawelka die

* DLL-Reihe: ist eine Fort- und Weiterbildungsreihe des Goethe Instituts, in der ein internationales Programm zur Qualifizierung von Deutschlehrkräften hergestellt wird. Die Reihe besteht insgesamt aus 13 Einheiten plus das Glossar.

Lehrphilosophie in ihrem Web-Artikel unter dem Titel „**Ich lehre, also bin ich-eine Lehrphilosophie entwickeln und schreiben**“ mit den folgenden Zeilen definiert:

In einer Lehrphilosophie setzen Sie sich mit Ihren Einstellungen und Haltungen zur Hochschullehre auseinander und beschreiben Ihre eigene Rolle als Dozent:in. Gleichzeitig stellen Sie Ihre Qualitäten und Prioritäten dar und analysieren Ihren Umgang mit Problemen und kritischen Rückmeldungen. Sie skizzieren, was Ihnen bei Ihrer Lehre wichtig ist und wie Sie die Lernprozesse von Studierenden unterstützen. Die Lehrphilosophie ist ein sehr individuelles Dokument. Entsprechend existiert kein standardisierter Aufbau, der zwingend einzuhalten ist (vgl. Hawelka, 2022)

Ausgehend davon ist der Lehrer als Hauptakteur im ganzen Prozess des Lehrens bzw. in Bezug auf die Lehrphilosophie dafür verantwortlich, einerseits den verschiedenen Geheimnissen des Unterrichtens, der Lernenden sowie die richtigen und geeigneten Lehrmethoden je nach der Lehrbedingungen sowie -gruppe zu entdecken und andererseits eine eigene Dynamik im Zusammenhang damit auf individueller Ebene zu entwickeln.

Dementsprechend wird in der Lehrphilosophie auch das eigene Lehrverständnis auf Seite der Lehrer dargestellt, d.h., wie die Lehrenden sich die Wissenschaft des Lehrens ansehen.

Im Anschluss daran kann verstanden werden, dass die Lehrphilosophie keine bekannten Regeln hat, auf denen man als Lehrer beim Unterrichten bzw. beim Aufbauen seiner eigenen philosophischen Grundlage innerhalb des erwünschten Kurses basieren könnte. Aufgrund dieser Tatsache unterscheidet sich der Sinn eines effektiven Unterrichts von einem Lehrer zum anderen. Demzufolge hängen

eine erfolgreiche Strukturierung und Durchführung eines Unterrichts bis zu einem hohen Grad von dem Individuum der Lehrperson ab.

Zu den wesentlichen Elementen, die die Lehrphilosophie der Lehrenden stark beeinflussen, zählt man nicht nur innerliche, sondern auch äußerliche Einflussfaktoren v.a. wie die Schulzeit der Lehrer. Im Kontext des Lehrens bemerkt man als Lehrperson, dass man beispielsweise, sich bewusst oder unbewusst auf die Lehrmethoden sowie Lernstrategien und -techniken von seinen damaligen Lehrern entweder in frühen Stufen nämlich von der Primarstufe bis hin zum gymnasialen Gang, oder an der Universität bezieht. Hierbei spricht man vom Einfluss der Vorbilder als wesentliche Einflussfaktoren, die auf jeden Fall starke Auswirkungen auf die persönliche Philosophie des Lehrers haben.

1.2 Zur Professionalisierung im Lehrerberuf

Bei jedem Job steht bereits in der wissenschaftlichen Bestimmung vom Lehrerberuf das Konzept der Professionalisierung bzw. der Professionalität. Professionell zu sein oder Profi als Begriff stammt schon laut **Helsper** aus dem Alltag. Dazu hat er sich mit folgenden Worten geäußert:

Professionell oder „Profi“ sind alltagsweltliche Begrifflichkeiten, mit denen vor allem gemeint ist, dass jemand etwas vortrefflich kann und sich darin von Laien oder Dilettanten unterscheidet, die das weniger gut können. In aller Regel wird das auch mit beruflichen Fähigkeiten verbunden... Im alltagsweltlichen Verständnis von professionell wird damit also die Qualität oder Güte des Handels gefasst, nicht aber die Struktur bzw. die Art und Weise des Handels selbst (Helsper, 2021).

Gemeint hier ist die direkte Verbindung von der Professionalität bzw. Professionalisierung mit der Qualität des treffenden Handels; in diesem Fall geht es in erster Linie um die professionellen Fähigkeiten und Kompetenzen eines Lehrers sowie um die darauf entstehende Qualität des jeweiligen

Fremdsprachenunterrichts. Anders gesagt, es ist gar nicht ausreichend für die Lehrkräfte nur auf den Methoden und den verschiedenen Vermittlungsweisen zu basieren, jedoch sollte man mehr Konzentration auf den Effizienzgrad und Wert des Unterrichtens legen.

Trotz der Nichtübereinstimmung zwischen den beiden schon oben erwähnten Begriffen -Professionalität und Professionalisierung- werden sie neben dem Professionalismus in vielen Fällen und Domänen als Synonyme gebraucht. Im Folgenden werden wir diesen Begriff nämlich die Professionalität bzw. die Professionalisierung sowie die dreiteiligen Verhältnisse zwischen dem Lehrerberuf, der Professionalität und der Professionalisierung klarer machen.

1.2.1 Zur Begriffsbestimmung der Professionalität

Im alltäglichen Leben steht man vor einigen Schwierigkeiten, mit denen man sich unbedingt konfrontieren sollte und sie später bewältigen sollte. Wenn Jemand aber mit einer solchen Schwierigkeit oder mit einem solchen Problem zurechtkommt, sagt man, dass diese Person es „professionell“ gelöst hat. Diese wurde der Konzeption von der Professionalität zugeordnet.

Diese Bestimmung erhält mit der Zeit und den veränderten Verhältnisse in der beruflichen Welt besonders im Bereich des Lehrens immer verschiedene Bedeutungen sowie Erklärungen. Für viele Wissenschaftler und Forscher wird sie mit der Beherrschung, dem Können und dem Professionellsein zusammengesetzt.

Im Anschluss an den Beruf des Lehrens bestätigt Haarmann, dass die Professionalität einer Menge von qualitativen Merkmalen zugrunde legt; im Gegenteil zu Kompetenzen mit meist quantitativen Kriterien wie die Methodenkompetenz und die Sozialkompetenz u.ä., die man in der Regel innerhalb eines institutionellen Rahmens in einer dynamischen Verhaltensweise erlernt (vgl. Haarmann 1997, S. 253).

Weitgehend wird die Professionalität als Weiterentwicklung der schon erworbenen Lehrerkompetenzen bezeichnet, die daher man als zukünftige Lehrkraft durch Lernen und Üben erhöhen und geeignet machen kann. Diesbezüglich wird die Professionalität nicht ausschließlich durch die Theorie identifiziert, sondern vielmehr erhält sie eine praxisorientierte Dimension.

Diesbezüglich lässt sich die Professionalität öfters in einer Verbindung mit der Qualität und Praxis des Unterrichts bringen, in dem sie auf Basis von vielen Studien als Überprüfung eines gelungenen Unterrichts betrachtet wird. Hierbei lässt sich der Lehrprozess mittels der Qualität vom Kurs auf den Prüfstand stellen.

Dazu hat Haarmann dieses Zitat hinzugefügt: „Der Prüfstand für Professionalität ist die Qualität der Arbeit in den Klassenzimmern bzw. in der Schule, das heißt Professionalität zeigt und beweist sich in der Praxis“ (ebd.).

Die Professionalität wird im Weiteren laut anderen Wissenschaftlern im erziehungswissenschaftlichen, didaktischen und pädagogischen Bereich mit der Reflexivität der treffenden Lehrperson im Laufe des ganzen Lehr- und Lernprozesses zusammengebracht. Dies wurde von einer Gruppe von Lehrern im Journal für Lehrenden- und Lehrerbildung zum Ausdruck gebracht: „Bei aller Heterogenität der Begriffsbestimmung findet sich in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion nahezu durchgehend die Argumentation, dass Professionalität und Reflexivität bzw. Reflexionsfähigkeit in Zusammenhang zu bringen seien. Man hat sich offenbar auf die Formel „Professionalität durch Reflexivität“ geeinigt“ (Schratz u.a. 2007).

Wie schon oben erwähnt wurde, lässt sich die Professionalität gemeinsam mit der Reflexivität, Unterrichtsqualität und auch der Praxis in einer engen Beziehung verbinden. Nebenbei geht die Rede um eine sehr besondere Kompetenz, worüber alle Lehrkräfte, die einen möglich professionell gelungenen Unterricht durchführen

möchten, unbedingt verfügen sollten. Dementsprechend spricht man von der professionellen Kompetenz und ihren spezifischen Bestimmungsansätzen.

1.2.2 Zentrale Merkmale der Professionalisierung bei den Deutschlehrkräften

Der Begriff der Professionalisierung weist hauptsächlich auf zwei Dimensionen hin. Einerseits wurde sie auf individueller Ebene mit den kognitiven und motivational- affektiven Merkmalen eines einzelnen Lehrers/ einer einzelnen Lehrerin verknüpft. Andererseits wurde sie auf kollektiver Ebene mit dem modernisierten Konzept des Lehrerberufs⁸ identifiziert.

- ***Die kognitiven Merkmale des Lehrers***

In Bezug auf die erste Erklärung lässt sich der Begriff „Professionalisierung der Lehrer“ unbedingt mit der Kognition und Motivation beleuchten. Professionell-Zu-Sein steht in einem unmittelbaren Zusammenhang mit der Vernunft, dem rationalen Denken und der Wahrnehmung eines Individuums, genauer gesagt mit allen bewussten sowie unbewussten mentalen Prozessen des Gehirns.

Diese Komplexität von mentalen Prozessen beruht laut Hermann von Helmholtz in seinen weltweit berühmten Auffassungen über die Wahrnehmungsprozesse auf vorigen Erfahrungen und Erlebnissen jeder Person aber diese sind von den Emotionen und der Motivation zu unterscheiden: „Die Empfindungen sind gerade die Wirkungen der Objekte der Außenwelt auf unsere Sinne; sie gehören dem Nervensystem an und sind nicht Bilder objektiver Beschaffenheiten“ (Helmholtz, 1878, S.228). Diese sind also Widerspiegelungen von den vielfältigen abstrakten

* Der Lehrberuf wurde durch klare Aufgabenbeschreibungen, Regulierung und Fixierung von Ausbildungszielen auf besseres, modernes und neueres sowie geeignetes Niveau gebracht. Außerdem sollte man -als Lehrperson- dabei von allen Sinnen der Arbitrarität befreit werden.

und konkreten Objekten der äußeren Welt, die das menschliche Innere dauernd auswirken.

- ***Die motivational-affektiven Merkmale des Lehrers***

Zu den essenziellen Akzentuierungen des professionellen Handels gehört ebenfalls die Motivation. Ein Lehrer soll zuerst seinen Beruf aus eigener Spontanität auswählen, ansonsten wie kann er seine Lerner zum vermittelten Stoff bzw. Fach motivieren, wenn er selbst keine Motivation darin hat.

Wenn man von der Motivation spricht, wurde es nicht als ein festes stabiles Verhalten verstanden, sondern viel mehr als eine Dynamik von veränderten Dispositionen des Menschen (Lukowski, 1976, S.18). Das Konzept der Motivation befindet sich nicht nur in menschlicher Welt, sondern auch bei den tierischen Lebewesen. Trotzdem ist die Motivation in menschlichem Gebiet unendlich vielschichtiger und breiter als die von Tieren (vgl. Robert Lado, 1976, S.29).

Darauf bezogen wurde die Motivation von Drever und Fröhlich wie folgt zum Ausdruck gebracht:

allgemeine und umfassende Bezeichnung für alle nicht unmittelbar aus äußeren Reizen ableitbaren Variablen, die das Verhalten hinsichtlich Intensität und Richtung beeinflussen bzw. kontrollieren. In den Begriff gehen Vorgänge und Zustände ein, die auch als Affekt, Antrieb, Bedürfnis, Drang, Gefühle, Interessen, Trieb usw. beschrieben werden, sowie bewußte Vorgänge, die man zur Erklärung oder zum Verstehen des Verhaltens einführt und von denen man annimmt, daß ihnen entsprechende Funktion zukommt (Drever & Fröhlich, 1970, S. 179).

In diesem Kontext ist es herauszufinden, dass man durch äußere und innere Einflussfaktoren „Reize“ motiviert werden kann, in dem der Grad dieser Motivation von den vermittelnden Motiven abhängig ist.

Des Weiteren ist es von großem Sinn darauf einen besonderen Hinblick zu legen, dass die Relevanz der Motivation nicht nur im alltäglichen Leben aufzutauchen ist, aber auch sie besitzt einen bestimmten unverzichtbaren Wert in dem schulischen sowie im universitären Bereich. Beim Erwerb und Unterrichten v.a. von Fremdsprachen sollten beide Unterrichtsbeteiligten - Lerner und Lehrer - über eine motivationale Kompetenz verfügen. In diesem Kapitel werden wir uns prinzipiell auf die Motivation seitens des Lehrers fokussieren.

Mit der Eigenmotivation der Lehrkräfte bezeichnet man eine der wichtigsten Kompetenzen, worüber alle Lehrer/innen verfügen sollten. Bei der Lehrprofessionalität ist es auf diese Eigenschaft gar nicht zu verzichten, da sie den Lehrenden dazu dient, einerseits Interesse von Lernenden bei dem ausgewählten Fach zu wecken und andererseits Langweile beim Unterrichten zu bekämpfen. Dies wurde von Roth wie folgt betont: „Der junge Mensch bedarf auf alle Fälle für seine Lernanstrengungen der Motive, die an sein natürliches Interesse anknüpfen oder sein natürliches Interesse wecken“ (Heinrich Roth, 1962, S.255).

Auf individueller Ebene weist man weiterhin auf die Emotionen als wichtigen Einflussfaktor hinsichtlich der Lehrerprofessionalisierung. Die Emotionen sind in erster Linie als Gesamtheit von bewussten und unbewussten Reaktionen des Körpers wie Einstieg der Herzschlagfrequenz. Sie bezeichnen überdies die physiologischen Veränderungen sowie die veränderten Verhaltenskomponenten der Person. Beim Job des Lehrens ist jedoch den affektiven Zielen eine erhebliche Aufmerksamkeit geschenkt worden, Ein Lehrer braucht beide Komponenten - Motivation und Emotionen- zu meistern, damit er seinen Unterricht so professionell wie möglich durchführen und kontrollieren kann.

- ***Die Persönlichkeitsmerkmale***

Mit dem Begriff Persönlichkeit, der von Person abgeleitet wurde, bezeichnet man die unterschiedlichen persönlichen Eigenschaften bzw. Merkmale jedes

Individuums, die die Einzelpersonen voneinander unterscheiden und charakterisieren. Die Persönlichkeit wurde nach Asendorpf als: „die Individualität eines Menschen in körperlicher Erscheinung, Verhalten und Erleben im Vergleich zu anderen Menschen gleichen Alters und gleicher Kultur“ (Asendorpf, 2015). Da wurde die Persönlichkeit meist aufgrund des OCEAN-Modells (Openness, Conscientiousness, Extraversion, Agreeableness, Neuroticism) definiert. Dieses zurzeit dominierende Modell zur Beschreibung der menschlichen Persönlichkeit enthält fünf Faktoren (John, Naumann & Soto, 2008; McCrae & Costa, 2008, zitiert nach J. Roloff, 2020, S.779) und wurde in der Psychologie im englischen Kontext als „Big Five“ und im Deutschen als FFM „Fünf Faktoren Modell“ genannt. Grundlage dieses Modells kehrt auf den lexikalischen Ansatz zurück; und wurde später von vielen weiterentwickelt.

Daher zielt es darauf ab, alle wesentlichen Unterschiede der Individuen durch den lexikalisch geeigneten Umgang darzustellen. Dies bedeutet, je interessanter und wesentlicher die Merkmale sind, umso breiter bzw. reicher ist ihr Wortschatzfeld. Die bereits erwähnten Faktoren wurden von J. Roloff folgendermaßen erläutert:

1. **Neurotizismus (Neuroticism):** Personen mit hohen Werten auf dieser Dimension können als ängstlich, reizbar, depressiv, sozial befangen, impulsiv und verletzlich beschrieben werden.
2. **Extraversion (Extraversion):** Personen mit hohen Werten zeichnen sich durch Herzlichkeit, Geselligkeit, Durchsetzungsfähigkeit, Aktivität, Erlebnishunger und positive Empfindungen aus.
3. **Offenheit (Openness):** für Erfahrungen, zum Beispiel Phantasie, Ästhetik, Gefühle, Handlungen, Ideen, Werte und Normen.
4. **Verträglichkeit (Agreeableness):** Personen mit hohen Werten können als vertrauensvoll, freimütig, altruistisch, entgegenkommend, bescheiden und gutherzig beschrieben werden.

5. Gewissenhaftigkeit (Conscientiousness): Personen mit hohen Werten können als kompetent, ordnungsliebend, pflichtbewusst, leistungsstrebend, selbstdiszipliniert und besonnen charakterisiert werden.

Bemerkenswert sind hier die Differenzierungen sowie Vielfalt der Eigenschaften des Wortschatzfeldes von jedem Faktor.

Im Anschluss an die Lehrprofessionalisierung sowie Wahl der zukünftigen kompetenten Lehrkräfte braucht man all diese Eigenschaften in Rücksicht zu nehmen, weil sie auf jeden Fall entweder zum Erfolg oder Misserfolg der Lehrer sowie des ganzen Lern- und Lehrprozesses beitragen können. Ein professionell guter Lehrer, der mit seinem Unterricht und seiner Lerngruppe zurechtkommen kann, soll unbedingt verständnisvoll, geduldig, respektvoll, verantwortlich usw. sein, damit er ihnen ein lernförderliches Klima anbieten kann. Dementsprechend lässt es sich sagen, dass die Person bzw. Persönlichkeit sowie Verhalten des Lehrers die gesamte Unterrichtsatmosphäre neben den damit abhängigen Gefühlen beeinflusst.

Lehrkräfte sollen ebenso zumindest einen Überblick darüber haben, mit dem Ziel, ihre Lerner besser zu verstehen, den Unterricht effizienter zu gestalten sowie ihn flexibel durchzuführen und schließlich befriedigende Ergebnisse zu erreichen. Dementsprechend spielt die Persönlichkeit der Lehrkräfte im Laufe der Geschichte bis hin zu der modernen Lehrforschung noch eine entscheidende Rolle insbesondere bei der Unterrichtsqualität, Lernergebnisse und -leistungen (Barr, 1952; Duckworth, Quinn & Seligman, 2009; Klassen & Tze, 2014).

1..2.3 Bestimmungsansätze der professionellen Kompetenz

In der aktuellen fachdidaktischen Forschung lassen sich laut vielen Wissenschaftlern wie Terhart drei Ansätze des professionellen Handelns bzw. der Professionalität unterscheiden, nämlich der strukturalistische,

Kompetenztheoretische und Berufsbiographische Bestimmungsansatz (Terhart, 2011).

- ***Der strukturtheoretische Ansatz***

Als erster Bestimmungsansatz, der das Professionell-Sein des Individuums bzw. der handelnden Akteure ausmacht, zählt man den strukturtheoretischen Ansatz, dessen Grundbasis ist, die Fähigkeit der Professionellen die vorhandenen Probleme und Konflikte im Laufe der Berufslaufbahn zu bewältigen (Oevermann, 2002).

Nach Oevermann befasst sich dieser strukturtheoretische Typ der Bestimmungsansätze hauptsächlich mit zwei Gegenständen. Als Kernstück der pädagogischen Professionalität beschäftigt er sich zum einen mit der Strukturlogik und -dynamik der pädagogischen Verhältnisse zwischen den Kursakteuren im Sinne von den Lernenden und den Lehrkräften, und zum anderen mit der Festlegung der multiplen Bedingungen und Wege der Professionalisierung (Oevermann, 2002, nach Helsper, 2020).

Dieser Ansatz zielt darauf ab, das eigene Handeln zunächst wahrzunehmen und folglich zu reflektieren. Infolgedessen ist man als Lehrperson dazu fähig, einen (selbst-) reflexiven, wissenschaftsbasierten Lehrhabitus zustande zu kommen (Kramer, 2015). Die Entwicklung und Weiterentwicklung des professionellen Handels der Lehrenden beruht primär auf zwei Phasen. Diese Doppel-Phasierung bezeichnet Helsper als den doppelten Habitus im Sinne von „Habitus des routinisierten, praktischen Könnens“. Bei der ersten Phase erwirbt man - als zukünftiger Lehrer - verschiedene theoretische Kenntnisse und Fachwissen; bei der Zweiten strebt man nach einem routinisierten Unterricht als auch nach einer routinisierten Interaktion, dabei basiert man auch allerdings auf der Entwicklung seiner Reflexivität vor allem durch die Praxis (Helsper, 2002, S.13).

Dieser Ansatz bedarf v.a. der Möglichkeit von Lehrkräften, sich mit den verschiedenen Gegensätzen im Alltag auseinanderzusetzen. Diese Widersprüche

stellen beispielsweise Nähe-, Distanz-, Subsumtion-, Rekonstruktion-, Organisation-, und Autonomieantinomien dar (Cramer, 2020). Wegen dieser Antinomien wurde der Lehrberuf meist als etwas Rätselhaftes gekennzeichnet.

- ***Der kompetenzorientierte Professionsansatz***

Diese Theorie wurde auf der Grundlage der Expertiserforschung gegründet. Seit Mitte der 80er Jahre wurde sie in den Beruf des Lehrens aufgetreten (König, 2016).

Die theoretischen Grundlagen dieses Ansatzes stellen laut Schulman die Topologie der Wissensdomänen dar (Schulman, 1986). Diese Letzten wurden im Laufe der Zeit von vielen Forschern wie Krauss und Baumert weiterentwickelt und in Zusammenhang mit dem Kompetenzbegriff gebracht (Krauss et al., 2004; Baumert und Kunter, 2006). In seinem Beitrag unter dem Titel „*Professionstheorien. Überblick, Entwicklung und Kritik*“ hatte Cramer darauf hingewiesen und sich intensiv mit dem Professionswissen befasst. Dazu hatte er die verschiedenen Typen vom Wissen erwähnt, die unmittelbar sowie mittelbar in enger Beziehung mit dem Professionswissen als eine Dimension der professionellen Handlungskompetenz sowohl bei den Lehrkräften als auch beim Beruf des Lehrens stehen; die genannten Arten nach Cramer sind das allgemein pädagogische Wissen „PK“, Fachwissen „CK“ und fachdidaktisches Wissen „PCK“, dieses professionelle Wissen wird später durch die Kompetenzdimensionen Überzeugungen und Werthaltungen, motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten ergänzt⁹ (Cramer, 2020). Kompetenz als einzelner Begriff weist dennoch verschiedene Bedeutungen mit zahlreichen Studien und Forschungen auf allen Gebieten und Bereichen auf. Sie ist ein Trendbegriff in der Sozial- und Erziehungswissenschaft, der in

* Bei der ersten Art des Wissens, nämlich: das allgemein pädagogische Wissen geht es um das Lernen und die Entwicklung der Motivation, der Interaktion... seitens der Lehrkraft. Des Weiteren versteht man unter dem fachlichen Wissen die Beherrschung des von der Lehrkraft zu vermittelnden Inhalts. Im Gegensatz dazu meint man mit dem fachdidaktischen Wissen die Art und Weise, wie der Inhalt im Lehrprozess vermittelt wird.

vielfältigen Weisen gebraucht und definiert wird (vgl. Klieme, Hartig, 2007, S.11). Im Anschluss an die Bildungsforschung hatte sich Weinert darüber wie folgt geäußert:

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

In obiger Definition handelt es sich deutlich um die Fertigkeiten, die Bereitschaften, und die Fähigkeiten einer Lehrperson, die im Kurs entstehenden Probleme zu bewältigen. Demzufolge gilt Kompetenz für die Lehrkräfte als notwendig, indem man darauf gar nicht verzichten kann, ist aber allein beim Lehren nicht genügend (Merki, 2009, S.494).

In Übereinstimmung mit Terharts Auffassung wurde ein Lehrer professionell erst dann genannt, wenn er in den verschiedenen Anforderungsbereichen bestimmte professionelle Handlungskompetenzen¹⁰ in den Händen hat (Terhart, 2011).

- ***Der berufsbiographische Bestimmungsansatzes***

Schon der Name gibt uns einen Blick über die Bedeutung dieses Ansatzes. Er bezieht sich bereits auf den Lehrerberuf und die Biographie des Lehrers im Sinne von dessen privaten Leben. Dieser Ansatz „stellt die lebensgeschichtliche individuelle Entwicklung in den Vordergrund, nämlich Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren“ (Brandl, 2019, S. 26).

* Die hohen Kompetenzen, die man beim Unterrichten, Erziehen, Diagnostizieren, Beurteilen, Evaluieren... braucht.

Im Hinblick auf diesen Ansatz lässt sich die Professionalität als ein biographisches Entwicklungsproblem deuten, indem sie sich mit den verschiedenen Typen der Entwicklungen auseinandersetzt. Hierbei wurde der Job des Lehrens als Prozess bezeichnet bzw. untersucht, „um in longitudinaler Perspektive Entwicklungsverläufe des Aufbaus, der Weiterentwicklung und ggf. des Verlusts von Professionalität zu rekonstruieren“ (Hericks et al., 2018, S. 607–609).

Sie stellt außerdem die individuellen und ebenfalls die kollektiven Entwicklungsprozesse des Lehrerberufes in den Mittelpunkt ihrer Forschung und Interesse (Terhart, 2011) Herausfordernd dabei ist vor allem die Entwicklung der Lehrerkompetenzen in der Hinsicht auf das private und berufliche Leben der Lehrkräfte, indem die Lehrperson einige Erfahrungen und Ereignisse aus seinem Privatleben in den Lehrprozess hervorrufen könnte, um bestimmte Anforderungen und Aufgaben zu erfüllen, denn „Professionalität kann und soll sich berufsbiographisch entwickeln“ (ebd.). Da sollte man jedoch darauf achten, dass man als Lehrer nicht -irgendwann- völlig auf sein privates Leben zurückgreifen kann, sondern nur in bestimmt speziellen Fällen.

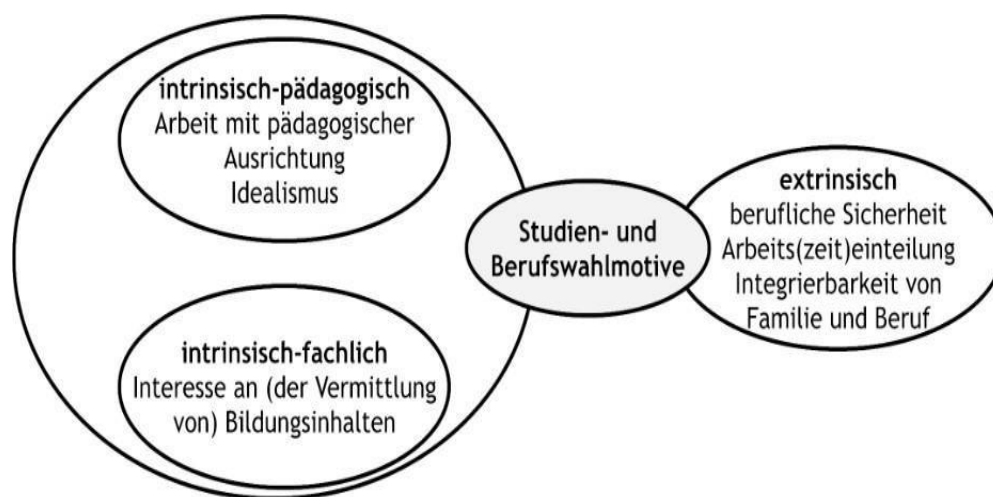
Zusammengefasst lässt sich sagen, dass die Professionalität von Lehrkräften nicht als einziges isoliertes Element im Unterricht bzw. im fremdsprachlichen Unterricht vorkommt, sondern sie tritt mit anderen Unterrichtskomponenten wie die etablierte Praxis im Laufe des Kurses, die Qualitätsentwicklung und -sicherung des Unterrichts sowie die Reflexivität auf.

Berufswahlmotivation von Lehrkräften

Eine häufig auftauchende Frage im Bereich der Lehrforschung und -bildung wurde von Krammer und Pflanzl gestellt, indem sie danach gefragt haben, ob man jeder Person das Lehren beibringen kann und sie später in der Lage ist, ein Lehrer oder eine Lehrerin zu werden (Krammer & Pflanzl, 2019).

Ein Lehrer ist dazu befähigt, Lernende zu unterrichten, wenn er selbst dazu motiviert ist, sich mit dem Lehrberuf in erster Stelle intensiv zu beschäftigen. Hierbei geht die Rede um die verschiedenen Motivationen der Lehrkräfte, die vom Anfang an entweder zum Gewinn oder zum Verlust des Interesses und der Aufmerksamkeit der Lernenden führt (vgl. Lee, 1976, S.42). In diesem Rahmen hält man es für wichtig zwischen zwei Hauptkategorien von Berufswahlmotivation zu unterscheiden, und zwar: zwischen einem intrinsischen (inneren) und einem extrinsischen (externen) Motivationskomplex.

Abbildung 1: Systematik der Studien- und Berufswahlmotive



Quelle: nach Kiel, Heimlich, Markowetz & Weiß, 2015, S. 302

Bei dem ersten Teil sollen Lehrer spezielle Möglichkeiten und Fähigkeiten haben, mit denen sie angenehm mit den Lernenden aller Alter arbeiten können, d.h. sie sollten Freude an der Arbeit mit den Kindern, Jugendlichen und auch Erwachsenen haben. Diesen Beruf sollten sie unbedingt auf Basis von fachbezogenen Interessen und den lehramtsrelevanten Fähigkeitsüberzeugungen auswählen.

Andererseits lässt man sich für den Lehrberuf in Bezug auf bestimmten externen Motivationskomplex wie die Übereinstimmung bzw. Kompatibilität von der Familie und dem Beruf, soziale Absicherung und hoher Freizeitanteil entscheiden

(vgl. Biermann, Dörrenbächer-Ulrich, Grassmé, Perels, Gläser-Zikuda & Brünen, 2019). Davon ausgehend herrscht also bei der Berufswahlmotivation eine Interaktion zwischen der internen und externen Motivation (vgl. Lee, 1976, S.49).

1.2.4 Unterrichtsqualität

Das Wesentliche beim Lehrberuf liegt vor allem darin, einen qualitativ guten Unterricht zu planen sowie durchzuführen. Aber wieso könnte man behaupten, dass der Unterricht qualitativ gut ist oder nicht?

All dies kommt darauf an, wie die Lehrperson ihren Kurs im Laufe der Zeit entwickelt und die schon erworbenen Kenntnisse sowie Erfahrungen so kreativ wie möglich dauernd in Praxis umsetzt. Diesbezüglich handelt es sich in erster Linie um die Unterrichtsqualität sowie deren Schätzung im Anschluss an den langfristigen Lehr- und Lernprozess. Also was bedeutet die Qualität des Unterrichts und welches sind ihre Hauptmerkmale, die einen qualitativ guten Unterricht ausmachen?

1.2.4.1 Zur Begriffsbestimmung der Qualität

In dem elektronischen Wörterbuch (o.D.) wurde der Begriff Qualität im frühen 16. Jahrhundert von dem lateinischen *qualis* abgeleitet, die Beschaffenheit und Eigenschaft bedeutet. In der weiteren Diskussion des Begriffs *Qualität* lässt sie sich als die Summe und Güte aller Eigenschaften, eines Objektes, einer Person, eines Produktes oder eines Verhaltens ergreifen. Dank ihrer Vielfalt begegnet man dem Begriff in allen Bereichen, in Medizin, Wirtschaft, Management und sicher im fremdsprachlichen Umfeld. Bezogen auf den DaF-Unterricht besitzt die Unterrichtsqualität eine hochwertige Stellung. Demgemäß wurde sie von vielen unterschiedlich erklärt, sie wurde nach Klieme als: „Gesamtheit der empirisch beobachtbaren Merkmale des Unterrichtsgeschehens, die nachweislich mit einer Entwicklung der Lernenden einhergehen, im Sinne der Realisierung von Bildungs- und Erziehungszielen“ festgelegt (Klieme, 2019).

Darauflegend lässt sich bestätigen, dass das Hauptziel der Qualität des Fremdsprachenunterrichts den endgültigen Leistungen und realisierten Lehr- und Lernzielen gewidmet ist.

Darüber hinaus wird die Qualität in den meisten Fällen im Zusammenhang mit der Evaluation des Lernprozesses gebracht; hierbei haben Weinert, Schrader und Helmke sich auf folgender Weise geäußert: „Jedes stabile Muster von Instruktionsverhalten, das als Ganzes oder durch einzelne Komponenten die substantielle Vorhersage und/oder Erklärung von Schulleistung erlaubt“ (Weinert, Schrader und Helmke, 1989). In diesem Kontext lässt sich die Qualität ihre vollständige Rolle erst durch die von den Lernenden ausgeführten Leistungen sowie durch die von den Lehrkräften durchgeführten Leistungsmessungen im Laufe des ganzen Unterrichtsjahres charakterisieren.

Die Qualität erweist sich als entscheidendes Unterrichtselement auf vier Ebenen, nämlich: als Bildungssystem, ein Unterrichtsprozess, Einsicht der Lehrkräfte und als ethische und pädagogische Prinzipien (vgl. Surkamp, 2017, S. 291).

1.2.4.2 Verständnisse der Qualität innerhalb des Fremdsprachenunterrichts

Vor der in der Bildungs- und Unterrichtsforschung empirischen Wende in den 70er Jahren herrschte ein klassisches Bild des Lehrberufs und der Lehrperson, die den ganzen Unterricht vom Einstieg bis hin zur Evaluation planen und durchführen sollte. Diese mechanische Vorstellung von Lehrer- und Lernerrolle wurde besonders in den letzten 30 Jahren stark verändert, besonders mit den neuen Medien, neuen Forderungen und Herausforderungen sowie Lehr- und Lernziele vor allem beim Unterrichten und Erwerb von Fremdsprachen, die sich in der letzten Zeit intensiv auf Medienkompetenz, neue Tendenzen sowie Methoden bezieht.

Auf Grunde dieser Veränderungen wird sehr kompliziert Einflussfaktoren und Bedingungen eines effektiven erfolgreichen Unterrichts durch eine Einzel-farbige Brille zu sehen.

Demzufolge wurden im Laufe der didaktisch pädagogischen Geschichte vielfältige Modelle von den Unterrichtsqualitätsmerkmalen von verschiedenen Wissenschaftlern hergestellt und später von anderen weiterentwickelt. Zu den weltweit bekanntesten Darstellungen dieser Merkmale zählt man auf internationaler Ebene v.a. Brophys Zusammenstellung.

Tabelle 1: Schlüsselvariablen der Unterrichtsqualität nach Brophy

Faktoren von Brophy	(Freie) Übersetzung
A Supportive Classroom Climate	Unterstützendes Klassenklima
Opportunity to Learn, Content covered	Lerngelegenheiten, Unterrichtszeit
Curricular Alignment	Orientierung am Lehrplan
Establishing Learning Orientations	Herstellung einer Lern- und Aufgabenorientierung
Coherent Content	Inhaltliche Kohärenz „roter Faden“
Practice and Application Activities	Anwendung, Übung, Sicherung
Thoughtful Discourse	Aktivierende Gespräche
Scaffolding Students Task Engagement	Unterstützung der Lerntätigkeit
Strategy Teaching	Lehren von Lernstrategien
Co-operative Learning	Kooperatives Lernen
Goal-oriented Assessment	Kriteriumsorientierte Beurteilung

Achievement Expectations	Hohe Leistungserwartungen
--------------------------	---------------------------

Quelle: Brophy (2008, zitiert nach Helmke & Schrader, 2008, S.45)

In dem deutschen Sprachraum stellt das von dem deutschen Forscher Hilbert Meyer entwickelte Modell das Fundament der Unterrichtsqualität dar.

Tabelle 2: Merkmale guten Unterrichts nach Hilbert Meyer

- Klare Strukturierung des Unterrichts (Prozess-, Ziel- und Inhaltsklarheit; Rollenklarheit, Absprache von Regeln, Ritualen und Freiräumen)
- Hoher Anteil echter Lernzeit (durch gutes Zeitmanagement, Pünktlichkeit, Auslagerung von Organisationskram, Rhythmisierung des Tagesablaufs)
- Lernförderliches Klima (durch gegenseitigen Respekt, verlässlich eingehaltene Regeln, Verantwortungsübernahme, Gerechtigkeit und Fürsorge)
- Inhaltliche Klarheit (durch Verständlichkeit der Aufgabenstellung, Monitoring des Lernverlaufs, Plausibilität des thematischen Gangs, Klarheit und Verbindlichkeit der Ergebnissicherung)
- Methodenvielfalt (Reichtum an Inszenierungstechniken; Vielfalt der Handlungsmuster; Variabilität der Verlaufsformen und Ausbalancierung der methodischen Großformen)
- Individuelles Fördern (durch Freiräume, Geduld und Zeit; durch innere Differenzierung und Integration; durch individuelle Lernstandsanalysen und abgestimmte Förderpläne; besondere Förderung von Schülern aus Risikogruppen)
- Intelligentes Üben (durch Bewusstmachen von Lernstrategien, passgenaue Übungsaufträge, gezielte Hilfestellungen und „überfreundliche“ Rahmenbedingungen)
- Transparente Leistungserwartungen (durch ein an den Richtlinien oder Bildungsstandards orientiertes, dem Leistungsvermögen der Schülerinnen und

Schüler entsprechendes Lernangebot und zügige förderorientierte Rückmeldungen zum Lernfortschritt)

- Vorbereitete Umgebung (durch gute Ordnung, funktionale Einrichtung und brauchbares Lernwerkzeug)

Bezüglich der angloamerikanischen Sprachforschung kommt in erster Linie Slavins Herstellung von Qualitätskriterien vor.

Tabelle 3: QuAIT-Modell von Slavin (1997)

- Unterrichtsqualität (Quality of instruction): Das Ausmaß, in dem Informationen oder Fertigkeiten so vermittelt werden, dass die Schüler sie leicht lernen können. Die Unterrichtsqualität ist hauptsächlich ein Ergebnis der Qualität des Lehrplans sowie der konkreten Inszenierung des Unterrichts.
- Angemessene Lernniveaus (Appropriate levels of instruction): Das Ausmaß, in dem der Lehrer darauf achtet, dass die Schüler darauf vorbereitet sind, eine neue Unterrichtseinheit zu lernen (das heißt, dass sie die notwendigen Fertigkeiten und das notwendige (Vor-) Wissen haben, sie zu lernen), ohne sie aber bereits gelernt haben. In anderen Worten, das Lernniveau ist angemessen, wenn eine Unterrichtseinheit weder zu schwer noch zu leicht für die Schüler ist.
- Anreiz (Incentive): Das Ausmaß, in dem der Lehrer darauf achtet, dass die Schüler motiviert sind, an ihren Aufgaben zu arbeiten und sich mit dem vorgegebenen Stoff auseinander zu setzen.
- Zeit (Time): Das Ausmaß an Zeit, das den Schülern gewährt wird, um den Unterrichtsstoff zu lernen.

Bei beiden Wissenschaftlern Brophy und Meyer ist die geeignete Atmosphäre und Stimmung innerhalb der Klasse von großer Bedeutung für die Unterrichtsqualität. Daneben plädieren sie für die Förderung und Aktivierung der Rolle der Lernenden im Laufe des ganzen Unterrichts; da wurde die Lerner-Autonomie bzw. Selbstständigkeit des Lehrers unterstützt. Im Kontrast dazu betont Slavin weiterhin

die Relevanz der Lehrerrolle, indem ein qualitativ angemessener Unterricht zunächst von einem effizienten Lehrplan entspringen sollte.

Was die Effizienz der Unterrichtsqualität am Ende ausmacht sind laut Brophy die hohen Leistungen der Lernenden. Auf vergleichender Seite steht Meyer für die Auffassung ein, dass die Bewertung und Leistungsmessung der Lernenden so fair und gerecht gemessen bzw. überprüft werden müssen, damit man abschließend einen qualitativen Unterricht gewährleisten kann. Aufmerksamkeit verdienend bei den drei Darstellungen ist die Relevanz der Zeit und Zeitmanagement einerseits für den Unterricht und andererseits für die Qualität dessen.

1.2.4.3 Die Rolle der Lehrperson für die Unterrichtsqualität

Aus dem Gesagten ergibt sich, dass die Qualität des Fremdsprachenunterrichts ein unverzichtbarer Teil des Lehr- und Lernprozesses darstellt. Trotz dieser Tatsache bleibt immer eine schwer hinzudeutende Frage in der fremdsprachlichen Diskussion insbesondere mit den neuen Tendenzen und neuer Konzeption des Fremdsprachenunterrichts sowie mit der Reform in der Bildung, und zwar: wer ist für die Unterrichtsqualität verantwortlich?

Die Unterrichtsqualität hängt unbedingt von den Unterrichtsteilnehmern im Sinne von dem Lehrer und Lerner. Im klassischen DaF-Unterricht war es die Aufgabe der Lehrperson sich im höchst möglichen Maß vom Anfang an sich mit der Qualität und ihrer Sicherung, Messung sowie Entwicklung auseinanderzusetzen. Es war die Verantwortung des Lehrers einen qualitativ angemessenen Unterricht zu schaffen. Heutzutage sieht es anders aus, der Lehrer ist nicht der einzige Träger der Unterrichtsqualität, sondern auch der Lerner, der eine zentrale Rolle in dem modernen Fremdsprachenunterricht spielt. Demzufolge wurde betont, dass der Lehrer und das von ihm vermittelnde Wissen heute nicht ausreichen, einen qualitativen Unterricht zu entwerfen.

Im Anschluss daran hat Franz Weinert diesen vorigen Punkt durch dieses folgende Zitat bestätigt: „Guter Unterricht ist ein Unterricht, in dem mehr gelernt als gelehrt wird“ (Weinert, 1998). Übersichtlich dabei ist die Hervorhebung der Lerner-Rolle beim Lehr- und Lernprozess. Beobachtungswert ist infolgedessen die Relevanz der Lernenden zu einem guten Unterricht, dessen Basis das von ihnen erworbene Wissen, hohe Leistungen der Lernenden sowie die Menge von dem Gelernten im Vergleich zu der abnehmenden Rolle des Lehrers im Laufe des gesamten Prozesses. Hier ist die Rede vielmehr um Lernwirksamkeit als die Lehrwirksamkeit, die nur den Weg für die Lerner vorbereiten sollte, damit sie in der Lage sein können, all ihre zuvor gesetzten Lernziele zu erreichen und zu erfüllen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass einen guten optimalen Unterricht zu gestalten, hängt heutzutage nicht nur von den Eigenschaften der Lehrkräfte und ihren Bemühungen ab, sondern auch von den Lernenden und mit denen verbundenen Aspekten.

1.2.5 Zusammenhänge zwischen den Unterrichtspartnern im DaF-Unterricht

Deutschlehrkräfte sollen in D-A-CH Ländern im universitären, technisch hochschulischen neben dem pädagogisch- und gesamthochschulischen Gang ausgebildet werden. Wie oben erklärt wurde diese Ausbildung als die erste Phase (vgl. Bausch,) der Vorbereitung von kompetent qualifizierten Deutschlehrkräften auf die Arbeitswelt bezeichnet.

Im Laufe dieses komplizierten Prozesses herrschen bei jedem Unterricht bzw. bei jedem fremdsprachlichen Unterricht bestimmte Zusammenhänge zwischen den wichtigsten Hauptkomponenten des Kurses, worauf man nicht nur einen Blick werfen, sondern auch diese tief untersuchen sollte.

Zu den wesentlichen Elementen eines angemessenen Lehr- und Lernprozesses zählt man in erster Linie die Lehrperson, die Lernenden sowie die Lernsituation. Diese bedienen sich auf jeden Fall gegenseitig bei irgendwelchem Unterricht.

Die Beziehungen zwischen diesen Komponenten sind bis zu einem gewissen Grad entscheidend für die Effizienz sowie die Qualität des fremdsprachlichen Kurses. Aus diesem Grund versuchen wir im Folgenden diese zunächst als Fachbegriffe zum Ausdruck zu bringen und danach den daraus stehenden Zusammenhang bzw. stehende Zusammenhänge zu beleuchten.

1.2.5.1 Fremdsprachenlehrer

Im Laufe der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts lässt sich diese am Unterricht beteiligte Person aus verschiedenen Perspektiven auf Basis vielfältiger Wissenschaften und Disziplinen wie der Psychologie, der Pädagogik, der Naturwissenschaften usw. andersartig definieren bzw. untersuchen.

Aus didaktischer Sicht spielt die Lehrperson jedoch gleichzeitig wechseltauschende Rollen. Im Licht zahlreicher didaktischer Untersuchungen ist die Rede ständig von dem idealen Lehrer, der über alle möglichen Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kompetenzen verfügen könnte bzw. sollte.

Im Rahmen des bereits erwähnten mustergültigen Bildes der Lehrkraft lässt sich das Folgende von Schwerdtfeger äußern:

Er macht aus der Begeisterung am Unterricht einer Sprache kein Hehl, nimmt Anregungen aus anderen Fächern auf, beherrscht die Zielsprache in allen ihren sozialen Zeichenrealisierungen, hat keine Angst, die Zielsprache zu brauchen, weiß von der sozialen Bedingtheit von Sprache, verwendet Medien [...], hat keine Angst an ihnen gemessen zu werden, holt je nach Bedarf Engländer, Franzosen usw. in den Unterricht, zeigt freundliche und interessierte Distanz *allen* Lernenden gegenüber, sieht Fehler als Lernhilfen nicht als Anlässe für

Maßregeln, sorgt für Förderung, Erhaltung und Ausbau der Motivation durch Einräumung von Entscheidungsfreiraum, leistet Zielangaben und fördert so Durchsichtigkeit seiner Entscheidungen, verdeutlicht, daß Tests/Klassenarbeiten Lernhilfen sind, fördert Sprachhandeln der Schüler durch angemessene Impulse, schafft <Freiräume> zum sprachlichen Experiment in der Zielsprache von Anfang an, legt seine Übungen so an, daß Schüler mit Schülern in zielsprachlichen Kontakt kommen, kennt die Bedeutung der emotionalen Seite des Sprachenlernens [...], wirkt darauf hin, daß die Schüler voneinander lernen, indem sie aufeinander hören, weiß, daß Scheitern in kommunikativen Handlungen zentraler Bestandteil *ungeschützter*, d.h. wirklicher Kommunikation, ist, beschränkt sich mit Fortschreiten des Lernprozesses auf seine Funktion als Organisator (Schwerdtfeger, 1977, S.22 zitiert nach Rösler, 2012, S. 14).

Aus dem Gesagten lässt sich bestätigen, dass ein Lehrer bzw. eine Lehrerin vom Anfang an bis zum Ende die Verantwortung für die Planung, die Durchführung sowie den Ablauf des Kurses tragen muss. Dies bedeutet, dass ein Lehrer seinen Unterricht je nach Gruppe, Alter der Lernenden, deren Hintergründe sowie Interesse planen und durchführen soll. Die Rolle des Lehrers endet nicht hier, da er auch die emotionalen, kognitiven und psycho-pädagogischen Seiten der Lernenden unbedingt in Betracht ziehen sollte.

Die lehrende Person ist ebenso für die im Kurs herrschende Atmosphäre verantwortlich, v.a. durch die Gewährleistung eines geeigneten Kursraumes voller Motivation, gegenseitigen Respektes und Verständnisses. Zusätzlich soll er den Lernern die Zielsprache gleichzeitig als eine lebendige Sprache sowie als Handeln beibringen, die Fehler seiner Lernenden soll er nicht als Störfaktor betrachten, sondern als neue Chance zum Lehren, um das Niveau der Lernenden zu verbessern.

Außerdem soll er nach der Entwicklung vom Sprachwissen zu kommunikativer Kompetenz der Lernenden streben. Aus diesem Grund soll die Lehrperson darauf

abzielen, eine kommunikative Atmosphäre voller kommunikativen Handlungen sowie Austausch von Kenntnissen und Wissen zu schaffen.

Von einer Lehrperson wird nicht nur verlangt, die Sprache des Ziellandes wie ein Muttersprachler zu beherrschen, sondern auch sollte sie mit allen kulturellen, landeskundlichen, linguistischen und literarischen sowie historischen Kontexten der zu erlernenden Fremdsprache zurechtkommen. Hierbei ist auch die soziolinguistische Aspekt der Sprache nicht zu übersehen.

Beim Unterrichten ist der Lehrer einem wechselspielenden Schauspieler auf der Bühne ähnlich, der alle Rollen für sein Publikum trotz ihrer Differenziertheiten, Geschmäcke, Tendenzen, Vorkenntnisse usw. verkörpern kann bzw. soll. In diesem Zusammenhang ist das Klassenzimmer die größte Bühne der Lehrperson, worauf sie ein Vorbilder, ein Pädagoge, ein Psychologe, ein Monitor sowie ein Begutachter und sogar ein Schauspieler sein sollte.

Die Lehrkräfte sollen jedoch vorsichtig sein, den Unterricht komplett vom Anfang bis zum Ende zu herrschen und den Lernenden keinen Anlass anbieten, sich im Unterricht nicht zu langweilen. Darauf aufbauend hat Renate Oehl in ihrer Studie davon gesprochen. Sie bezeichnete solche Lehrer als „regelreife“ (vgl. Oehl) d.h. diejenigen, die den Unterricht auf allen Dimensionen unter Kontrolle bringen möchten und keine Gelegenheit für Veränderungen und freie Auswahl des Stoffes seitens der Lernenden ermöglichen. Die plädieren einfach für die klassische Vorstellung des Lehrers als Allmacher sowie Allwissender im Unterricht. Konzepte wie die Flexibilität und die Kreativität fehlen im deren Wörterbuch.

Die Gestaltung des Kurses ist für sie auch so herkömmlich und fest. Daraus entstehen logischerweise die üblichen, regulären Lernsituationen die v.a. nicht nur zur Langweile, Ermüdung sowie Motivationslosigkeit von Lernenden, sondern auch zum Scheitern des vermittelten Kurses führen. Zusammenfassend lässt sich äußern, dass der Lehrer laut Oehl auf das Klassische

verzichten und mehr flexibler sowie dynamischer sein soll. Außerdem sollte ein Lehrer sich dauernd entwickeln und auf dem Laufenden sein.

Im Zusammenhang damit wird der Lehrer nach Rosemarie wie folgt definiert: „...er stellt die Lernsituation her und organisiert den Lernweg in sinnvollen, progressionsgemäßen Unterrichtssequenzen. Darin besteht auch seine Haupthandlungsmöglichkeit“ (Rosemarie, 2018, S.596 f.).

Dabei hat Rosemarie die Lehrperson viel mehr als Initiator der Kurs- und Unterrichtsplanung betrachtet, der für die Verwirklichung der vielfältigen Lehrziele mittels angemessener Lehrmaterialien verantwortlich ist. Da zeigt man die Rolle des Lehrers als jemand, der nur den Weg für seine Lerner vorbereiten sollte und ihnen von Zeit zu Zeit bei der Orientierung dienen sollte.

Die Hauptaufgaben des Lehrers beschränken sich nicht nur innerhalb seines Klassenzimmers, sondern die äußeren Faktoren der Lernenden sollen in Rücksicht genommen werden, sodass die Lehrperson eine systematisch effiziente Planung des Unterrichts gestalten kann mit dem Kernziel, die Lehr- und Lernziele am Ende des Prozesses zu erreichen.

Darüber hinaus wird dem Lehrer unterschiedliche Bedeutungen gewidmet, dies kommt auf jeden Fall auf den Unterricht und dessen Umstände an.

Bei einem fachsprachlichen Deutschunterricht wird die Lehrperson von einem als Träger von Fachkompetenz bezeichnet, insbesondere wenn die Lerner nicht über angemessene Fachkompetenzen verfügen oder wenn die notwendigen Unterrichtsmaterialien nicht vorhanden sind. Im Anschluss daran ist der Lehrer für den gesamten Lehr- und Lernprozess zuständig (vgl. Rosemarie, 2018, S. 596).

Die anderen tendieren die Lehrperson als Lernhelfer zu bezeichnen. Aus dem Namen kann man vieles verstehen. Dessen Konzept geht auf Kurt Singers¹¹ pädagogisch- psychologischen Themen zurück. Er schrieb auf seiner Webseite (<http://www.prof-kurt-singer.de/home.htm>), dass Lehrer-Sein ein helfender Beruf sei. Dies veränderte enorm die klassische Definition des Lehrers, indem seine helfende Rolle sich betonen lässt.

Rogers ist auch mit Singers Auffassung absolut einverstanden. demgemäß hat er 1969 die Lehrer als *facilitator* genannt. Seiner Ansicht nach sollte ein Lehrhelfer unbedingt über folgende Merkmale verfügen, v.a. sollte er den Lernenden dazu bringen eine passende Lernatmosphäre zu schaffen sowie ihre Lernziele näher zu bestimmen. Außerdem sollte er den Lernenden alle benötigten Materialien, die ihnen beim Lernen wichtig sind, zugänglich machen.

Zu seinen Hauptaufgaben gehört ebenfalls, die Einstellungen und die Gefühle des Lernenden zu verstehen sowie ihnen Ratschläge zu geben. Als Ratgeber sollte er jedoch seiner Gruppe beibringen, wie sie ihre eigenen Grenzen erkennen und diese akzeptieren könnten (vgl. Rösler, 2012, S.15). Unter dem Gesagten versteht man, dass ein Lehrer als Lernhelfer eher auf der pädagogisch- psychischen Seite des Lernenden basiert

1.2.5.1.1 Geschichte des Fremdsprachenlehrers

Die Entwicklung von Fremdsprachenlehrern geht nicht nur auf ältere Zeiten wie die Antike, Mittelalter und die frühe Neuzeit zurück, sondern sie existiert doch bis zur Gegenwart und ist parallel wie damals von wesentlicher Bedeutung insbesondere für den fremdsprachlichen Unterricht. Im Laufe der Historie wurden die Lehrer von Fremdsprachen rund um die Uhr neue Bezeichnungen erhalten. Dabei meinte Sauer, dass eine Gesamtdarstellung der Lehrergeschichte nicht gab

* Kurt Singer war ein berühmter deutscher Pädagoge und war als Professor für pädagogische Psychologie an der Universität München tätig.

(vgl. Sauer, 1995, S.171). Laut Sauer wurden die Lehrer von ihm in vier Typen klassifiziert, nämlich:

Die so genannten „Sprachmeister“ (maîtres de langues)

Ihre Geschichte geht auf 16. Und 19. Jahrhundert zurück. Es begann mit den Ammen und Bonnen über die Gouvernanten und Gouverneure bis zu den Sprachmeistern. Diese wurden in erster Linie als „Native Speakers“ bzw. Muttersprachler bezeichnet, die die im Unterrichtssprache beherrschen. Ihre Hauptaufgabe lag darin, den Lernenden die Fremdsprache in Hochschulen und Ritterakademischen beizubringen. Von Ihnen wurde besonders verlangt, dass sie in der Lage sein sollen, die Zielsprache des fremdsprachlichen Unterrichts bzw. ihrer Herkunftssprache fließend zu sprechen. Weiterhin sollten sie als wesentliche Voraussetzung der Arbeit auch über eine schöne Aussprache verfügen wie zum Beispiel mit den so genannten „ausländische Gouvernante“.

Die Ammen oder die Bonnen waren in diesem Kontext wie Babysitter/innen, sie hatten keine spezielle Ausbildung fürs Unterrichten gemacht, sondern sie wurden lediglich auf die Kinderernährung und -pflege vorbereitet, aus diesem Grund waren sie größtenteils für die Ernährung und Pflege von Kindern verantwortlich. Sie sollten ebenso mit den Kindern auf eine andere Sprache reden. Hierbei fing es mit dem Lehren zu Hause mit einer einfach mündlichen Anwendung der Sprache an, indem man die erwünschte Sprache den Kindern durch Code-Switchingⁱ vermitteln sollte.

Auf der anderen Seite unterscheidet sich die Aufgabe bei der zweiten Gruppe von Fremdsprachenlehrern. Die Gouvernanten und Gouverneure beschäftigten sich also vielmehr mit solchen Kindern, die bereit für das Lernen und die Bildung sind, d.h. von 4 bis 6 Jahren. Die Erziehung hier war allerdings Geschlecht eingerichtet, da die Gouvernanten sich mit den Mädchen auseinandersetzen sollten, während die Gouverneure mit den Jungen tätig waren. Unterrichten bzw. Erwerben vom

Griechischen und Latein spielte eine hervorragende Rolle bei dem Job der Gouverneure.

Schließlich sprach man auch von den Sprachmeistern, diese erschienen zuerst im 14. Jahrhundert in England dann bereiteten sich in Deutschland und anderen Ländern Europas aus. Sie hatten die Wahl bei ihnen in fremden Häusern, oder sogar in Universitäten, mit Einzellernenden oder in Gruppen zu arbeiten. Gleich wie die oben erwähnten Lehrer waren diese auch auf jeden Fall Muttersprachler, die ihre Sprache sowie Sprache des Landes, in dem sie tätig waren, meistern. Darauffolgend stellten die Sprachmeister den Kern der ersten Lehrkräfte von neuen Sprachen an der Universität dar. Bis zu diesem Zeitraum gab es keine Existenz von Fremdsprachenunterricht in Schulen, Universitäten und Institutionen. Trotz der Tatsache, dass die bisher besprochenen Kategorien von Lehrern gebildet bzw. hochgebildet waren, hatten sie zu jener Zeit noch keine Ausbildung gemacht.

Die „Reallehrer“

Im Laufe der Zeit wurde der Fremdsprachenunterricht instituiert. Als moderne Fremdsprachen erst mal in Gymnasien aufgetaucht waren, ging die Rede parallel von den Reallehrern entlang mit den Neuphilologien. Mit diesem Typ von Lehrern erschien zum ersten Mal die Bezeichnung „Ausbildung von Lehrern“ als wesentliche Voraussetzung des fremdsprachlichen Unterrichts. Im 18. und 19. Jahrhundert sprach man von diesem Konzept v.a. an Real- und Mittelschulen (vgl. Krumm, 2003, S. 352). Diese erhielten aber keine fachbezogene Ausbildung, jedoch war sie so allgemein konzipiert, sodass alle Lehrer davon profitieren und sie nützen konnten. Von ihnen wurde verlangt, dass sie einen praxisorientierten Unterricht herstellen und planen. Darüber hinaus arbeiteten sie bei den staatlichen Behörden. Im Zusammenhang damit bezeichnete die Gestaltung von notwendigen Lehr- und Unterrichtsplänen sowie Curricula ihre Hauptaufgabe innerhalb des fremdsprachlichen Kurses.

Die Neuphilologien

Spätestens im Laufe des 19. Jahrhundert wuchs die Anforderung an die Philologen insbesondere an Bürger- und Realschulen. Die Lehrer von neuen Fremdsprachen in gymnasialen Gängen hatten ihre Kollegen von alten Sprachen „Latein, Griechisch...“, die man als Altphilologen nannte, Schritt für Schritt ersetzt. Demzufolge wurden die anderen als „Neuphilologen“ erkannt, diese Bezeichnung stand bis zu den 1970er Jahren als spezifischer Begriff vom Beruf der Lehrkräfte zur Verfügung.

Die Neuphilologen sind den Reallehrern ähnlich, zuallererst wurde den beiden eine universitäre Ausbildung zum Unterrichten der neuen Fremdsprachen angeboten. Danach war ihnen das Unterziehen eines Jahres an Schulen obligatorisch. Diese Lehrer lassen sich aufgrund dessen als wissenschaftlich ausgebildete Lehrer charakterisieren, und so entstanden die zwei Bezeichnungen von Lehrkräften dieser Epoche nämlich, die universitär neu ausgebildeten Neuphilologen und die praxisbezogenen ausgebildete Lehrer an Volksschulen. Des Weiteren waren sie im schulischen Bereich tätig, in dem sie sowohl an staatlichen als auch an privaten und städtischen Schulen unterrichteten, ein zusätzlich gemeinsames Charakteristikum zählt man ihre Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Die Bildung und das Studium hatten sich in diesem Zeitpunkt - 19. Jahrhundert - nicht nur den Jungen, sondern auch den Mädchen immer mehr zugewendet. Dies befand sich jedoch an speziellen Schulen wie Mädchenschulen und in Lehrerinnenseminaren. Aus diesem Grund entstanden später Fremdsprachenlehrerinnen, was zuvor allerdings nicht existierte.

Die „professionellen Fremdsprachenlehrer“

Seit den 60er Jahren ist die Situation von Fremdsprachenlehrern anders geworden, indem sie alle Recht auf eine universitäre Ausbildung gehabt hatten, egal ob sie im schulischen Bereich wie in den Grundschulen, beruflichen Schulen und Gymnasien oder in wissenschaftlichen Hochschulen wie Universitäten und pädagogischen

Hochschulen arbeiteten. Sie bekamen dasselbe Studium nur es unterscheidet sich bei dessen Dauer bzw. Dauer der Fremdsprachenlehrausbildung. Am Ende und als letzte Voraussetzung vor dem Abschluss war es erforderlich, wie oben bereits erwähnt wurde, eine staatliche Prüfung abzulegen und zu bestehen nämlich „das Referendariat“. Die Aufgaben und Vorgehensweise von fremdsprachlichen Lehrkräften veränderten und entwickelten sich im Laufe der Zeit, besonders nach dem Zweiten Weltkrieg. Erst nach dieser Phase begann die heutige Geschichte der Fremdsprachenlehrkräfte in Deutschland.

1.2.5.1.2 Zu den wesentlichen Lehrkompetenzen

„Auf Lehrende kommt es an“, diesem Satz begegnet man oft im didaktischen Bereich. Hiermit ist die wesentliche Rolle des Lehrers als unverzichtbarer Teil des Unterrichts v.a. des fremdsprachlichen Unterrichts gemeint. Die Lehrkräfte als effiziente Teilnehmer innerhalb des Kurses sind angefordert, einen entscheidenden Beitrag zum Erfolg des gesamten Prozesses zu leisten.

Die Lehrer sollten ihren Lernenden in erster Linie qualitative Angebote ermöglichen, dies kann man erst nur unter bestimmten Bedingungen sowie anhand nachdrücklicher Fertigkeiten schaffen.

Dabei handelt es sich im Großen und Ganzen um die zahlreich vielfältigen Kompetenzen, worüber ein Lehrer unbedingt verfügen sollte. Diese Letzten benötigt man beim Unterrichten auf Schritt und Tritt und kann darauf gar nicht verzichtet werden. Was versteht man also unter Kompetenz? Und was sind die wichtigsten Kompetenzen, die eine Lehrkraft in der Hand haben soll?

Zum Begriff Kompetenz

„Wer eine Kompetenz erworben hat, hat sich vom Diktat der Bücher oder anderer Ratgeber freigemacht; er handelt eigenständig und selbstbewußt“ mit diesen Wörtern leitet Hilbert Meyer (2009, S. 20) sein Theoriewissen zur Handlungskompetenz in seinem Werk „Unterrichtsmethoden“ ein. Auf Basis

dessen begreift man die hohe Relevanz der Kompetenz besonders im Lehrberuf. Die Lehrer sollten unbedingt über ein Bündel von Kompetenzen verfügen, damit sie einerseits einen erfolgreichen Unterricht gewährleisten können und andererseits qualifiziert kompetente Lehrkräfte sein könnten. Mit Kompetenz hat die Lehrperson die Möglichkeit kreativ und unabhängig zu sein. Sie kann sich auch von virtuellen Grenzen des Buches bzw. restriktiven Einschränkungen des gesamten Curriculums befreien.

Dieser Begriff lässt sich allerdings im Laufe der Zeit aus vielfältig verschiedenen Blickwinkeln definieren. Eine der im didaktischen Gang berühmtesten Definitionen gehört Weinert, indem er sich wie folgt äußerte:

[man] versteht unter Kompetenz die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen amotivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (Weinert ,2001. S.27)

Laut Weinerts Vorstellung bedeutet Kompetenz eine kognitiv bewusste Fertigkeit bzw. Fähigkeit, die man problemlos in jeder Zeit erwerben könnte. Darunter versteht man, dass Kompetenz etwas Erworbenes ist und nicht Angeborenes. Weinert weist jedoch darauf hin, dass eine „kompetente“ Person - sei es Lehrer oder Lerner - in der Lage sein soll, auf deren Basis Probleme und schwierige Situationen ruhig zu bewältigen oder zumindest abzubauen.

Im Gegensatz zu denjenigen, die diese Fähigkeit nicht besitzen, diese Letzten könnten wegen des mangelnden oder sogar fehlenden Kompetenzbesitzens aus dem Klaren was Unklares erzeugen, wie beispielsweise, wenn ein kompetenter Lehrer seinen Lernenden eine komplizierte mathematische Gleichung so fließend beibringen und so verständlich erklären könnte, auf der anderen Seite klingt es

anders bei den inkompetenten Lehrer, die solche Situationen bzw. Schwierigkeiten beim Unterrichten nicht so vereinfachen könnten, weil sie kaum über das nötige Wissen oder Können verfügen, auf dieser Art und Weise werden sie es verschlimmbessern auch, wenn die Situation nicht so außergewöhnlich ist.

Zur Kompetenz lassen sich jedoch nicht nur kognitive Fertigkeiten gehören, sondern sie auch hat mit der Motivation und dem Willen zu tun (vgl. Fix, 2006, S.21).

Hingegen stehen andere auf dem Standpunkt, dass die Kompetenz mit der Performanz zu verbinden, ist. Einige Wissenschaftler wie Leisen waren dieser Auffassung einverstanden. Durch seine bekannte Aussage hatte er dies laut und explizit ausgedrückt: „man muss es nicht nur können, sondern auch zeigen“ (Leisen, 2011, S.5). Fernerhin spricht er bei seinen fassenden Recherchen bezüglich des kompetenzorientierten Unterrichts Weinerts Meinung wider.

Abbildung 2: Eisbergmodell von Kompetenz

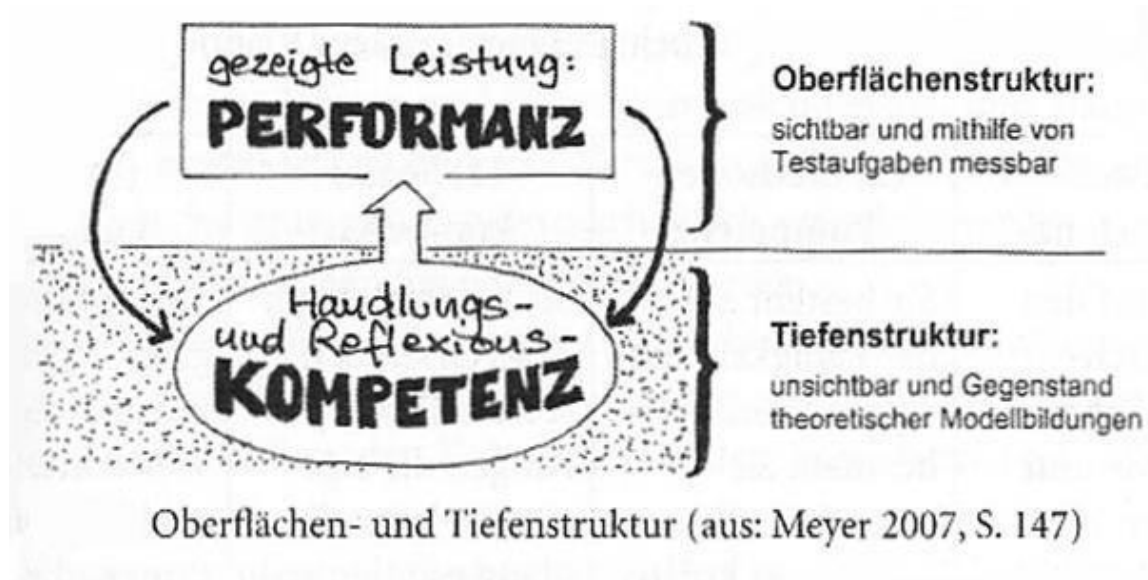


Quelle: (Leisen, 2011).

Wie es auf dem von ihm gezeichneten Eisbergmodell gezeigt wurde, sieht er v.a., dass Kompetenz weit weg von den motivationalen Fähigkeiten, den Interessen, den Willen des Lernalers usw. zu definieren ist. Grund dafür ist die Sichtbarkeit deren,

die man zunächst beim Handeln betrachten bzw. gewährleisten kann (vgl. Leisen, 2011, S.5). Dieselbe Meinung teilt Meyer, der es durch sein Modell der Oberfläche und Tiefstruktur dargestellt hat.

Abbildung 3: Oberflächen- und Tiefenstruktur



Hierbei wird bestätigt, dass die Kompetenz, als eine notwendig solide unsichtbare Grundlage für die Performanz - was sichtbar ist - zu begreifen ist. Daraus ergibt sich, dass man nicht dazu fähig ist, das was nicht gezeigt ist, als Kompetenz zu bezeichnen. Dazu geht die Rede von der Einschließung der Performanz mittels der Kompetenz.

Auf jeden Fall handelt es sich übrigens um den Einsatz der erwähnten Fertigkeiten sowie Fähigkeiten in die Praxis. Beide von Meyer oben vorgestellten Begriffe bedienen sich gegenseitig und existieren erst neben einander. Also wer kompetent ist, muss es zeigen, und wer sich als performativ begreifen lässt, braucht sicher bestimmte Kompetenzen zu besitzen, ansonsten kann er auf jeden Fall nicht als „kompetente Person bzw. Lehrperson“ bezeichnet werden.

Wie bereits oben erwähnt, soll ein Lehrer verschiedene Rollen im Laufe des Kurses übernehmen, es reicht ihm nicht, nur den Unterricht zu planen oder durchzuführen, sondern auch er spielt die Rolle eines Arztes bei dem Diagnostizieren seines eigenen Unterrichtsgeschehens insbesondere soll er die Leistungen seiner Lernenden vom Anfang bis zum Ende in Frage stellen, indem er sich in erster Linie mit dem ständig veränderten - entweder zunehmenden oder verminderten - Lernfortschritt der Lernenden auseinandersetzen soll bzw. muss. Hauptgrund dafür liegt v.a. darin, dass eine Lehrperson die deutsche Sprache sehr gut meistern soll und auch sich mit den verschiedenen Deutschtexten zurecht kommen soll, damit sie die richtigen für ihre Lernenden bzw. Studenten auswählen kann. Aus dem Gesagten lässt sich bestätigen, dass es jedem Lehrer wichtig ist, eine Summe von bestimmten Kompetenzen zu besitzen.

In dem wissenschaftlich didaktischen Raum lässt sich fast 21 Kompetenzen zählen. Einige Wissenschaftler haben diese wiederum in zwei Kompetenzoberbegriffen untergeordnet. Dazu gehört Rösler, der in seinem Werk über Halletts Klassifikation sprach.

Bevor wir uns weiter mit diesem Element tiefer auseinandersetzen, ist es wesentlich darauf hinzuweisen, wie vom Anfang an vorgestellt wurde, dass sich unsere vorliegende wissenschaftliche Dissertation größtenteils an Lehrkräfte richtet, aus diesem Grund konzentrieren wir uns im Folgenden eher auf Kompetenzen, die besonders für Lehrpersonen anerkannt sind.

Eine Lehrkompetenz stellt ebenso ein Bündel von vielfältigen Fähigkeiten dar, mit denen man als Lehrer seinen Unterricht professionell durchführen kann. Davon lässt sich feststellen, dass er Lehrkompetenzen v.a. mit der Lehrprofessionalität im Zusammenhang stellt (vgl. Helmke, 2006, S.8). Dies entspricht Terharts selbst gebildetem Standpunkt zum Thema, indem er Lehrkompetenz folgendermaßen identifiziert hat: „Lehrkompetenz ist die Gesamtheit der beruflich relevanten

Fähigkeiten und Fertigkeiten, Einstellungen und Werthaltungen, die notwendig sind, um den Erziehungs- und Bildungsauftrag professionell umzusetzen“ (Terhart, 2000, S.8 f.). In der Kulturministerkonferenz¹² (KMK) steht dieser Begriff oft im Kern des Interesses. In ihren am 16. Dezember 2004 veröffentlichten „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ hat man ein Kompetenzprofil für zukünftige Lehrkräfte festgelegt. „Mit Standards wird Zielklarheit und die Grundlage für eine systematische Überprüfung der Zielerreichung geschaffen“ (Kulturministerkonferenz, 2004, S. 2). Dabei ist eine Reihe von Lehrkompetenzen sowohl für eine effiziente Lehrerbildung, -ausbildung und -weiterbildung als auch für die Gewährleistung einer hohen Unterrichtsqualität entworfen worden. Anhand der gemeinten KMK-Standards für die Lehrerbildung lässt man den Schwerpunkt auf die aktuelle Entwicklung sowie auf die bildungswissenschaftlichen, fachlichen und fachdidaktischen Aspekte legen.

Insgesamt gehören laut der Kulturministerkonferenz vier Hauptkompetenzbereiche zum professionellen Handeln, die sind: Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren. Die bereits erwähnten Grundlage für Ausbildung und professionelle Entwicklung von Lehrkräften bestehen aus 11 Teilkompetenzen, die folgenderweise 37 Standards enthalten (vgl. Kulturministerkompetenz, 2004, S.5).

- Lehrkräfte planen Unterricht unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und Entwicklungsprozesse fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.
- Lehrkräfte unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Sie motivieren alle Schülerinnen und Schüler und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen.

* Kulturministerkonferenz: Zusammenschluss bzw. zuständige Konferenz von deutschen Kulturministerrinnen und -minister aus allen Bundesländern, die sich mit Schwerpunkten der Bildung, Schule, Hochschule und Forschung sowie Kultur beschäftigen. Ihr Hauptziel liegt darin, einheitliche Standards und Kooperation wie Bildungsstandards zwischen den Bundesländern zu ermöglichen.

- Lehrkräfte fördern die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten.
- Lehrkräfte kennen die sozialen, kulturellen und technologischen Lebensbedingungen, etwaige Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und Barrieren von und für Schülerinnen und Schüler(n) und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung.
- Lehrkräfte vermitteln Werte und Normen, eine Haltung der Wertschätzung und Anerkennung von Diversität und unterstützen selbstbestimmtes und reflektiertes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern.
- Lehrkräfte finden alters- und entwicklungspsychologisch adäquate Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht und tragen zu einem wertschätzenden Umgang bei.
- Lehrkräfte diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern; sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern.
- Lehrkräfte erfassen die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern und beurteilen Lernprozesse und Leistungen auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe.
- Lehrkräfte sind sich der besonderen Anforderungen des Lehrerberufs bewusst und beziehen gesellschaftliche, kulturelle und technologische Entwicklungen in ihr Handeln ein. Sie verstehen ihren Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung.
- Lehrkräfte verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe und entwickeln ihre Kompetenzen weiter.
- Lehrkräfte beteiligen sich an der Schul- und Unterrichtsentwicklung (ebd., S.7 ff.).

Hingegen ist die Rede im Rahmen pädagogisch- didaktischer Überlegungen im Großen und Ganzen von zwei Typen der Lehrkompetenzen nämlich:

1. **Fachliche Kompetenzen:** fachdidaktische, diagnostische und methodische Kompetenzen, und
2. **Übergreifende Kompetenzen:** erzieherische Kompetenz, soziale Kompetenz oder auch die Managementkompetenz (Rösler, 2012, S.16).

Fast dieselbe Klassifizierung trat es laut der deutschen Webseite www.dqr.de seit 2013 bei den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) in Kraft, bei denen es gleichfalls zwei Kompetenzkategorien untergeordnet werden.

Abbildung 4: Darstellung der Kompetenzstruktur des DQR

Niveauindikator			
Anforderungsstruktur			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
Tiefe und Breite	Instrumentale und systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit	Team/Führungsfähigkeit, Mitgestaltung und Kommunikation	Eigenständigkeit/Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz

Quelle: Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen, 2011, S. 3.

Dies stand zur Verfügung nach einem europäischen Versuch, die Qualifikationen und Kompetenzen in ganz Europa weit entfernt von den politischen Regelungen in einer Eigenschaft ähnlich zu machen. Im Anschluss daran handelt es sich sowohl um fachliche als auch um soziale Kompetenzen.

Ähnlich wie bei Rösler enthalten diese bereits ernannten Kompetenzseiten nicht nur Wissen und Fertigkeiten bei der ersten Kategorie, sondern auch Sozialkompetenz neben der Selbstständigkeit bei dem zweiten Kompetenztyp.

Im Gegenteil dazu lassen sich laut Reinhold Miller vier Kompetenzfacetten bei den Lehrkräften darstellen, die man als Selbstkompetenz, Sozialkompetenz, Methodenkompetenz sowie Fachkompetenz klassifizierte (Miller, 1997, S.251-252).

Fachdidaktische Kompetenz

Bevor man eine wissenschaftlich ausführliche Diskussion über die fachdidaktische Kompetenz führt, soll man allerdings zunächst einen allgemeinen Blick auf ihre Wurzel richten, nämlich auf das fachdidaktische Wissen. Es kehrt in erster Linie auf Schulmans Untersuchungen zurück, der vielfältige Wissensdimensionen herausgefunden hatte, u.a. das Fachdidaktische.

Diese Wissensdomäne lässt sich von vielen Experten besprechen, sie wurde aber erst von Schulman als „*pedagogical content knowledge*“ bezeichnet (vgl. Schulman, 1986, S.15), dies wurde Jahre später von den Deutschen Experten aus dem anglo-amerikanischen Sprachraum adaptiert und als fachdidaktisches Wissen anerkannt (vgl. Bromme, 1995, S.105).

Schulman betrachtet die von ihm behandelten Dimensionen des Professionswissens¹³ als eine sehr entscheidende Bedingung für ein angemessen erfolgreiches Lehrerengagement. Gemeint hierbei mit dem fachdidaktischen Wissen ist die Fähigkeit des Lehrers den Lernenden die verschiedenen Inhalte in Form vom Fachwissen innerhalb des Unterrichts möglichst schnell und verständlich mitzuteilen.

In der Forschung wird von vielen Lehrerexperten vermutet, dass das fachdidaktische Wissen bemerkenswerte Einflüsse auf die Qualität des Unterrichts hat und folgenderweise werden auch die Leistungen der Lernenden entweder

* Dimensionen des Professionswissens: laut Schulman lassen sich drei Wissensdimensionen von Lehrkräften unterscheiden, die sind: das Fachwissen (*content knowledge*: CK), das fachdidaktische Wissen (*pedagogical content knowledge*: PCK) und das pädagogische Wissen (*pedagogical knowledge*: PK).

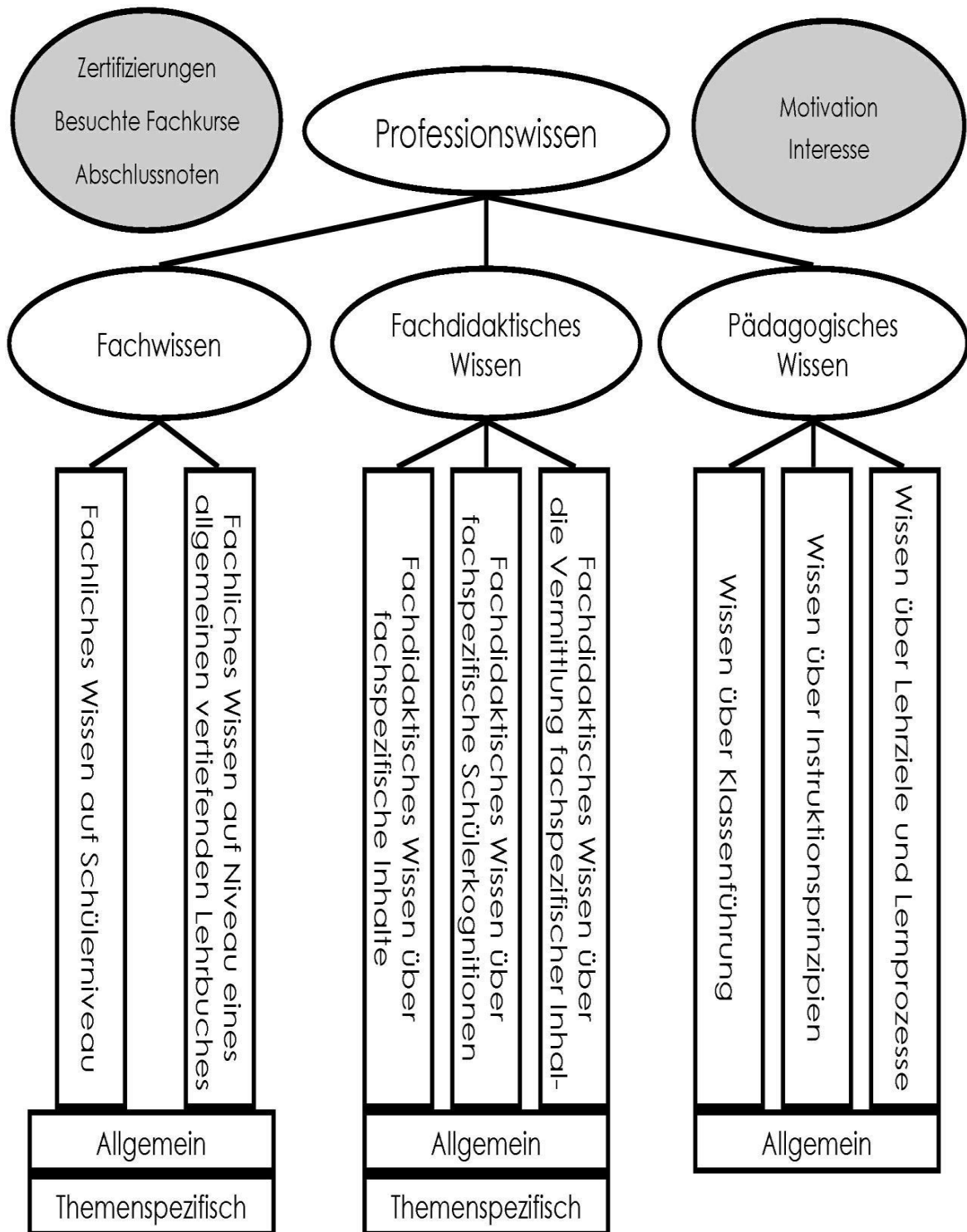
unmittelbar oder mittelbar davon stark beeinflusst (vgl. Hill, Ball, Blunk, Goffney & Rowan, 2007; Seidel & Shavelson, 2007).

Darüber hinaus sollte die Lehrperson ihren Lernenden dazu ermöglichen, ihr Wissen zu vertiefen und demzufolge ihr Horizont sowohl innerhalb des Unterrichts als auch außerhalb zu erweitern. Er stellte es als eine Verschmelzung von übrigen Wissensdimensionen, d.h. von Fachwissen (*content knowledge*) und pädagogischem Wissen (*pedagogical content knowledge*) dar (vgl. Schulman, 1987, S.8). Der Forscher hat im Laufe seiner Untersuchungen bezüglich des fachdidaktischen Wissens zwei fachdidaktische Aspekte unterschieden, nämlich ein fachdidaktisches Wissen im Sinne von einem spezifischen fachdidaktischen Wissen und ein allgemeindidaktisch orientiertes Wissen im Fachbereich, das dem fachbezogenen Allgemeinwissen gewidmet ist (Schulman, S.15, 1986).

Im Gegensatz zu den anderen Kompetenzen wird über diese Fachkompetenz in der wissenschaftlichen Diskussion wenig gestritten. Trotzdem zählt man sie als eine der entscheidenden Kompetenzen im Lehrberuf. Im Weiteren Sinn lässt sich diese Kompetenz laut anderen Wissenschaftlern in Fachwissen und Fachdidaktik gliedern. Nach dem Verständnis von Miller enthält sie folgende Elemente, nämlich: „ - wissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen, - Fachwissen, - Reflexionsfähigkeit, - Bestreben nach Fort- und Weiterbildung, - Lehrfähigkeit, - Evaluationsfähigkeit“ (1997, S. 252).

Zu derselben Wissensdimension - fachdidaktisches Wissen - haben Schmelzing et al. sich wie folgt geäußert: „ es umfasst deklarative Kenntnisse über fachbezogene Schülervoraussetzungen und Vermittlungsstrategien, aber auch prozedurales Wissen im Sinne von fachdidaktischen Können“ (Anderson, 1981; Baumert & Kunter, 2006). Schmelzing et al.: Fachdidaktisches Wissen und Refektieren in der Biologielehrerbildung. Im Folgenden stellt man durch eine illustrierte Abbildung die Teilung bzw. Konzeptualisierung von dem professionellen Wissen bei den Lehrenden in drei Wissensdimensionen dar.

Abbildung 5: Konzeptualisierung der drei Dimensionen des professionellen Wissens der Lehrkräfte



Diagnostische Kompetenz

Eine Lehrperson ist einem Arzt mit seinen Patienten in einer privaten Arztpraxis oder in einem öffentlichen Krankenhaus ähnlich. Vergleichbar wie bei den Ärzte*innen steht die Hauptaufgabe der Lehrer darin, den ganzen Lern- und Lehrprozess zu diagnostizieren.

Bezug nehmend auf den didaktischen und pädagogischen Bereich handelt es sich um die diagnostische Kompetenz, die nach Franz Emanuel Weinert zu den vier wichtigen Kompetenzen der Lehrerbildung und bei vielen anderen zu den wesentlichen Aspekten der Lehrerprofessionalität zählt. Eine allgemeingültige Definition dieses Aspektes lässt sich wie bei vielen anderen wissenschaftlichen Konzepten kaum existieren.

Sie bezeichnet jedoch im Allgemeinen eine Fähigkeit wie bei all anderen Kompetenzen. Infolgedessen betrifft diese Kompetenz die Beurteilung und Einschätzung der Studenten, der Schüler und der Lerner, also die diagnostische Kompetenz bezieht sich auf die Fähigkeit, die im Lehrberuf anfallenden diagnostischen Aufgabenstellungen erfolgreich zu bewältigen, und auf die Qualität der dabei erbrachten Diagnoseleistungen (Schrader, 2011).

Zum bereits vorhandenen Konzept, ist die Rede üblicherweise von der Fähigkeit des Urteils bzw. der Urteilsgenauigkeit. Dieser Begriff, der im englischsprachigen Raum als „accuracy“ hinzuweisen ist, wird in der wissenschaftlichen Diskussion eher von Schrader aus pädagogisch psychologischer Sicht beleuchtet (vgl. Schrader, 2006).

Doch muss jeder dazu gereicht werden, diese Kompetenz in Anwendung zu bringen. Sie bezieht sich nicht notwendigerweise nur auf Lehrkräfte, sondern auf andere, wie beispielsweise auf die Eltern, die ihre Kinder auf Dauer beurteilen sollen.

Bezüglich dieser Kompetenz liegt die Hauptaufgabe der Lehrer v.a. darin, nicht nur Merkmale ihrer Lerner adäquat einzuschätzen, sondern auch ihre Aufgabenanforderungen angemessen zu beurteilen. Sie zielt ebenfalls darauf ab, Urteile über den Lernfortschritt sowie Leistungen bzw. Leistungsprobleme ihrer Lernenden zu fällen (vgl. Weinert 2000, S. 14).

Zurück zu der Urteilsgenauigkeit wird die Lehrperson in diesem Zusammenhang von Helmke viel mehr als diagnostischen Experten identifiziert, ihm waren vor allem prozedurales, methodisches und konzeptuelles Wissen in diesem Kontext am wichtigsten (Helmke, 2009). Die Urteilsgenauigkeit wird aber nicht bloß etabliert, sondern auf Basis von angemessenen Kriterien, die zur Übereinstimmung des Urteils mit der Realität beitragen. Nur in diesem Fall kann man von einem diagnostischen Experten sprechen. Im Anschluss daran spielen beide die dauerhafte Aktualisierung und Überprüfung der eigenen Urteile seitens der Lehrpersonen im Laufe des Diagnostizierens bzw. des Unterrichtens eine entscheidende Rolle, v.a. um bessere Ergebnisse zu erhalten (vgl. Paradies, Linser, Greving 2009, S. 66).

Augenfällig bei vielen Wissenschaftlern ist in diesem Rahmen, dass diese Kompetenz sich nur den Lehrkräften widmet, im Gegenteil zu anderen Kompetenzen, die für beide Lehrkräfte und Lernende konzeptualisiert sind. Aus diesem Grund kommt der Diagnosekompetenz bei der Bildung bzw. Ausbildung von kompetenten Lehrern eine große Bedeutung zu. Gleich wie bei Helmke, der diagnostische Kompetenz mit der pädagogischen Psychologie verknüpft, betrachten viele Wissenschaftler die diagnostische Kompetenz als unverzichtbarer Teil der pädagogischen Diagnostik. Eine der häufig gebräuchlichen Definitionen kehrt auf Ingenkamp (2005) zurück. Dazu hat er sich wie folgt geäußert:

Pädagogische Diagnostik umfasst alle diagnostischen Tätigkeiten, durch die bei einzelnen Lernenden und den in einer Gruppe Lernenden Voraussetzungen und Bedingungen planmäßiger Lehr- und Lernprozesse

ermittelt, Lernprozesse analysiert und Lernergebnisse festgestellt werden, um individuelles Lernen zu optimieren. Zur Pädagogischen Diagnostik gehören ferner die diagnostischen Tätigkeiten, die die Zuweisung zu Lerngruppen oder zu individuellen Förderungsprogrammen ermöglichen sowie die mehr gesellschaftlich verankerten Aufgaben der Steuerung des Bildungsnachwuchses oder der Erteilung von Qualifikationen zum Ziel haben.

Aus dem Gesagten geht hervor, dass es sich aufgrund der diagnostischen Aktivitäten v.a. um Analyse der Lernprozesse auf individueller sowie gemeinsamer Ebene handelt. Dies trägt zur optimalen Diagnose der Lernergebnisse der Lernenden im Laufe des Lern- und Lehrprozesses seitens des Lehrers. Hauptziel der pädagogischen Diagnostik liegt außerdem darin, über zunehmend qualifizierte Individuen zu verfügen.

In Kooperation mit Hosenfeld und Schrader hat Helmke im Weiteren betont, dass die diagnostische Kompetenz sich nicht nur auf die „Urteilsgenauigkeit“ bei den Lehrenden abzugrenzen ist, sondern deutet jeweils auf bestimmte Konzeptionen, dies trifft folgende Strukturierungen:

- relativ stabile Merkmale wie Intelligenz und kognitive Komplexität als Grundlage des Diagnostizierens;
- erfahrungsabhängige bereichsspezifische Fähigkeiten und Wissensstrukturen, genauer zum einen a) methodisches Wissen wie das Wissen über Urteilsfehler oder diagnostische Methoden und b) gegenstandsspezifisches Wissen², z.B. Schwierigkeitsmerkmale von Aufgaben, typische Vorgehensweisen von Schülern oder Anforderungen in verschiedenen Lerngebieten. Das gegenstandsspezifische Wissen lässt sich in Anlehnung an die etablierte Klassifikation metakognitiven Wissens in Wissen über Aufgaben, Personen, Strategien sowie deren Interaktion einteilen (Schrader, 2006);

- spezifische Kenntnisse (Wissen über einzelne Schüler und Klassen, deren Stärken und Schwächen, Schwierigkeit und Beliebtheit von Unterrichtsstoffen etc. (Schrader, 2004 zitiert nach Lorenz, 2011, S.19ff.).

Die Einschätzung innerhalb dieser betroffenen Kompetenz ermöglicht in erster Linie Lerner seitens der Lehrkräfte bestmöglich zu beraten und nicht nur zu evaluieren (Hertel, Bruder & Schmitz, 2009). Zusammenfassend dient sie nicht nur zur Entwicklung verschiedener Aspekte der Lernenden sondern auch der Lehrer selbst, des gesamten Lern- und Lehrprozesses sowie der Eltern. Hierbei ist die diagnostische Kompetenz eher als Schlüsselkompetenz in Betracht zu ziehen.

Merkmale der Diagnosekompetenz

Bei der diagnostischen Kompetenz lassen sich die von Helmke hergestellten feststehenden Charakteristika von hoher Relevanz sein. Einige davon hat er folgendermaßen klargestellt (vgl. Helmke, 2009, S.122):

- Fachkenntnisse über fundamentale Terminologien im Bereich der pädagogischen Diagnose.
- Wissen über Qualitätskriterien der diagnostischen Leistungen.
- Wissen über meist wiederholte sowie oft gemachte Fehler beim Einschätzen.
- Allgemeines und fachspezifisches Wissen über im Kurs etablierten Diagnosematerialien, Test und Fragebögen.
- Die Fähigkeit einen Test im Kurs zu entwerfen, zu etablieren, zu evaluieren und am Ende faires Feedback zu den daraus entstehenden Resultaten zu geben.
- Das Skill, erhaltene Angaben sowohl zur individuellen Unterstützung der Lerner als auch zur optimalen Planung des Unterrichtsprozesses zur Anwendung zu bringen.
- Die Prognosekompetenz, d.h. man soll in der Lage seine, aus Diagnosen grundlegende Hypothesen über zukünftige Entwicklung vorherzubestimmen.
- Die Qualifikation, gleichzeitig den Lernern und den Eltern auf Konstruktion bezogene Diagnoseergebnisse begreifbar darzulegen.

- Die Fähigkeit, eigene Fehler auf Seite des Lehrers zu reflektieren und davon zu lernen, um diese bald zu vermeiden.

Abschließend lässt es sich feststellen, dass Diagnosekompetenz eine der essentiellen Kompetenzen ist, die die Lehrpersonen in erster Linie dazu dienen ihren diagnostischen Blick zu verschärfen (vgl. Paradies, Linser, Greving 2009, S. 15). Damit zielt man ebenfalls darauf ab, den Lern- und Lehrprozess vom Anfang an bis zum Ende einzuschätzen, um bessere Ergebnisse bzw. Leistungen am Ende des Unterrichtens zu erhalten sowie um eine hohe Unterrichtsqualität zu garantieren.

Es ist demgemäß unerlässlich, dass die Lehrkräfte über diese Kompetenz verfügen sollten, insbesondere um den Lernstand ihrer Lerngruppen nach den persönlichen Erfahrungen adäquat zu beurteilen. Durch geeignetes Diagnostizieren ist man als Lehrkraft darüber hinaus in der Lage, sich selbst als diagnostischer Expertise zu entwickeln, v.a. durch vorläufige Reflexionskompetenz, bei der die Lehrperson eigenes Handeln kritisch reflektieren könnte. Fundamentales Treffen von pädagogischen Entscheidungen gehört gleichfalls zu den Hauptzielen dieser behandelten Kompetenz.

Methodische Kompetenz

Häufig wird in der wissenschaftlichen Diskussion die Frage gestellt, wieso der Kurs bzw. der fremdsprachliche Unterricht entsprechend demselben Curriculum, denselben Lehrplänen und Unterrichtsstunden sowie teilnehmenden Gruppen meistens anders bei den Lehrenden läuft. Wegen der von den Lehrpersonen uneinheitlich ausgewählten Wege bekommen die Lehrkräfte ebenso meistens unterschiedliche Ergebnisse am Ende des Unterrichtsprozesses. Was meint man mit diesen Wegen und warum sind sie von wesentlicher Relevanz im didaktischen Raum?

Hierbei geht es um die verschiedenen Methoden, die man im Laufe des Unterrichtens als Lehrer unter bestimmten Bedingungen und anhand vielfältiger Voraussetzungen auswählen sollte. Jedoch ist es nicht einfach, dass der Lehrer eine Auswahl geeigneter Methoden trifft, er sollte diese sorgenvoll in seinen Kurs einsetzen. Aus diesem Grund soll ein kompetenter Lehrer dazu fähig sein, sich mit einer hohen methodischen Kompetenz tief auseinanderzusetzen und diese Letzte natürlich angemessen zu beherrschen. In diesem Kontext handelt es sich um die Besitzung einer Vielfalt von methodischen Kompetenzen seitens des Lehrers. Im weiteren Verlauf wird dieser Begriff aus didaktischer Sicht näher zum Ausdruck gebracht.

Selbstverständlich gehört die Methodenkompetenz zu den wesentlichen Kompetenzen im beruflichen Leben, worauf man gar nicht verzichten könnte. Sie ist überdies eine notwendige Schlüsselqualifikation, die zum Erfolg im Job führt. Gleich wie bei den anderen Kompetenzen weist sie auf eine Fähigkeit zur Bewältigung sowohl inhaltlicher als auch situationsspezifischer Anforderungen hin (vgl. Klieme, 2004, S. 10 ff.).

Zunächst ist es notwendig zu klären, dass diese Kompetenz sich in Schreibweisen nicht nur auf ihre Singularform beziehen lässt, sondern auch nimmt sich einen festen Platz bei ihrer Verwendung im Plural, d.h. es wird zum einen als Methodenkompetenz gebraucht und zum anderen als methodische Kompetenzen eingesetzt. Dazwischen gibt es einen Unterschied, der sich von Decke-Cornill und Küster (2015, S.199) als „unterschiedliche Fokussierung auf das spezifisch Verbindende oder die Vielfalt der Einzelelemente ausdrückt. Ebenso wie später in Bezug auf interkulturelle Kompetenz/en verwenden wir beide Varianten unterschiedslos.“ Daraus ergibt sich, dass es sich im Gegensatz zur Methodenkompetenz einige Kompetenzen in beiden veränderten Formen ohne sichtbare Differenzierungen anwenden lassen.

Unter dieser Kompetenz versteht man an erster Stelle eine Fähigkeit, die ein entscheidender Teil von den soften Skills eines Individuums darstellt. Dies entspricht Andreas Helmkes Auffassung (2009). In seinem Verständnis „umfasst Methodenkompetenz die Fähigkeit, geeignete Arbeits-, Lern- und Problemlösungsmethoden situationsgerecht auszuwählen, sachgerecht anzuwenden und kritisch zu reflektieren.“ Im Anschluss daran bezeichnet die methodische Kompetenz im Allgemeinen die Fähigkeit vielfältige Methoden an einem genauen Ziel auszurichten.

Diesbezüglich soll bzw. muss man zusätzlich in der Lage sein, auf die verwendeten Methoden, Techniken und Verfahren fachgerecht zu reflektieren. Die Methodenkompetenz umfasst also verschiedene Inhalte bzw. Bestandteile, nämlich:

- verbale Methoden (alle Gesprächsformen wie Vortrag, Lehr- und Rundgespräch, Diskussion, Pro und Contra...),
- visuelle Methoden (Tafelzeichnungen, Bilder, Grafiken, und besonders die Meta-Plan-Technik),
- kinästhetische Methoden (Bewegungsformen und Bewegungsspiele, Simulations- und Rollenspiele, Psychodrama...),
- haptische Methoden (Schreiben, Zeichnen, Malen, Basteln, Handwerken...) (Miller, 1997, S. 252).

Wie bereits erwähnt, spielt diese Kompetenz eine sehr entscheidende Rolle bei allen Jobs der Welt, und dies entspricht ebenfalls dem Bildungsbereich insbesondere dem Lehrberuf. Für die Lehrer ist es infolgedessen erforderlich, richtige Methoden auszuwählen, zwecks der angemessenen Vermittlung der verschiedenen Lerninhalte, des planmäßigen Erreichens seitens des Lehrers zuvor gesetzten Lernzielen sowie der positiven Veränderung der Verhaltensweisen der Lernenden. Im Weiteren ist ein abwechslungsreiches methodisches Repertoire sowohl für die

Unterrichtsgestaltung auf Seite der Lehrenden als auch für Lernende zwingend nötig (vgl. ebd.).

Nach dem linguistischen Sprachwandel, bei dem die Sprache sich nicht mehr nur als System von Zeichen betrachten lässt, sondern viel mehr als Handeln, steigert Interesse an Handeln im Fremdsprachenunterricht enorm, da man auf die Handlungen und Interaktionen fokussiert. Deswegen ist die Rede in dem wissenschaftlich didaktischen Raum von einem Handlungsorientierten Unterricht. In diesem Rahmen und im Zusammenhang mit der oben behandelten Kompetenz - Methodenkompetenz- spricht Meyer in seinem berühmten Werk „Unterrichtsmethoden“ wie ein Lehrer methodisch handeln soll (Meyer, 2009, S.20).

Im Zusammenhang damit muss nicht unerwähnt bleiben, dass man als Lehrer sich im Laufe des Unterrichts unbedingt nicht nur auf eine einzelne Methode beziehen soll, sondern auf eine passende Vielfalt bzw. Mischung von Methoden. Damit zielen die Lehrpersonen darauf ab, den Kurs so einfach wie möglich zu gestalten und zu planen, um ihn ihren Lernenden zu erleichtern. Mit dem richtigen methodischen Handeln soll man den Lernern als Lehrkraft viel mehr als nur Wissen passiv zu vermitteln, sondern sollte man die Steuerung der sozialen Interaktion sowie der selbstständigen Positionen bei den Lernenden erhöhen. Dazu braucht der Lehrer mit all seinen Sinnen, Emotionen, Körpersprache und Materialien zu arbeiten. Er braucht also seinen Unterricht beispielsweise zuerst mit was Lustigem einzuführen, um eine lockere und angenehme Lernsituation bzw. -atmosphäre zu schaffen, dies hilft auch Interesse und Aufmerksamkeit zu erregen. Außerdem könnte er mit der Fantasie einen langweiligen Lehr- und Lernprozesses bunter färben, überdies geht es auf jeden Fall ohne unmittelbare Beteiligung des Kopfes und des Herzens gar nicht (vgl. Meyer, 2009, S.20).

Das methodische Handeln bedarf nun der Handlungskompetenz, um sich erfolgreich im Unterricht zu etablieren (vgl. ebd., S.21). Hierbei ist die Rede im

Vordergrund von den Methodenkompetenz gemeinsam mit anderen übergeordneten Bestandteilen der Handlungskompetenz, die sind: Fachkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz.

Mit der Handlungskompetenz hat man in erster Linie die Möglichkeit, das Wissen, Können und Wollen miteinander zu verknüpfen. In Ergänzung dazu „meint sie die Fähigkeit, in komplexen beruflichen Situationen selbstständig, sachgerecht und verantwortungsbewusst handeln zu können. Sie umfasst kognitive, affektive und psychomotorische Aspekte und zeigt sich im reflektierten praktischen Handeln" (Henke, 2011, S. 23). Die Lehrperson braucht konsequenterweise zuallererst mit dem von ihm während des gesamten Lern- und Lehrprozesses vermittelten Stoff zurechtzukommen (Fachkompetenz). Weiterhin soll er auch in der Lage sein, passende Methoden für seinen Unterricht auszuwählen (Methodenkompetenz). Abschließend legt er Wert darauf, sich gut zu organisieren (Selbstkompetenz) und seinen Lernenden Empathie zu zeigen (Sozialkompetenz).

Übergreifende Kompetenzen

Bei der zweiten Kategorie nach Röslers Klassifikation von Kompetenzen handelt es sich um die übergreifenden Kompetenzen. Diese bezeichnet man ebenfalls entweder als transversale Kompetenzen (vgl. Scharhorst, 2021, S. 18 ff.) oder als querschnittliche Kompetenzen. Darunter versteht man wie bei allen Kompetenzen Fähigkeiten und Fertigkeiten, worüber man in vielfältigen Lern- und Lebensbereichen verfügen müsste. In diesem Kontext wird dieser Begriff ganz spezifisch bei der Lehrerbildung beleuchtet. Im Allgemeinen lassen sich die übergreifenden Kompetenzen als Schlüsselqualifikationen definieren. Dazu sind personale, soziale und methodische Fähigkeiten zu zählen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2006, S.7).

Sozialkompetenz

Gemäß Millers Definition ist der Lehrberuf ein der wichtigsten Sozialberufe der Welt zu betrachten. Infolgedessen wird bei diesem Job die Sozialkompetenz zwischen den Lehrern, Lernenden und ihren Eltern intensiv gefordert, dies betrifft an erster Stelle die in der Bildung zwischen ihnen entstehenden Verhältnisse (vgl. Miller, 1997, S. 251).

Die gleiche Auffassung entspricht Helmkes Ansicht, im Hinblick auf Sozialkompetenz heißt sie laut ihm: „ die Fähigkeit zur Herstellung positiver Lehrer-Schüler-Beziehungen und zur Kooperation mit Eltern und Kollegen gehört zu den zentralen sozialen Kompetenzen im Lehrerberuf“ (2009, S. 200).

Diese Schlüsselqualifikation ist bei den Lehrkräften von großer Bedeutung, dabei liegen ihre Hauptaufgaben darin, einerseits in sozialen Situationen als Lehrperson adäquat bzw. optimal zu handeln und andererseits soziale Konfliktregelungen zu bewältigen. Dazu ist es erforderlich auf verschiedene Teilkompetenzen Bezug genommen werden. Diese lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- 1- Wahrnehmungsfähigkeit: Sie bedeutet beispielsweise non-verbale Reize aus der Körpersprache von Lernenden bewusst zu verstehen bzw. wahrzunehmen und später zu interpretieren.
- 2- Einfühlungsvermögen (Empathie): stellt die Fähigkeit des Lehrers dar, Emotionen, Gedanken und Perspektive anderer Lerner nachzuvollziehen.
- 3- Toleranz/ Akzeptanz: bezeichnet sowohl wie geduldig die Lehrperson sein sollte, als auch Ideen, Gedanken und Einstellungen ihrer Lernenden trotz der Unterschiede zu akzeptieren.
- 4- Klarheit/ Echtheit: damit meint man die Verständlichkeit von Konflikten, Beziehungen oder Zuständen.
- 5- Offenheit: die Fähigkeit der Lehrer über ein offenes Ohr zu verfügen, damit die Lerner sich frei und ohne Ängste ausdrücken können.

6- Flexibilität: man soll in der Lage, sich, seine Methodik und Arbeitsweise je nach Situation so flexibel zu verändern.

7- Konfliktfähigkeit: die Fähigkeit der Lehrkräfte auf Konflikte vernünftig zu reagieren und angemessene Konfliktregelungen konstruktiv in der Klasse vorzunehmen.

8- Vereinbarungsfähigkeit: bezeichnet die Möglichkeit zur Verständigung, im weiteren Sinn enthält sie auch das Konzept der Kooperationsbereitschaft (Miller, 1997, S. 252).

Erzieherische Kompetenz

Laut Rösler ist diese Kompetenz ein zentrales Element von den übergreifenden Kompetenzen, die von großer Bedeutung im Lehrerberuf sind (vgl. Rösler, 2012, S. 10). Ein Lehrer soll den Lernenden wie schon erwähnt nicht nur Wissen vermitteln, sondern auch ihnen dazu dienen, ihren Charakter, ihr Verhalten und soziales Miteinander zu entwickeln bzw. weiterzuentwickeln, besonders im frühen Alter. In Algerien z. B. heißt das Ministerium für die Bildung der Schüler „Ministerium für Erziehung und Bildung“, hierbei basiert man sowohl auf der Entwicklung der Bildung der Schüler als auch auf ihrer Erziehung. Eine Lehrperson kann infolgedessen die Rolle des Vaters oder der Mutter während des Lernprozesses übernehmen.

In der wissenschaftlichen Diskussionsrunde heißt die Kompetenz: „die Fähigkeit der Lehrkräfte, Erziehungsprozesse professionell zu gestalten, um die soziale emotionale und moralische Entwicklung der Schülerinnen und Schüler zu fördern“ (Terhart, 2000). Im Anschluss daran handelt es sich um die unmittelbaren Verhältnisse zwischen erzieherischer Kompetenz und der professionellen Handlungskompetenz des Lehrers. Außerdem ist die vorhandene Kompetenz mit dem pädagogischen Handeln zu verknüpfen. Im Zusammenhang damit lässt sich betonen, dass die Hauptaufgabe dieser Kompetenz darin liegt, Fortschritte der Lernenden bzw. der Schüler im Laufe des Unterrichts seitens des Lehrers zu

unterstützen. Der Kurs wird dabei als sozialer Prozess betrachtet (vgl. Herzog, 2003).

Laut Andreas Helmkes Darstellung enthält die erzieherische Kompetenz folgende Merkmale (2009, S. 188 ff.): Fähigkeit zur Beziehungsarbeit, Soziale Sensibilität und Einfühlungsvermögen, Vorbildfunktion, Regelsetzung und Disziplinführung, Konfliktfähigkeit, Förderung sozialer Kompetenzen, Reflexionsfähigkeit.

Managementkompetenz

Laut des elektronischen Deutschwörterbuchs bedeutet das Management als Begriff eine Tätigkeit, einen Vorgang oder einen Prozess zur Bewältigung einer Problemlage oder Konfliktsituation bzw. zur Leitung eines Unternehmens.

Dieser Begriff lässt sich in verschiedenen Bereichen wie Ökonomie einen festen Platz nehmen. In der Regel wird dieses Konzept häufig im beruflichen Kontext verwendet, v.a. in Unternehmen, bei Projekten oder ganz besonders im Bildungsbereich, worauf wir uns hier konzentrieren und womit wir uns intensiv auseinandersetzen werden.

Im pädagogisch-didaktischen Rahmen ist Management ebenfalls von hoher Relevanz. Es ist eng mit der Zeit verbunden, wobei hier insbesondere die Organisation und Planung im Vordergrund stehen. Die Frage hier ist nicht nach der Wichtigkeit dieser Fähigkeit, sondern nach dem erwünschten Grad ihrer Beherrschung auf Seite der Lehrkräfte. In Verbindung mit den Lehrerkompetenzen spricht man hier von der Managementkompetenz als essentieller Teil der schon erklärten übergreifenden Kompetenzen der Lehrer. Sie wird auch in der Didaktik als Klassenführung genannt.

Beim Unterrichten strebt man als Lehrperson danach, seinen Lernenden ein angenehmes Lernklima zu sichern sowie die angegebene Lernzeit angemessen konstruktiv auszunutzen. Diesbezüglich: „ ist effiziente Klassenführung kein Selbstzweck, sondern unabdingbare Voraussetzung für die Sicherung

anspruchsvollen Unterrichts. Kein anderes Merkmal ist so eindeutig und konsistent mit dem Leistungsniveau und dem Leistungsfortschritt von Schulklassen verknüpft“ (Helmke, 2009, S. 190). Daraus lässt sich feststellen, dass die Verfügung über eine passende Managementkompetenz ein zentrales Element für die Unterrichtsqualität ist, welches ebenfalls zur Entwicklung sowie Verbesserung des Leistungsniveaus des Lernenden führt.

Nach Helmkes Ansicht lässt sich darüber hinaus betonen, dass die Managementkompetenz sich auf eine wirksame Einrichtung des Lehrprozesses bezieht. Ihm ist überdies eine Gewährleistung eines fließenden Unterrichtens auf Basis dieser Kompetenz ganz wichtig (vgl. Helmke, 2012, S. 204).

Im anglo-amerikanischen Raum wird die effiziente Managementkompetenz als „effective classroom management“ bezeichnet. In Bezug darauf basiert dieses Konzept häufig auf einer engen Verbindung mit der Disziplin und Engagement des Lernalers während des Lern- und Lehrprozesses. Diese behandelte Kompetenz zielt daneben darauf ab, ein erforderliches Lernklima zu sichern, das an erster Stelle zur Förderung und Erleichterung eines langfristigen, akademischen und sozial-emotionalen Lernens beiträgt (vgl. Everston & Weinstein, 2006, S.4).

Abschließend ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass es einen angeborenen qualifizierten Lehrer kaum gibt, die Lehrer sollen hingegen dies, was sie können sollen, lernen bzw. erwerben. Augenfällig hierbei ist zu wissen, dass eine sog. kompetente bzw. gute Lehrkraft überall oben zitierten Lehrkompetenzen zu verfügen, braucht. Damit kann der Lehrer einerseits seinen Unterricht optimal und effizient planen, gestalten, durchführen und entwerfen, andererseits ist er in der Lage, das Niveau seiner Lernenden zu entwickeln bzw. weiterzuentwickeln. Mit dem richtigen Einsatz dieser Kompetenzen kann der Lehrende am Ende des Unterrichtsprozesses eine hohe Unterrichtsqualität sichern und gute Leistungsfortschritte bei den Lernenden gewährleisten.

1.2.5.1.3 zu den wichtigsten Lehrzielen im DaF-Unterricht

„Einem Schiff, das seinen Hafen nicht kennt, ist kein Wind günstig“ (Seneca, 2021, Brief 71). Mit diesen Wörtern beschrieb der berühmte römische Philosoph wie entscheidend es vom Anfang an sei, die passende Richtung für eine erfolgreiche Reise auszuwählen. Dies entspricht dem Lehrgang, in dem man unbedingt bestimmter Orientierungen bedarf.

Im Bildungsbereich soll die Lehrperson nicht aus dem Weg ablenken und dazu braucht sie spezifische Bewegungsziele und Richtungen in Rücksicht zu nehmen. Dabei stehen die Lehrziele im Vordergrund.

In jedem Unterricht spielen die Lehrziele eine relevant wichtige Rolle. Dies betrifft auch den Fremdsprachenunterricht, in dem sie jedoch wesentliche Bestandteile sind, die man vor dem Kurs so klar und transparent wie möglich in Fokussierung stellen soll. Diese Kurselemente sind nicht nur den Lehrenden bedeutsam, sondern sie haben ebenso unmittelbare oder mittelbare Einflüsse auf die anderen Kursteilnehmer nämlich die Lernenden.

„Lehrziele beschreiben welche Fähigkeiten, Kenntnisse oder Einstellungen die Lernenden nach einem Unterrichtsabschnitt erreicht haben sollen“ (Tulodziecki, 2000, S. 48). Aus dem Gesagten wird bestätigt, dass die Lehrziele die Grundlage der im Laufe der kommenden Prozesse innerhalb des Fremdsprachenunterrichts erreichten Lernziele darstellen.

Bei vielen Wissenschaftlern u. a. Hallet werden im Anschluss an den fremdsprachlichen Unterricht die vernünftigen Verhältnisse zwischen den Lehrzielen und den Kompetenzen betont. In diesem Kontext lassen sich die Lehrziele viel mehr auf die sprachlichen, die interkulturellen, die lernmethodischen und kommunikativen Kompetenzen - ins besondere diese von den Lernenden - stützen (vgl. Hallet, 2012, S. 45).

Lehrziele beeinflussen den gesamten Lern- und Lehrprozess vom Anfang an bis zum Ende, sie haben Effekte auf die im Unterricht vermittelnden Inhalte, die Methodenwahl, d.h. die Art und Weise, wie diese Lehr- und Lerninhalte transportiert werden können sowie auf die erreichten Lehr- und Lernziele. Im weiteren Sinn wirken sie entweder positiv oder negativ auf die Gestaltung eines bestimmten Unterrichtsabschnittes bzw. auf die Strukturierung des ganzen Lernprozesses, auf die Diagnostik sowie Evaluation und logischerweise auch auf die Unterrichtsqualität aus (Jenk, W. & Meyer, H. 2011, S. 105).

Trotz der Wichtigkeit dieser Lehrziele könnten aber einige Störungen verursacht werden, v.a. wenn die Lehrziele die von den Lernenden selbst ausgewählten Lernziele am Ende des Unterrichts nicht erreicht werden. Um diese unerwünschten Beeinträchtigungen zu vermeiden, muss der Lehrer wie bereits erwähnt, den Lernenden seine Lehrziele nachvollziehbar, konkret und ganz präzise anbieten. Wenn man diesen Vorgang in eine sinnvolle Reihenfolge zuordnen möchte, kommt also das Ziel dann der Inhalt und abschließend die Methode, diese Letzten führen auch zum Erreichen genauer Lernziele.

Wie schon zitiert wurde, stehen die Lernziele im engen Zusammenhang mit den Lehrzielen, die deren Basis bauen. Aus diesem Grund erlauben wir uns in dieser wissenschaftlichen Arbeit, auf Blooms Lernziele-Klassifikation zu verweisen und diese mit der Systematik der Lehrziele zu vergleichen.

In der wissenschaftlichen Diskussion unterscheidet man drei Typen von Lehrzielen, nämlich:

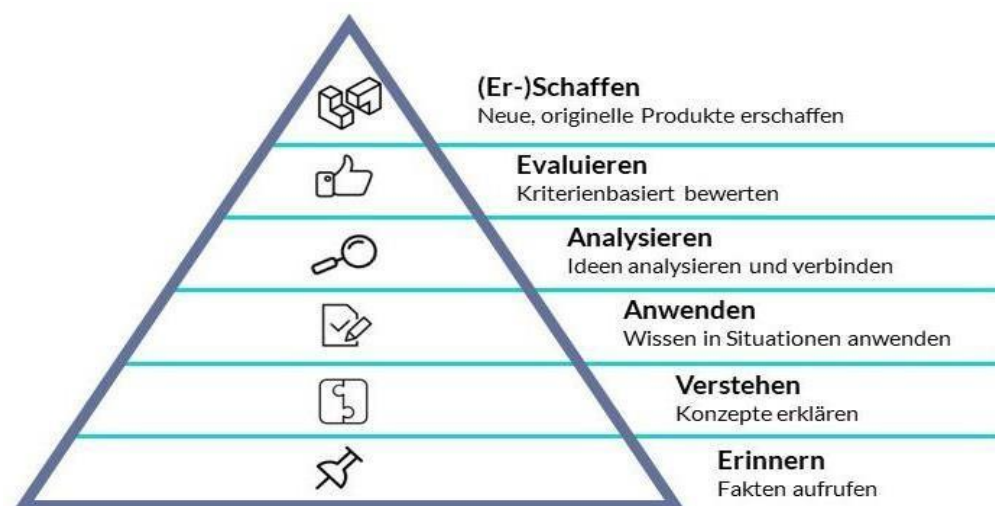
1. Kognitive Lehrziele: dies ist eng mit dem Wissen und Denken verbunden. Dazu gehören alle kognitiven Prozessen des Individuums wie erwerben vom Wissen und es in neuen Kontexten verwenden bzw. vertiefen (Bloom et al., 1956, S. 203).
2. Affektive Lehrziele: diese Kategorie nimmt Bezug auf Werte, Verhalten, Einstellungen usw. (Krathwohl et al., 1964, S. 45) dazu zählt man beispielsweise

die Motivation als affektiver Faktor im Fremdsprachlichen Unterricht (vgl. Riemer, 2010, S. 168).

3. Psychomotorische Lehrziele: bei diesem Typ geht es um manuelle Fertigkeiten und Techniken (Harrow, 1972, S. 62).

Benjamin Bloom, der amerikanische Erziehungswissenschaftler hat in Kooperation mit anderen Wissenschaftlern die Lernziele konzipiert und nach den drei bereits erwähnten Hauptdomänen der Lernziele strukturiert, nämlich: kognitiv, affektiv und psychomotorisch strukturiert. Die bekannteste Lernzielart ist die Kognitive. Mit vielen revidierten Versionen haben sich viele Wissenschaftler und Erziehungswissenschaftler im Laufe der Geschichte intensiv auseinandergesetzt (Krathwohl, 2002).

Abbildung 6: Taxonomie kognitiver Lernziele in Anlehnung an Bloom



Quelle: (ebd, 2002).

Der Prozess fängt meistens mit dem bereits von dem Lehrer vermittelnden und seitens der Lernenden erworbenen sowie meist im Langezeitgedächtnis gespeicherten Vorwissen an, danach sollte über dieses Wissen mit dem eigenen Stil berichtet werden, man könnte das durch Beispiele, Erklärungen oder Vorstellungen wiedergeben. Dies wird noch in Gang gesetzt und weiter als Grundlage für neue

Kenntnisse genommen. Das neue Wissen wird demnach analysiert und überprüft, es könnte mit Tests oder sogar durch im Unterricht einfache gestellte Fragen evaluiert. Am Ende des kognitiven Prozesses ist man in der Lage neues entwickeltes Wissen zu (er)schaffen.

1.2.5.2 Zur Definition des Lernenden im DaF-Unterricht

Bezüglich des damalig klassischen Konzeptes von dem fremdsprachlichen Unterricht stand die Lehrkraft im Herzen des Interesses, aber seit den 1970er Jahren herrschte ein neuer Trend, besonders nach der Wende zum Lernerbezug (vgl. Rösler, 2012, S.5). Der Kurs bzw. der DaF-Unterricht lässt sich danach größtenteils auf die Lerner beziehen und infolgedessen wurde die Lehrkraft teilweise vernachlässigt.

Lerner stellen neben den Lehrkräften Hauptteilnehmer des Lern- und Lehrprozesses dar, in dem sie einander gegenseitig bedienen und den ganzen Unterricht strukturieren. Im Laufe des Lern- und Lehrprozesses sind sie aktive Beteiligte, sie benötigen aber Lehrerhilfe, v.a. um den Unterricht zu steuern und richtig zu strukturieren (vgl. Arnold, et al., 1998, S. 46). Gleich wie bei den Lehrern tragen sie entweder zum Erfolg oder zum Scheitern der didaktischen Maßnahmen.

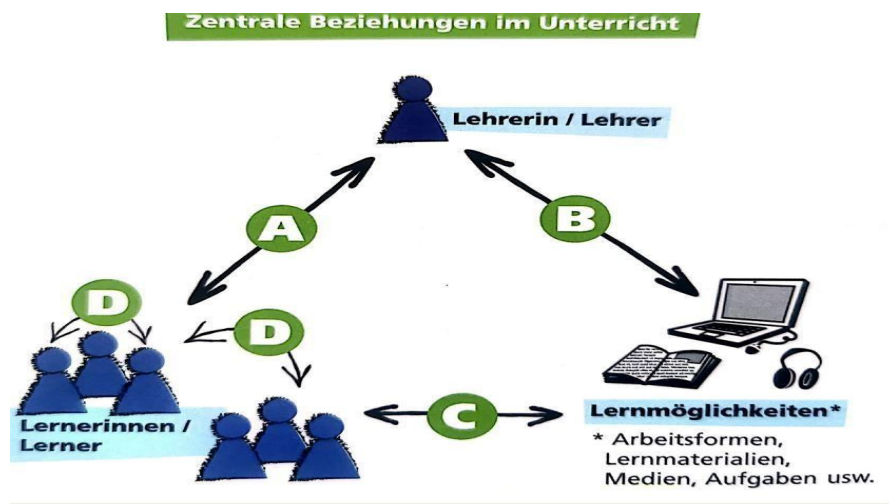
Im modernen fremdsprachlichen Unterricht sind die Lernenden nicht nur Rezipienten vom Fachwissen, sondern auch aktive Teilnehmer, die den Unterricht gemeinsam mit den Lehrern gestalten sollten. In bestimmten Fällen sind sie auch für ihre eigene Bewertung - in Form von Selbstevaluation - während des Unterrichts verantwortlich (vgl. Klippel, 2000, S. 215).

Das Hauptziel der Lernenden im institutionellen Rahmen besteht in erster Linie darin, „ bestimmte Kenntnisse, Fertigkeiten oder Kompetenzen zu erwerben“ (Arnold et al., 1998, S. 46).

1.2.5.3 Zur Interaktion zwischen den Lehrern und den Lernenden sowie zwischen den Lernenden selbst im Unterricht

Der „Unterricht ist ein Zusammenspiel von absichtsvollem Lehren und Lernen“ (Schart & Legutke, 2012, S. 64). Im Zuge des fremdsprachlichen Unterrichts tauchen abwechslungsreiche Verhältnisse zwischen den grundlegenden Unterrichtselementen, nämlich: zwischen Lehrkräften, den Lernenden und den Lernmöglichkeiten vor. Mit der folgenden bildlichen Illustration wurden diese zentralen Beziehungen von Wright so verdeutlicht.

Abbildung 7: Zentrale Beziehungen im Unterricht



Quelle: (Wright 2005, S. 17).

Insgesamt entstehen innerhalb des Unterrichts vier Arten von Zusammenhängen. In Anlehnung daran richten wir den Fokus auf die Beziehung A, d.h. zwischen den Lehrern und den Lernenden. In diesem Rahmen liegt der Schwerpunkt auf die Interaktion als elementares Merkmal im Unterricht.

Zur Definition der Interaktion

Die Interaktion als Oberbegriff wird in verschiedenen Kontexten gebraucht und aus vielfältigen Blickwinkeln beobachtet sowie behandelt. Sie wird eher als ein soziologisches Phänomen charakterisiert, das parallel einen festen Platz in dem psychologischen Raum besitzt. Aus diesen Gründen richten wir den Augenblick auf ihre Bedeutung in beiden soziologischen und psychologischen Feldern.

Aus soziologischer Sicht bedeutet sie „ das wechselseitige aufeinander bezogene Handeln von Individuen, das an Bedeutungen orientiert ist“ (Blumer, 1969, S. 2). Sie ereignet sich also zwischen zwei oder mehreren Personen, die gegenseitige Einflüsse aufeinander haben. Im selben Bereich lässt sie sich als sozialen Prozess definieren, in dem bestimmte Handlungen wechselseitig wahrgenommen werden (vgl. Esser, 2000, S. 80).

In der Psychologie beispielsweise gewinnt dieser Begriff immer an Bedeutung. Ähnlich wie bei der Soziologie bezeichnet die Interaktion einen sozialen Prozess, bei dem das Merkmal der Wechselseitigkeit stark betont wird, da - wie schon bekannt ist - die Interaktion auf keinen Fall einseitig geschehen werden kann. Was spezifisch bei der psychologischen Interaktion ist, ist ihre enge Verbindung mit den Emotionen, Gedanken und Erwartungen des Individuums, diese Letzte wirken unmittelbar auf die Interaktion und umgekehrt (vgl. Aronson et al., 2008, S.3).

Zum Verständnis der Interaktion in Bezug auf fremdsprachlichen Unterricht

Gleich wie bei den oben erwähnten Wissenschaften ist die Interaktion ein konstitutives Element in der Didaktik insbesondere im heutigen Bildungsbereich bzw. im Fremdsprachenunterricht. Diesbezüglich bedeutet sie ein gegenseitiges Handeln zwischen den am Unterricht beteiligten Individuen, indem sie einander beeinflussen und bestimmte interaktive Beziehungen herstellen.

Hiermit wirken die Aktionen von Person A (Lehrer) auf die von einer zweiten Person B (Lerner) daraufhin erzeugten Handlungen aus, die auf der anderen Hand

auf die Handlungen der ersten Person Einflüsse haben. In diesem Wechselspiel wird die Interaktion von zahlreichen fachdidaktischen Wissenschaftlern mit dem Kommunikationskonzept verbunden (vgl. Cornill & Küster, 2015, S. 143; Edmondson & House, 2003, S. 242). Beide Konzepte zwar die Interaktion und die Kommunikation werden in der wissenschaftlichen Diskussion häufig von vielen als Synonyme verwendet aber andere wie Abel (2000) betrachten die Kommunikation als untergeordneter Begriff der Interaktion, die im Vergleich dazu übergeordneter dargestellt wird.

Laut Cornill und Küster ist die Interaktion jedoch als Begriff umfassender als die Kommunikation. Gleich wie bei der Kommunikation kann die Interaktion auch non-verbal sein, u.a. durch Körperhaltungen, Proxemik, d.h. Raumverhalten oder auch durch Gestik und Mimik. Zusätzlich könnte die Interaktion auch in manchen Fällen entweder beabsichtigt implizit oder explizit etabliert. In Bezug auf die vom Lehrer gestellten Fragen, die vom Lerner zu beantworten sind, ist die Interaktion beispielsweise offen bzw. sichtbar.

Im Gegenteil dazu könnte die Interaktion unsichtbar bzw. verdeckt sein, wenn die Kommunikation nicht offen ist, wie zum Beispiel bei den sprachlichen Handlungen seitens der Lerner. In diesem Fall beschäftigen sich die Lerner mit dem Zuhören von einem Audio, oder mit dem Lesen von einem geschriebenen Text oder auch mit dem Anschauen eines Videos innerhalb der Unterrichtsstunde bzw. Unterrichtssitzung (vgl. Edmondson & House, 2003, S. 242). In Anlehnung an das von Wright hergestellte Schema von zentralen Beziehungen im Unterricht (vgl. Wright, 2005, S. 17) handelt es sich in erster Linie um die indirekte und einseitige beobachtende Interaktion zwischen den Lehrern und den Lernmöglichkeiten oder zwischen den Lernenden und den bereits erwähnten Möglichkeiten.

Im weiteren Sinn hat Bleyl die besondere Beziehung zwischen der Interaktion und der Kommunikation wie folgt beschrieben:

Soll der Fremdsprachenunterricht den Lerner jedoch auf die Kommunikation in der Welt auch außerhalb der Schule vorbereiten, gilt es ein Kommunikationssystem mit Referenzen dieser Welt, d.h. echte, inhaltsorientierte fremdsprachliche Interaktion ins Klassenzimmer zu holen und mit den multiplen simultan gültigen Erfolgsmaßstäben zu messen, dem Lerner gemäß deren Qualitätsmerkmalen Rückmeldung zu erteilen, Rückmeldung darüber, inwieweit Sprache als Mittel der menschlichen Verhaltenssteuerung funktioniert (2000, S.38).

Darunter versteht man, dass die richtig innerhalb des Kurses erworbene Interaktion zum angemessenen Kommunizieren der Lernenden im schulischen und außerschulischen Kontext beiträgt.

Seit der kommunikativen Wende wurde der Wert der Interaktion als ein zentrales Element im fremdsprachlichen Unterricht kräftig erhoben, weil der Unterricht nicht nur als System von Zeichen identifiziert, sondern viel mehr als ein Mittel zur kommunikativen Handlung betrachtet wird. Diese Förderung der kommunikativen Kompetenz steht danach im DaF- Unterricht im Vordergrund, dazu lässt sich schreiben: „Im DaF-Unterricht ist Interaktion ein wesentliches Mittel, um Sprache nicht nur zu üben, sondern auch im sozialen Kontext zu erfahren und zu erproben“ (Helbig & Götz, 2001, S. 44). Aus dem Gesagten wird bezüglich der Interaktion einerseits der angemessene Einsatz der sprachlichen Kenntnisse in die Praxis durch das Handeln bzw. die Kommunikation bestätigt und andererseits ihre soziologische Seite innerhalb des Unterrichts sowie der Gesellschaft betont.

Im Zusammenhang mit dem fremdsprachlichen Unterricht hat Paul Seedhouse (2004) ein Modell entworfen, in dem er drei unterschiedliche Kontextualisierungen der Interaktion im Fremdsprachenunterricht veranschaulicht hat. Sie besteht also aus drei Kreisen, d.h. aus einem Mikro-Kontext, einer L2 Klasse-Kontext und einem institutionellen Kontext. Dabei wird dargestellt, wie die Interaktion durch verschiedene Ebenen von Kontexten beeinflusst wird (Seedhouse, 2004, S. 211).

Seedhous' Kontextualisierung der Interaktion enthält insgesamt drei verschiedene Kontexte. Im Herzen steht *the micro context*, damit meint er, dass jede Interaktion die einzige ihrer Art ist und gleicht keine andere. Im weiteren Kreis des Modells wird *L2 classroom context* von ihm beleuchtet. Hierbei bezeichnet er den Fremdsprachenunterricht als *second Language Classroom*, in dem vielfältige interaktive Handlungen eine Schlüsselfunktion annehmen. In erster Linie steht aber diese zwischen der Lehrkraft und den Lernenden, d.h. die Interaktion in diesem Kontext basiert auf dem Dialog zwischen beiden Unterrichtsteilnehmern.

Im letzten Kreis handelt es sich um den dritten Kontext *the institutional context*. Diesbezüglich wird versucht, zwischen verschiedenen Modellen der Interaktion, die sich auf unterschiedliche schulische Rahmenbedingungen beziehen, zu vergleichen, mit dem Ziel, die Vorgehensweise der Interaktion im Klassenzimmer zu organisieren (ebd., S. 210 f.). In Anlehnung daran entstehen innerhalb des Unterrichts bzw. des Fremdsprachenunterrichts konsequenterweise unterschiedliche Typen von Interaktion.

Lehr- und Lernprozesses, in dem sie zum einen die Art des Lernens beeinflusst und zum anderen die Form der kognitiven Verarbeitungsprozesse seitens der Lehrenden auswirkt (Edmondson & House, 2003, S. 242). Im Kontext des fremdsprachlichen Unterrichts ergeben sich unterschiedliche Interaktionsformen. Im Laufe dieser Dissertation wenden wir uns größtenteils an Lehrkräfte, aus diesem Grund legen wir einen zunehmenden Fokus auf die Interaktion bezüglich der Lehrer.

Man unterscheidet u.a. unterrichtsspezifische Interaktion bezüglich der Rolle und Anzahl der Teilnehmer, dabei ist die asymmetrische Interaktion in den Mittelpunkt zu stellen: sie ereignet sich zwischen der Lehrkraft und den Lernenden, indem sie von der Steuerung des Lehrers bis zur Reaktion der Lernenden innerhalb des Unterrichts ausgeht. Vielmehr befindet sich diese Art der Interaktion bei dem Frontalunterricht oder IRF-Muster (vgl. Seedhouse, 2004, S. 101). Dieses Modell wird in der Didaktik auch unter dem Namen IRE-Muster gebraucht, dabei geht es

um „, Initiation = impulsgebende Handlung durch die Lehrperson, Response = Reaktion, z.B. Antwort durch eine/n Schüler/in, Evaluation/Feedback = Auswertung, Bewertung des response act durch die Lehrperson“ (Cornill & Küster, 2015, S. 151).

Auf der anderen Hand spricht man jedoch von einer anderen Interaktionsform im außerschulischen Rahmen, nämlich: die zielsprachliche Interaktion. Es lässt sich von der unterrichtlichen Interaktion stark differenzieren, „verschiedene Studien haben gezeigt, dass in der Tat Interaktion im Unterricht oft anders abläuft als die Interaktion außerhalb des Unterrichts (vgl. Allwright, 1984, zitiert nach Edmondson & House, 2003, S. 243).

Beide Formen sind sehr relevant beim Lehren und Lernen, dazwischen gibt es allerdings bestimmte Unterschiede, diese liegen v.a. im sprachlichen Fokus und im didaktischen Ziel. Die erste Interaktionsform ist, wie schon erklärt wurde, eher lehrerzentriert d.h. asymmetrisch, im Gegenteil zu der zweiten Art, die meistens symmetrischer orientiert ist, im Sinne von einer lernenden-gesteuerten Interaktionsform. Außerdem geht eine unterrichtliche Interaktion auf die Steuerung und Organisation des Lernprozesses zurück (vgl. Krumm, 2000, S. 271), mit der Absicht, Handlungen im Unterricht zu strukturieren weitgehend von der Entwicklung der Zielsprachkompetenz also die Sprache wird in diesem Zusammenhang eher als Mittel zum Erreichen des Ziels bezeichnet. Darüber hinaus kann sie in Erstsprache der Beteiligten oder in Zielsprache erfolgen (vgl. Helbig, 2001, S. 89). Auf der anderen Seite plädiert man bei der zielsprachlichen Interaktionsform dafür, die Sprache nicht nur als ein Lerngegenstand, sondern auch als Kommunikationsmittel besonders im außerschulischen Bezug zur Anwendung zu bringen. Dabei läuft sie, hinzufügend, erst in Zielsprache (vgl. Weskamp, 2003, S. 72).

Fazit

Zusammenfassend lässt sich aus den vorangegangenen Ausführungen ableiten, dass die Ausbildung der Deutschlehrkräfte als wesentlicher Bestandteil der Lehrerbildung von großer Bedeutung ist. Bezüglich des Lehrerberufs sollte man immer und allmählich den Hauptblick darauf richten.

Im Licht dessen spielt der Lehrer die Hauptrolle, indem er sich im Laufe der Bildung bzw. Ausbildung sowie im Zusammenhang mit anderen Wissenschaften wie Pädagogik, Psychologie, Soziologie so flexibel entwickeln sollte, damit er fit für den Lehrberuf sein könnte.

Abschließend lässt sich die Lehrperson als Hauptakteur innerhalb des Lehr- und Lernprozesses auf Grundlage der Lehrerausbildung als eine Multitasking-fähige Lehrkraft zu charakterisieren.

2. Zu den übergreifenden Themenschwerpunkten bezüglich der Lehrerausbildung im Lichte des GeRs

Beim Unterrichtsprozess setzt man sich als Lehrkraft mit einer Vielfalt didaktisch-methodischer Überlegungen, die man als notwendig für den Beruf hält. Im Verlauf der Bildung bzw. der Ausbildung basiert man auf Erwerben dieser übergreifenden Themenschwerpunkte und sie darauf folgend im Gang zu setzen. Infolgedessen sind sie sowohl die Basis jedes Unterrichtsverfahrens als auch Ausgangspunkt jeder kompetenten bzw. qualifizierten Lehrkraft.

Zusammen mit der adäquaten Deutschlehrerausbildung liegt der gemeinsame europäische Referenzrahmen (GeR) seit seiner Veröffentlichung im Jahr 2001 bei dem Fremdsprachenlehren und -lernen voll im Trend. Auf dessen Basis werden vielfältige Lehr- und Lernkonzeptionen erweitert oder sogar ganz neu strukturiert, deswegen behandeln wir in diesem zweiten Kapitel die wichtigsten didaktischen Erwägungen in Bezug auf die Lehrerausbildung und den GeR.

• Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GeR) im Überblick

Anfang der 1990er Jahre ist ein institutionelles Werk innerhalb des europäischen Territoriums entstanden worden. Der gemeinsame europäische Referenzrahmen, der erst im Jahr 2001 in der deutschen Fassung veröffentlicht und neunzehn Jahre später durch „Companion Volume“ (2020) erweitert wurde, wird nicht in jener Zeit von einem Individuum entwickelt, sondern von einer internationalen Expertengruppe im Auftrag des Europarats entworfen.

Der GeR gilt im Bildungsbereich als wesentliches Element zur Entwicklung der Bildungsstandards. Genauer gesagt, ist er ein wichtiges Fundament, um Lehrpläne, Richtlinien, Prüfungen, Lehrmaterialien zu entwickeln (vgl. Europarat, 2001, S. 1). Er ist außerdem „eine gute Grundlage für die Festlegung von Kompetenzniveaus für die Fremdsprachenfächer“ (Schneider, 2005, S. 13). Durch dieses Dokument

basiert man auf den sprachlichen Kompetenzen der Lernenden als Handlungsfähigkeit, bei der die Kann-Perspektiven der Lerner im Fokus stehen (vgl. Decke-Cornill & Küster, 2015, S. 88). Er ist auch eine Hilfe für Lehrkräfte.

Anhand von GeR werden in erster Linie die Sprachkenntnisse in sechs Niveaustufen (von A1 bis C2) festgelegt. Er dient dazu die damit verbundenen Sprachkompetenzen von Individuen auf internationaler Ebene gleich, transparent, fair und einheitlich sowie vergleichbar zu bewerten bzw. zu evaluieren. Bezüglich des Fremdsprachenunterrichts betrachtet man ihn als Basis für die durchgeführten Sprachkurse und für die angeführten Prüfungen sowie die standardisierten europäischen Sprachzertifikate wie z.B. in Bezug auf die deutsche Sprache Goethe Zertifikat, TELC¹⁴ und ÖSD¹⁵.

Im Anschluss daran werden von diesem europäischen System auf Basis von dem Sprachwissen, Sprachfertigkeiten und Sprachanwendung die sechs Sprachniveaus in drei Hauptgruppen unterteilt (vgl. Europarat, 2001).

Tabelle 4: Sprachniveaus nach GER

A Elementare Sprachverwendung		B Selbstständige Sprachverwendung		C Kompetente Sprachverwendung	
A 1 (Breakthrough)	A 2 (Waystage)	B 1 (Threshold)	B 2 (Vantage)	C1 (Effective Operational Proficiency)	C 2 (Mastery)

Quelle: Europarat, 2004.

* TELC: steht für The European Language Certificates, auf Deutsch heißt sie „Die Europäischen Sprachenzertifikate“. Diese Prüfung orientiert sich am GeR und misst die vier Sprachkompetenzen.

* ÖSD: (Österreichisches Sprachdiplom Deutsch) ist ein staatlich anerkanntes Sprachdiplom, das auch international anerkannt ist.

Diese könnten im Weitesten den drei Stufen Grund-, Mittel- und Oberstufe entsprechen (vgl. Europarat, 2004, S.2). Die dabei festgelegten Deskriptoren entscheiden, an welche Niveaustufe sich die Lernenden in Rücksicht auf ihre schriftliche oder mündliche Rezeption, Produktion, Interaktion und Sprachmittlung wenden (vgl. Europarat, 2001, S. 25). Dazu wurden von dem Europarat bestimmte Maßeinteilungen aufgliedert, um die sechs Stufen zu formulieren.

Tabelle 5: Globalskala des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER)

Kompetente Sprachverwendung	C 2	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.
	C 1	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.
Selbstständige Sprachverwendung	B 2	Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich 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.
	B 1	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	A 2	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.
	A 1	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 und was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartner/innen langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.

Quelle: ebd.

Davon gab es 2021 eine aktualisierte Version, die als eine ausführliche Erweiterung des bereits im Jahr 2001 veröffentlichten Werks zu betrachten ist. Bei dem sog. *Companion Volume* „Begleitband“ versucht man den zuvor entstandenen GeR weiterzuentwickeln bzw. zu ergänzen. Dabei gab es neue Deskriptoren zu den Teilkompetenzen, es wurde z.B. einerseits ein ganz neues Niveau entworfen nämlich „*Pre-A1*“ und andererseits werden „*plus Niveaus*“ genauer beschrieben wie „*B1 plus*“. In dem Europarat wurde dies näher beleuchtet und wie folgt zusammengefasst:

Während der GER 2001 den Grundstein für Kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht legte, erweitert der Begleitband 2020/2021 die Perspektive auf Sprachhandlung insbesondere durch medienbezogene, interkulturelle und vermittelnde Teilkompetenzen. Damit wird ein ganzheitlicheres, aktuelleres Verständnis von Sprachkompetenz möglich, das stärker an die Anforderungen der heutigen Lebenswelt anschließt“ (2020).

Diese Version zielt darauf ab, sich mit den vielfältigen Herausforderungen im Bildungsbereich zu befassen, auf die Fachdiskussion bezüglich des GeRs vom Jahr 2001 zu reagieren und angemessene Antworten darauf zu geben. Im Zuge werden z.B. einige Deskriptoren neu gebaut, wird digitaler Kontext gründlich in den Fremdsprachenunterricht integriert (online-Interaktion) und werden neue Kompetenzen hinzugefügt (plurilinguale und interkulturelle Kompetenzen).

Tabelle 6: Zusammenfassung der Veränderung an den Beispieldeskriptoren

Womit sich diese Publikation befasst	Kommentare
vor A1	Deskriptoren für dieses Kompetenzniveau auf halbem Weg zu A1 werden, wie am Anfang des Abschnitts 3.5 des GeR 2001 erwähnt, für viele Skalen zur Verfügung gestellt, einschließlich Online-Interaktion.
Veränderungen an Deskriptoren von 2001	In Anhang 7 findet sich eine Liste der Veränderungen an den Deskriptoren von 2001 im Kapitel 4 des GeR 2001 für kommunikative Sprachaktivitäten und Strategien und in Kapitel 5 für Aspekte kommunikativer Sprache. Eine Reihe anderer kleiner Änderungen an den Formulierungen wurden gemacht, um sicherzustellen, dass die Deskriptoren gender-neutral und modalitäts-neutral sind.
Veränderungen an den Deskriptoren für C2	Viele der Veränderungen, die in der Liste in Anhang 7 empfohlen werden, betreffen Deskriptoren auf C2 im System von 2001. Einige Fälle von absolut klingenden Formulierungen wurden angepasst, um die Kompetenz von Sprachnutzenden / Lernenden besser widerzuspiegeln.

Womit sich diese Publikation befasst	Kommentare
Online	Für die folgenden Kategorien gibt es zwei neue Skalen: - <i>Online-Konversation und -Diskussionen</i> - <i>Zielorientierte Online-Transaktionen und -Kooperation</i> Diese beiden Skalen betreffen multimodale Aktivitäten, wie sie im Internet typischerweise vorkommen, einschließlich Mitteilungen lesen oder austauschen, mündliche Interaktion oder längere Produktion bei Live-Schaltungen, bei denen Chats benutzt werden („geschriebene gesprochene“ Sprache), längeres Bloggen oder schriftliche Beiträge zur Diskussion sowie die Einbettung anderer Medien.
Weitere neue Skalen	Für die folgenden Kategorien, die im System von 2001 fehlten, werden neue Skalen zur Verfügung gestellt, wobei Deskriptoren aus anderen auf dem GeR basierenden Zusammenstellungen genommen wurden: - <i>Telekommunikationsmittel benutzen</i> - <i>Informationsvermittlung</i>
Kalibrierung der neuen Deskriptoren auf die Niveaus des GeR	Die neuen Beispielskalen wurden formal mit Bezug auf die mathematische Skala der ursprünglichen Forschungen validiert und kalibriert, die den GeR-Niveaus und -Beispielskalen zugrunde liegt.
Gebärdensprache	Die Deskriptoren wurden modalitäts-neutral formuliert. Es wurden 14 Skalen speziell für Gebärdensprache mit eingeschlossen. Diese wurden in einem Forschungsprojekt in der Schweiz entwickelt.
Parallele Projekte	
Junge Lernende	Es werden zwei Zusammenstellungen von Deskriptoren für Junge Lernende aus Europäischen Sprachenportfolios für die Altersgruppen 7-10 und 11-15 zur Verfügung gestellt. Zurzeit werden keine Deskriptoren für Junge Lernende auf die Deskriptoren in den neuen Skalen bezogen, aber deren Relevanz für Junge Lernende ist angegeben.

Womit sich diese Publikation befasst	Kommentare
Veränderungen an Deskriptoren für A1–C1	Nur wenige Veränderungen werden für die anderen Deskriptoren empfohlen. Es wurde entschieden, die Deskriptoren nicht nur deswegen zu aktualisieren, weil es technologische Veränderungen gegeben hat (z. B. Erwähnung von Postkarten oder öffentlichen Telefonen). Die Skala für <i>Beherrschung der Aussprache</i> wurde ersetzt (siehe unten). Die meisten Veränderungen resultieren aus dem Bestreben, die Deskriptoren modalitäts-neutral zu machen, also in gleichem Maße anwendbar auf Laut- wie Gebärdensprache. Veränderungen wurden auch für einige Deskriptoren empfohlen, die sich auf sprachliche Anpassung (oder nicht) durch „Muttersprachler“ beziehen, weil dieser Terminus seit Veröffentlichung des GeR kontrovers diskutiert wird.
Plus-Niveaus	Die Definition der „Plus-Niveaus“ (= B1+; B1.2) wurde intensiviert; siehe Anhang 1 sowie Abschnitte 3.5 und 3.6 im GeR, wo die „Plus-Niveaus“ diskutiert werden.
Phonologie / Aussprache	Die Skala für <i>Beherrschung der Aussprache</i> wurde neu entwickelt; der Schwerpunkt liegt jetzt auf <i>Artikulation von Lauten</i> und <i>Prosodische Merkmale</i> .
Mediation	Das Konzept für Mediation ist breiter gefasst als das im GeR von 2001. Zusätzlich zu einem Fokus auf Aktivitäten zur Verarbeitung von Texten werden Skalen für die Vermittlung von Konzepten und die Vermittlung von Kommunikation angeboten, was insgesamt 19 Skalen für Mediationsaktivitäten ergibt. Mediationsstrategien (5 Skalen) beschäftigen sich mit Strategien während des Mediationsprozesses, statt mit solchen bei der Vorbereitung darauf. (Anm. der Übersetzer: Der Begriff ist in Fußnote 25 erläutert)
Plurikulturell	Die Skala <i>Auf einem plurikulturellen Repertoire aufbauen</i> beschreibt den Gebrauch plurikultureller Kompetenz in einer kommunikativen Situation. Deshalb stehen eher Fertigkeiten als Kenntnisse oder Einstellungen im Mittelpunkt. Die Skala stimmt in hohem Maße mit der bereits im GeR 2001 vorhandenen Skala für <i>Soziolinguistische Angemessenheit</i> überein, obgleich sie unabhängig davon entwickelt wurde.
Plurilingual	Das Niveau eines jeden Deskriptors in der Skala <i>Auf einem plurilingualen Repertoire aufbauen</i> ist die funktionale Ebene der schwächeren Sprache in dieser Kombination. Benutzer / innen dürften ausdrücklich benennen wollen, welche Sprachen beteiligt sind. (Anm. der Übersetzer: Der Begriff ist in Fußnote 4 erläutert)
Benennung der beteiligten Sprachen	Es wird empfohlen, dass bei einer Bearbeitung der Deskriptoren für den praktischen Gebrauch in einem speziellen Kontext die relevanten Sprachen benannt werden, und zwar bei – Mediation über die Sprachen hinweg (insbesondere Skalen für die Verarbeitung von Texten) – <i>Plurilinguales Verstehen</i> – <i>Auf einem plurilingualen Repertoire aufbauen</i>.
Literatur	Es gibt drei neue Skalen für kreative Texte und Literatur: – <i>Lesen als Freizeitbeschäftigung</i> (der rein rezeptive Prozess; Deskriptoren aus anderen Sammlungen, die auf dem GeR basieren) – <i>Persönliche Reaktion auf kreative Texte</i> (weniger anspruchsvoll, untere Niveaus) – <i>Analyse und Kritik kreativer Texte</i> (anspruchsvoller, obere Niveaus)

Quelle: zitiert nach North und Piccadro (2016).

Hierbei zeigt man durch die von North und Piccardo hergestellte Liste die wesentlichen Veränderungen an den Beispieldeskriptoren des GeR.

Wegen seiner Aktualität und Relevanz fürs Sprachenlernen wenden wir uns in diesem zweiten Kapitel an den wesentlichen didaktischen Schwerpunkten im Kontext von beiden Lehrerausbildung und dem GeR zu. Zuallererst beginnen wir mit den im Unterricht vorhandenen Fertigkeiten und der darauf laufenden Erweiterungen im GeR.

2..1 Überblick über die vier Modi der Kommunikation im Kontext des GeRs

Innerhalb des Fremdsprachenunterrichts ging die Rede häufig von vier klassischen Fertigkeiten, die den Kern des Unterrichtens früher ausmachten. Es handelt sich um die Grundfertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben, die weitgehend in zwei Kategorien unterteilt werden, d.h. in rezeptiven und produktiven Fertigkeiten. In fremdsprachendidaktischen Kontexten wurde eine fünfte Fertigkeit bei vielen darin eingebürgert und zwar das Hörseh-Verstehen (vgl. Rösler, 2012, S. 127). In anderen Rahmen wurde das fünfte Skill als Übersetzen bzw. Sprachmittlung genannt (Decke-Cornill & Küster, 2015, S. 179).

Im Licht des GERS und des zunehmenden Interesses an der Handlungsfähigkeit beim Unterrichten wurde auf den klassischen Sinn dieser Fertigkeiten nicht nur teilweise verzichtet, sondern auch durch Kompetenzen bzw. Teilkompetenzen ergänzt und umfassend beschrieben. Bezüglich der sprachlichen Aktivitäten unterscheidet man hierbei vier Modi von Kommunikation, nämlich die Rezeption, Produktion und Interaktion sowie Mediation als simultane Aktivitäten im fremdsprachlichen Unterricht.

Rezeption

Dazu zählt man zwei rezeptiven Fertigkeiten nämlich das Hör- und Leseverstehen.

Hören (Hörverstehen)

Es gehört zu den rezeptiven Fertigkeiten und stellte 45% der klassischen Verwendungshäufigkeit dar (vgl. Grotjahn, 2015, S. 115). Diese Teilkompetenz spielt eine entscheidende Rolle beim Lernen einer Fremdsprache. Obwohl es damals von einem eher passiv betrachtet wurde (vgl. Rösler, 2012, S. 127), wird es heutzutage von anderen als höchst komplexer aktiver Prozess des Wahrnehmens und der Kognition berücksichtigt (vgl. Decke-Cornill & Küster, 2015, S. 180). Beim Hören sollte man kleinere -Wort- bis größere Einheiten -Text- der Sprache v.a. je nach Allgemeinwissen der Lernenden empfangen, dekodieren, wahrnehmen und interpretieren, (vgl. Hermes, 1998, S. 221). Die Belange des Hörverstehens umfassen laut Adelheid Schumann die folgenden Kompetenzen:

- Die linguistische Kompetenz: als die Fähigkeit phonetischen Diskriminierens, des lexikalischen und grammatikalischen Segmentierens und des Semantisierens des Gehörten, [„linguistisch“ meint hier „sprachlich, nicht „sprachwissenschaftlich“],
- Die soziolinguistische Kompetenz als die Fähigkeit, die soziale Konstellation der Hörsituation zu durchschauen, Sprecherrollen und Gesprächsabläufe zu antizipieren und diese Hypothesen zum Verstehensprozess zu nutzen,
- Die pragmatische Kompetenz als die Fähigkeit, das Wissen über sprachliche Diskurse, ihre Redemittel und Strukturen vorwegzunehmen oder durch Inferieren zu ergänzen und,
- Die strategische Kompetenz als die Fähigkeit kommunikativ auf das Gehörte zu reagieren, Gehörtes zu betätigen oder zu kommentieren, nachzufragen oder zu widersprechen (2009, S. 189).

Aus dem Gesagten lässt sich feststellen, dass mit dieser Fähigkeit die Lernenden in der Lage sein sollen, die gesprochene Sprache zu verstehen. Aus diesem Grund verbindet man dies doch gemeinsam mit dem Sprechen. Trotzdem wird sie aber

von vielen an erster Stelle als eine rezeptive Fertigkeit mit dem Lesen verbunden, indem beide sich auf der gleichen Systematik beruhen. Mit dem technischen Fortschritt und den enormen Veränderungen des Lehrens und Lernens gewinnt das Lesen neben dem Sprechen immer noch Platz in der wissenschaftlichen Diskussion.

Lesen (Leseverstehen)

Es bezeichnet die Fähigkeit, geschriebene Texte zu begreifen, von den einfachen bis hin zu den komplizierten Textsorten. Beim Leseverstehen basieren die Lernenden auf einer „Interaktion von *bottom-up* und *top-down-Prozessen* mit Inferenzen und Hypothesen“ (Decke-Cornill & Küster, 2015, S. 184). In diesem Kontext handelt es sich um zwei Prozesse, beim bottom-up-Prozess beginnt man mit den kleinsten Einheiten des Textes und geht nach oben, während der zweite Prozess wissensgeleitet ist, d.h. man bezieht sich auf sein Vorwissen, Kontext und Erwartungen, um den Text im allgemein zu begreifen. Das erfolgreichste Lesen ist ein Zusammenspiel von beiden Prozessen. Im Anschluss daran verknüpft man das Lesen an erster Stelle mit dem Hören unter der Kategorie von Produktion bzw. der produktiven Fertigkeiten. Der Unterschied dazwischen liegt allerdings in den sprachlichen Stimuli, die bei der ersten Fertigkeit eher graphisch fixiert sind, im Gegenteil zu der zweiten, wobei sie akustischer Natur sind (vgl. ebd.). Mit der Entstehung vom GeR und der allmählichen Zuwendung zum kommunikativen Unterricht schenkt man dem Leseverstehen eine zunehmend besondere Aufmerksamkeit (vgl. Benattou, 2010, S. 58).

Trotz deren Relevanz im fremdsprachlichen Unterricht wird diese Fertigkeit im Laufe des Lernprozesses von vielen Lernenden teilweise vernachlässigt, sodass sie später damit konfrontieren sollen und Schwierigkeiten begegnen. Es ist kein Wunder, dass das Lesen in Fremdsprache komplizierter als in Muttersprache ist, v.a. wegen der mangelnden Phonem-Graphem-Korrespondenz des Lernalters oder zahlreichen Wortschatzes, den die Lernenden meist in begrenzter Zeit erwerben

sollen, neben verschiedenen Idiomen und Redewendungen, die eine ernsthafte Herausforderung für die fremdsprachlichen Lerner darstellen (vgl. Decke-Cornill & Küster, 2015, S. 184). Um dies zu überwinden, kann man sich auf bestimmte Lesestrategien und Techniken beziehen.

Vom psycholinguistischen Standpunkt aus lassen sich im Zusammenhang mit der Erstsprache zwei Haupthypothesen gliedern, nämlich *Schwellenhypothese* und *Interdependenz-Hypothese*. Die erste Vermutung weist darauf hin, dass ein kompetenter Leser, der Arabischmuttersprachler ist, nicht unbedingt automatisch ein guter Leser in Deutsch sein kann, weil er noch einen gewissen Sprachstand im Deutschen benötigt. Auf der anderen Hand plädiert die zweite Hypothese dafür, dass man Lesefähigkeiten von einem Sprachsystem (der Muttersprache) ins andere (der Zielsprache) problemlos übertragen kann (vgl. Rösler, 2012, S.131).

Beide Teilkompetenzen Hörverstehen und Leseverstehen hängen von den übrigen produktiven Fertigkeiten ab, indem sie sich gegenseitig bedienen und ergänzen einander.

Produktion

Anhand des GeRs geht die Rede auch von einer anderen Kategorie von Fertigkeiten, nämlich die produktiven. Dabei beschäftigt man sich im Großen und Ganzen mit dem Sprechen und dem Schreiben, als mündliche und schriftliche Produktionsarten.

Sprechen (mündliche Produktion)

Sie bezieht sich samt dem Hören auf die gesprochene Sprache. Darunter versteht man die Fähigkeit eines Individuums sich mündlich in verschiedenen Situationen auszudrücken, egal ob in Alltagssituationen, Vorträgen oder Diskussionen usw. Als grundlegende Fertigkeit, wonach Lernende streben, lässt sie sich in monologisches und dialogisches/ interaktives Sprechen einteilen (vgl. Decke-Cornill & Küster,

2015, S. 187). Der erste Typ befasst sich u.a. mit den Präsentationen, und der zweite beispielsweise mit den gemeinsam geführten Diskussionen. Dementsprechend lässt es sich von GeR (Europarat, 2001) gleichermaßen zwischen zwei Anwendungsbereichen differenzieren, und zwar „An Gesprächen teilnehmen“ und „Zusammenhängendes Sprechen“. Trotz deren anteilmäßigen Vernachlässigung im Unterricht werden der Aussprache sowie der richtigen Intonation im selben Kontext einen hohen Wert beigemessen, weil diese v.a. zu angemessenen Hörverstehleistungen beitragen können. Damit man eine mündliche Kommunikation so korrekt meistern kann, benötigt man verschiedene Kompetenzen wie artikulatorische, phonologische, grammatische, semantische, textuelle, sozio- und pragmalinguistische Kompetenzen (vgl. Hu/Leupold, 2008, S. 64 f.). Die mündliche Produktion im Fremdsprachenunterricht stellt eine große Herausforderung für die meisten Lernenden dar, weil sie unmittelbar ist, indem sie keine Chance haben, ihre Fehler zu korrigieren oder auf das Gesagte mindestens zu reflektieren. Dies haben Decke-Cornill und Küster in ihren Äußerungen zum Konzept der mündlichen Kommunikation als „was gesagt ist gesagt“ näher beleuchtet (2012, S. 141). Auf der anderen Seite fühlen sich die Lernenden bequemer mit dem Schreiben, indem sie sich Zeit zum Reflektieren nehmen könnten, sodass sie z.B. ihre Fehler selber erneut überprüfen und die bereits von ihnen verfassten Strukturen verbessern könnten usw.

Schreiben (die Schreibfähigkeit)

Es lässt sich eng mit dem Sprechen verknüpfen, weil beide laut dem GeR zu der Kategorie „Produktion“ gehören. Sie dient den Lernenden sich auszudrücken, egal ob sie als Mittlerfertigkeit (bewältigen einer grammatikalischen Aufgabe) oder als Ziel (Verfassen von einem Forumsbeitrag) zu betrachten ist. In diesem Zusammenhang ist das Schreiben der mündlichen Produktion ähnlich, die besondere Diskursgewohnheiten in Rücksicht nimmt (vgl. Decke-Cornill & Küster, 2015, S. 190), z.B. es gibt einen Unterschied zwischen Schreibregel einer privaten

Nachricht und Erstellen von einem Beschwerdebrief. Aus fremdsprachlicher Sicht unterscheidet Schumann im Bezug darauf zwischen lernprozess- und produktorientierter Variante, ausführlicher beschrieb er:

- **lernprozessorientiertes Schreiben:** Fixieren und Verarbeiten des Gelesenen oder Gehörten, Zusammenstellen und Üben der Grammatik und der Rechtschreibung, Reflexion des Gelesenen (Lesetagebuch), Reflexion des Lernprozesses (Portfolio)
- **produktorientiertes Schreiben:** Vorbereiten der Textproduktion (thematische Recherche, Ideensammlung, Mind-Map, Gliederung), Zusammenfassen, Analysieren und Kommentieren des Gelesenen oder Gehörten, kreative Weiterverarbeitung des Gelesenen oder Gehörten (2009, S. 198).

Dieses Zitat macht deutlich, dass diese produktive Fertigkeit multifunktionell ist, die zum einen zum Fixieren des Gelernten und zum anderen zum Erreichen der gewünschten Lern- und Lehrziele führt.

Häufig wird die Schreibfertigkeit als metakognitiver Prozess definiert, wobei sie laut Hinz aus vier Phasen besteht, nämlich Ideensammlung, Planung, Schreiben und Überarbeiten (vgl. 2003, S. 354). Zunächst fängt der Lerner damit an, Ideen oder Gedanken bezüglich des Themas zu sammeln, danach sollte er diese in Form von einem logischen Textplan formulieren (Einführung, Inhalt und Schlussfolgerung), abschließend sollte er den Text anhand Kriterien der Textualität (Kohärenz und Kohäsion) überprüfen. Im Anschluss daran ist es wesentlich darauf hinzuweisen, dass man sich währenddessen Zeit nehmen könnte im Gegenteil zur mündlichen Kommunikation, bei der man eher unter Zeitdruck steht.

Mit dem zunehmenden Fokus auf der Digitalisierung und online-Kommunikation verbindet man im Fremdsprachenunterricht zwischen Schreiben und social media, indem mehr geschrieben wird. In diesem Kontext entstehen sogar neue Textsorten

sowie Schreibaktivitäten, wie Text-Chat, getipptes Sprechen, Wikis Texte oder Blogs (vgl. Rösler, 2012, S. 140).

Neben der Relevanz des Schreibens handelt es sich im Fremdsprachenunterricht nicht nur um die mündliche und schriftliche Erzeugung von Texten, sondern auch um eine Übertragung von Sinn und Bedeutung von einer Sprache in eine andere. Dies betrifft die fünfte Fertigkeit.

Sprachmittlung (Übersetzen)

Immer mit dem GeR verbunden, gewinnt die Übersetzung in Anlehnung an die plurilinguale und -kulturelle Kompetenz erneut an Bedeutung, obwohl dies von den früher neu entstandenen Methoden wie die direkte Methode stark kritisiert wurde und eher als Störfaktor beim Lehren und Lernen einer Fremdsprache betrachtet.

Nach Königs' Auffassungen wird die Sprachmittlung seit langem als ein Oberbegriff von Übersetzen und Dolmetschen begriffen. Diesbezüglich ist die Rede von der Übertragung von sowohl schriftlichen als auch mündlichen Texten von einer bestimmten Sprache in eine andere (vgl. 2010, S. 96).

Im akademischen Rahmen beschäftigt man sich mit dem Übersetzen als Bestandteil des individuellen Sprachlernprozesses und als Tätigkeit im fremdsprachlichen Unterricht. In beiden Kontexten lässt sich allen Lernenden und Lehrenden widmen u.a. Lerner und Lehrer der Universitäten, der privaten Schulen, der Gymnasien usw. die den Bezug auf die Sprachmittlung als Hilfsfaktor beim Lernen und Lehren von Fremdsprachen nehmen. Darüber hinaus setzt man sich mit dem Übersetzen mit dem Ziel auseinander, zukünftige Dolmetscher bzw. Übersetzer auszubilden v.a. im universitären Gang (vgl. ebd., S. 146).

Unter dem sprachpragmatischen Aspekt des GeRs haben Decke-Cornill und Küster sich zur Sprachmittlung bzw. Übersetzen folgendermaßen ausgedrückt:

Entsprechend dem sprachpragmatischen Ansatz des Referenzrahmens ist mit Sprachmittlung die Fähigkeit gemeint in mündlicher und schriftlicher Kommunikation Dritten, die einer bestimmten Sprache nicht mächtig sind, zu einer rudimentären Partizipation an der Kommunikation zu verhelfen. Für sprachmittelnde Aktivitäten ist daher kennzeichnend, dass sie vor allem adressaten- und situationsgerecht sind. Dabei reicht es in der Regel, sprachliche Mitteilungen sinngemäß wiederzugeben (2015, S.192).

Dieses Zitat veranschaulicht die Relevanz der Sprachmittlung insbesondere für diejenigen, die die Sprache nicht beherrschen, indem sie mit Hilfe des Übersetzens bzw. des Dolmetschens mit der multilingualen Situation zurechtkommen können. In diesem Fall lässt sich die Sprachmittlung als eine Brücke definieren.

Diese sprachliche Teilkompetenz kann man durch Kompetenzmodell vom GeR in den Fremdsprachenunterricht in Gang setzen, trotzdem bleibt die vorliegende Fertigkeit im Vergleich zu den anderen oben genannten Fertigkeiten bzw. Teilkompetenzen in der Schulung und Bildung ausgegrenzt (vgl. ebd.).

Mediation

Das Übersetzen erschien jedoch in einer vom Begleitband neuen Konzeption von der allgemeinen Sprachbeherrschung als eine mehrdimensionale Sprachaktivität unter der Benennung Mediation. Ein neues Phänomen, das zu dem traditionellen Dokument von dem Referenzrahmen hinzugefügt wird. Dabei geht es darum, Mediationskompetenz als ein selbständiges Element des GeRs in den Fremdsprachenunterricht zu integrieren, deren Hauptfunktion ist, die Lernenden als agierende Vermittler zu ermutigen.

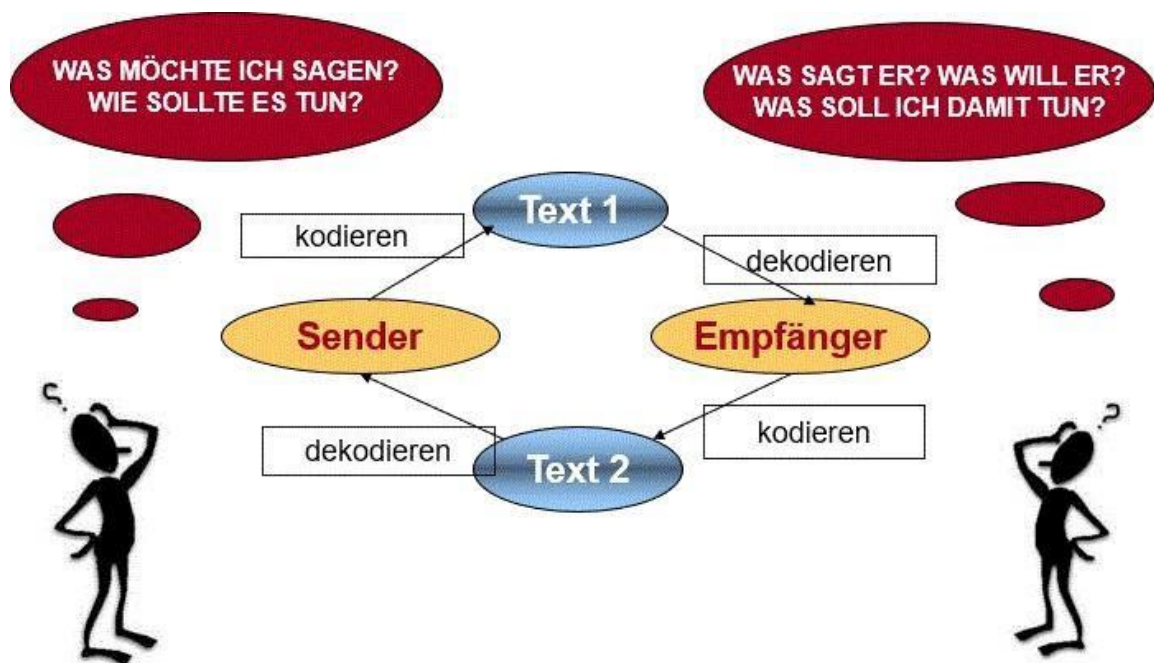
Gleich wie beim Übersetzen hat es mit der Übertragung von sprachlichen Kenntnissen zu tun, aber nicht nur zwischen Sprachen, sondern auch in Hinsicht auf Kulturen. Außerdem dient sie dazu, v.a. (alltägliche) kommunikative Probleme anhand Interaktion zu bewältigen.

Interaktion

Als letzte sprachliche Aktivität beim gefügten Begleitband bezeichnet die Interaktion wie oben im ersten Kapitel ein Wechselspiel, das in Bezug auf GeR einerseits zwischen Hören und Lesen und andererseits zwischen Schreiben und Sprechen. In Anlehnung daran spricht man von einer online Interaktion der Lernenden. Ein Modell der mündlichen Interaktion wurde von Tamara Bučková in ihrem Werk (2022), als sie versuchte, zwischen dem GeR vom Jahr 2001 und GeR, Begleitband aus dem Jahr 2021 zu vergleichen.

Bei dem folgenden Modell werden die Verhältnisse und Wechselspiele von dem Interagieren zwischen zwei oder mehreren Personen dargestellt. Der Sender will was sagen und vermittelt durch Sprechen einen bestimmten Text, der vom Empfänger dekodiert werden muss. Es handelt sich also um eine sprachliche Produktion und Rezeption von beiden Seiten.

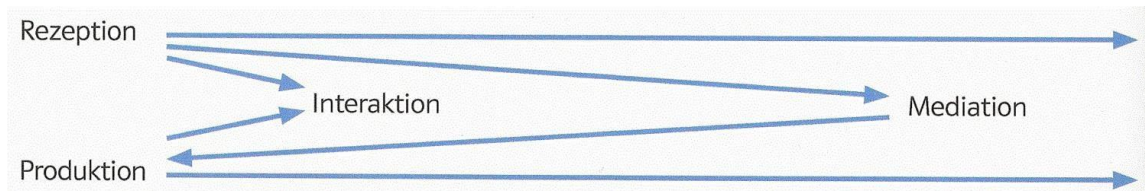
Abbildung 8: Das Kommunikationsmodell



Quelle: in Anlehnung an Bučková und F. Schulz von Thun, 2022.

Interaktion und Mediation als innovative Teilkompetenzen bei den sprachlichen Aktivitäten spielen im Anschluss an GeR, Begleitband sowie an das sprachliche Agieren der Menschen bzw. der Lernenden eine prominente Rolle insbesondere im kommunikativen bzw. handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht.

Abbildung 9: Mediation als eine der Sprachaktivitäten



Quelle : GeR 2020, Begleitband, S. 40.

Für diese gegenseitige Verständigung und Kommunikation bzw. Interaktion steht die Interkulturalität als Ansatz und auch die Mehrsprachigkeit im Vordergrund. Diese Verbindung der Interaktion mit der Mediation lässt sich so erläutern: „Die Mediation ist generell als ein kommunikatives Phänomen zu verstehen, das in der sprachlichen Interaktion erscheint, in der die Sender- oder Empfängerrolle der Lernenden aus kulturell ganz fremden territorial meistens sehr entfernten Ländern übernehmen“ (Šimečková, 2022, S. 11). Demzufolge zielt Mediation darauf ab, wegen sprachlicher Probleme unverständliche Äußerungen an eine Person, durch eine andere Person in die Zielsprache oder auch in eine gemeinsame Sprache mit dem Gesprächspartner zu bewältigen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass beim Begleitband eher auf die Kommunikation innerhalb und außerhalb des Unterrichts fokussiert wird. Zur Förderung des kommunikativen Prinzips im Fremdsprachenunterricht braucht man unbedingt auf die traditionell geschlossene Konzeption des Unterrichts zu verzichten und sich auf innovative Methoden zu beziehen.

- **Klassische Methoden vs. neu methodisch-didaktische Methoden bezogen auf den Lehrer**

Im Laufe der didaktischen Historie wurde der Fremdsprachenunterricht von den weltweiten politischen, linguistischen, didaktischen... Veränderungen stark beeinflusst, dies hatte auch sichtbare Auswirkungen auf seine Konzeption, Gestaltung und Durchführung seitens des Lehrers. Aus diesem Grund entwickelte man diesbezüglich vielfältige Methoden des Fremdsprachenunterrichts. Von den herkömmlichen Methoden bis hin zu den innovativen Prinzipien. Wie wurde eigentlich der Unterricht damals konzipiert und wie sieht er heutzutage aus?

2.1 Zur Konzeption des Unterrichts

Jeder Unterricht beruht im Allgemeinen auf drei wesentlichen W-Fragen und zwar auf dem Was, dem Wie und dem Warum. Auf Basis dessen muss man in unserem Rahmen zunächst zwischen dem Was und dem Wie differenzieren.

In diesem Kontext geht es um die zwei Wissenschaften Didaktik und Methodik. Ausgehend von Decke-Cornill und Küsters Standpunkt zum Thema ist das Was des Unterrichts mit der Didaktik verbunden, während dieses Wie sich eher auf die Methodik stützt. Er begründet seine Antwort, dadurch dass die Didaktik sich im Zusammenhang mit den Zielen und Inhalten des Unterrichts steht, und die Methodik sich dem Verfahren widmet (vgl. Decke-Cornill & Küster, 2015, S.105).

2.2 Zum Begriff Unterrichtsmethoden

Der Begriff Methode stammt aus dem lateinisch-griechischen Wort *Methodus* bzw. *Methodos* und bedeutet Weg oder Gang (vgl. Neuner, 2003, S. 225), „der zu einem bestimmten Ziel führt“ (Heuer, 1978, S. 119). Im Anschluss an Didaktik sind die Methoden ständig mit den Zielen und den Inhalten eng verbunden. Dieses Konzept kann man auf jeden Fall von den Menschen, die die bereits erwähnten Ziele und Inhalte entwerfen, sowie diejenigen, die diese eingesetzt haben, nicht trennen (vgl. Decke-Cornill & Küster, 2015, S. 105).

Fernerhin begreift man die Methodik als: „Lehre oder Theorie von den Methoden, die zur Erreichung bestimmter Ziele in Erziehung und Unterricht zur Verfügung stehen“ (Schaub & Zenke, 2002, S. 384). Dies entspricht der Definition von Methode als ein Weg zum Erreichen eines Ziels.

Jede Lehrkraft bezieht sich beim Unterrichten auf spezifischen Methoden zwecks der angemessenen Vermittlung des Inhaltes, diese Methoden kann der Lehrer abwechslungsreich in Gang setzen, dieser Erklärung stimmt Manfred Bönsch durch folgende Wörter zu: „Methoden... können also Strategien der Vermittlung der Schlüssel zur Welt und zu sich selbst und zu den anderen sein“ (Bönsch, 1997, S. 131). Lehrmethoden tragen demgemäß zur passenden Gestaltung und Planung des Unterrichts sowie zur angemessenen Auswahl von Lehrmaterialien (vgl. Krumm, 1981, S. 217).

Über die Zeit hinweg entstehen immer neue Methoden, unter denen die Lehrperson die für ihren Unterricht Geeignetes auswählt. In diesem Kontext spielt die Methodenwahl eine entscheidende Rolle und kann entweder zum Erfolg oder zum Scheitern des gesamten Lehr- und Lernprozesses führen. Für eine adäquate Wahl dieser Lehrmethoden hat Siebert folgendes Schema zu den Kriterien für die Methodenwahl vorgeschlagen.

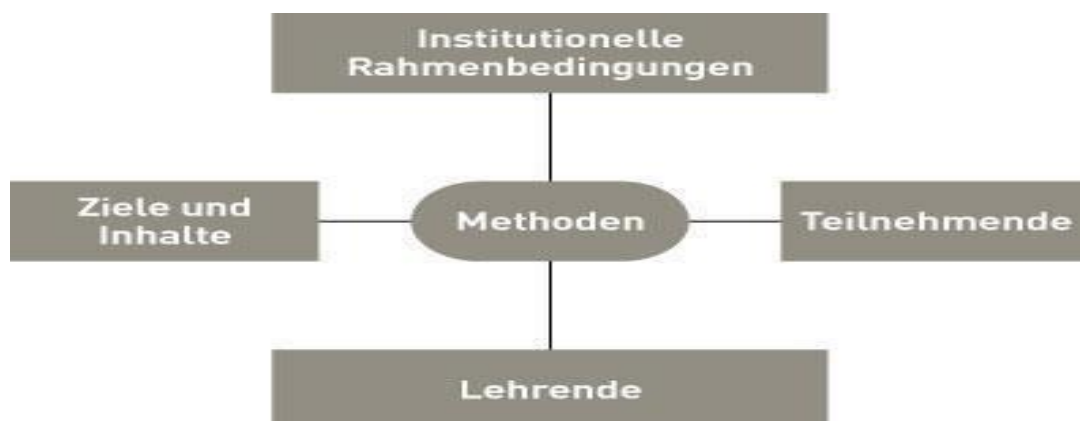
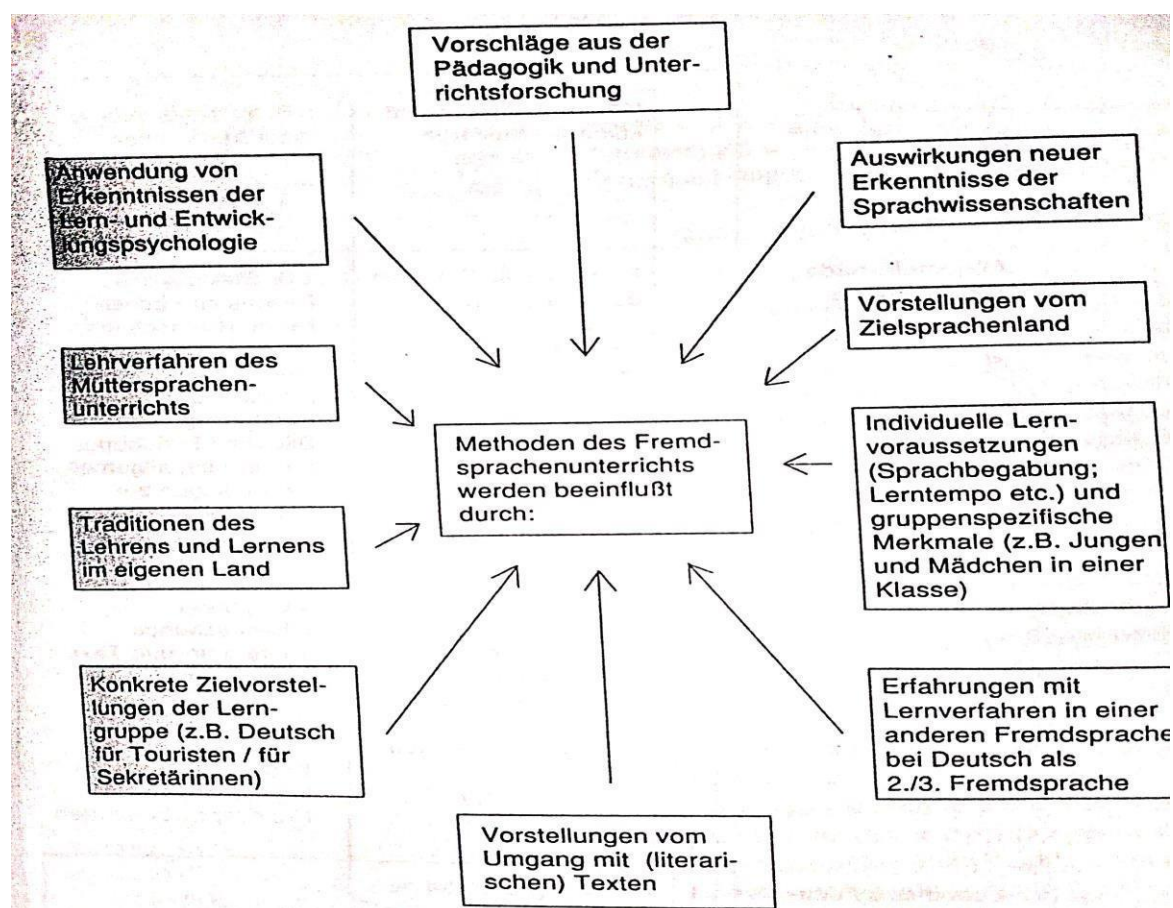


Abbildung 10: Kriterien für die Methodenwahl

Quelle: Siebert, 2010, S. 25.

Dabei stehen Methoden im Zentrum und werden von den institutionellen Rahmenbedingungen wie Curricula, Lehrpläne und unterrichtliche Richtlinien bedient. Lern- und Lehrziele entscheiden auch dafür, welche Methoden im Unterricht durchgesetzt werden. Unterrichtsteilnehmer sind wichtige Voraussetzungen bei der Methodenwahl, dabei stehen Lerner-Typen, Heterogenität bzw. Homogenität der Lerngruppe sowie Sozialformen im Vordergrund. Diese Vielfalt der Methoden entwickelte sich im Laufe der Zeit. Jene Entwicklung kehrt auf bestimmte Faktoren, die den ganzen methodischen Entwicklungsprozess mittelbar oder unmittelbar beeinflusst haben, dies haben Neuner und Hunfeld durch das vorliegende Faktorenmodell zusammengefasst.

Abbildung 11: Faktorenmodell



Quelle: Neuner und Hunfeld, 1993, S. 9.

Daraus ergibt sich, dass die Methodenwahl beim Fremdsprachenunterricht von vielen Bereichen wie Pädagogik, Psychologie, Soziolinguistik und natürlich Didaktik beeinflusst wird. Dies geschieht auf individueller sowie auf gemeinsamer Ebene seitens Lehrkräfte und Lernenden. Diese zitierten Faktoren stellen nach denselben Wissenschaftlern „Knotenpunkte“ dar, die miteinander einen netzartigen Aufbau der Didaktik erzeugen (vgl. ebd.).

2..3 Überblick über klassische Methoden

In der didaktischen Diskussion sprach man früher von einer geschlossenen Konzeption des Fremdsprachenunterrichts im Zusammenhang mit den herkömmlichen Methoden. In jener Zeit war der Unterricht eher Lehrerzentriert, wobei die Lehrperson als Allmacher Verantwortung für den fast ganzen Lern- und Lehrprozess trug. Es ging auch um Erwerb vom Sprachwissen in erster Linie. In manchen unterrichtlichen Gängen sind diese als Klassik noch vorhanden, v.a. in solchen „Bildungssystemen, in denen reglementierende Erziehungsvorstellungen lebendig sind, aber auch in liberalen Erziehungszusammenhängen, in denen sie als *eine* methodische Möglichkeit unter vielen in einem offenen, vielfältigen Methodenspektrum ihren Ort haben“ (Decke-Cornill & Küster, 2015, S. 108).

Die Grammatik-Übersetzungs-Methode (GÜM)

Man betrachtet diese Methode als die Klassische im Fremdsprachenunterricht, sie charakterisierte den neusprachigen Unterricht -Französisch und Englisch- im 19. Jahrhundert in ganz Europa. Als Methode, die aus zwei Hauptbegriffen nämlich Grammatik und Übersetzung besteht, betont sie einerseits die Relevanz der Grammatik beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen und andererseits nimmt man jedoch die Übersetzung unter die Lupe, deswegen plädiert man dafür, dass die Beherrschung von Grammatik und Übersetzung auf jeden Fall zum Meistern der (Fremd)Sprache beiträgt (vgl. Neuner & Hunfeld, 1993, S. 19).

Die Etablierung dieser Methode war erst in Gymnasien möglich, weil dort die Homogenität der Lerngruppe in Bezug auf ihr Alter, ihren Bildungs- und Kenntnisstand herrscht. Diese Letzten verfügen über eine einheitliche Ausgangssprache (Erstsprache bzw. Muttersprache), was wichtige Voraussetzung bei dieser Methode ist. In Anlehnung daran, war Ihr Hauptziel die Lerner bzw. Gymnasialschüler geistig zu bilden, Kognition neben Logik zu schulen und den Lernenden eine literarisch geformte Schriftsprache beizubringen. Außerdem bezieht sie sich als lehrerzentrierte Methode auf Lehrer-Schüler-Interaktion auf der anderen Seite verzichtete man währenddessen auf die Schüler-Initiative und Schüler-Schüler-Interaktionen (Decke-Cornill & Küster, 2015, S.109).

Mit GÜM unterrichtet man eine lebendige Sprache mit Regeln einer toten Sprache (Griechisch; Latein), dies war der Hauptgrund, warum darauf viel Kritik ausgeübt wurde.

Die direkte Methode (DM)

Im Rahmen der GÜM hatte zum einen das Sprachwissen den Vorrang vor dem Sprachkönnen und zum anderen hatten das Schreiben und Lesen Priorität gegenüber Sprechen und Hören im Unterricht, worüber viele sich beschwerten, insbesondere nach der Reform bzw. der Reformpädagogik. Wegen der kritischen Stimmen und des zunehmenden Interesses an Mündlichkeit, Sprachkönnen und Einsprachigkeit des Unterrichts entstand die von Wilhelm Viëtor im Jahr 1882 gegründete direkte Methode - als Vorläuferin der audiolingualen Methode - als Kritik an der GÜM. Innerhalb des Reformzeitraumes bereitete diese Methode laut Neuner und Hunfeld jeweils den Weg für andere methodische Theorien vor (1993, S. 33). Mit diesen Reformen wurde bestätigt, dass die Fremdsprache im Unterricht parallel als Medium und Ziel angesehen wurde. Zusätzlich teilte die direkte Methode ein wichtiges Prinzip und zwar die Induktion gegenüber Deduktion bei der GÜM. Dabei handelt es sich um den Erwerb vom Grammatikwissen durch

Hören und Sprechen, und nicht durch die direkte Mitteilung von grammatischen Regeln (Decke-Cornill & Küster, 2015, S. 110).

Die audiolinguale (ALM) und audiovisuelle Methode (AVM)

Mit sowohl den veränderten pädagogischen, linguistischen und literarischen sowie lerntheoretischen Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts v.a. nach der Reformpädagogik als auch der Entstehung induktiven Lernens und der Aktivierung der Rolle von Lernern innerhalb des Unterrichts, standen das Hörverstehen und die mündliche Produktion im Kern des Interesses. Aus diesem Grund entstand nach der DM die in dem deutschen Raum sog. Hör-Sprech-Methode. Der Sputnik-Schock vom Jahr 1957 hatte Folgen auf alle Bereiche in der westlichen Welt, dies betrifft auch die Didaktik und die Bildung (ebd., S. 110). Zu den historischen Hintergründen gehörte auch Kriegszeit neben der Nachkriegszeit, bei denen der Bedarf an Lehrern und Dolmetschern sehr hoch war, weil es nach fremdsprachlichen Kenntnissen hauptsächlich gefragt wurde (Decke-Cornill & Küster, 2015, S. 111).

Bei der audiolingualen Methode wurde dafür plädiert, dass Muttersprachler als Sprachlehrmodell anzusehen, die Lernenden erworben die Fremdsprache also durch Imitieren oder Nachahmung von den *Native Speakers*. Aus dem Gesagten wurde diese Methode wie folgt zum Ausdruck gebracht: „die audiolinguale Methode war im engsten Sinne sprachlich orientiert“ (ebd.), d.h. man konzentrierte sich eher auf die Kommunikation und legte wenig Wert auf die Richtigkeit der Grammatik im Vergleich zu anderen traditionellen Methoden wie GÜM. Die ALM beruht bei ihrer Entwicklung auf anderen Ansätzen und Theorien, die sie stark beeinflussten, wie Strukturalismus und Behaviorismus.

Die Integration von audiovisuellen technologischen Hilfsmitteln in den Fremdsprachenunterricht fuhr zur Weiterentwicklung der audiolingualen Methode durch die Hör-seh-Methode. Die Erscheinung von AVM ist mit dem Werk *Voix et*

Images de France eng verbunden. Spezifisch bei dieser Methode ist der Einsatz von visuellen (optischen) Anschauungsmaterialien als Impuls, wobei vom Lerner eine Reaktion mit der Sprache auf einen bildlichen Reiz verlangt wurde (ebd., S. 112), dies wurde von dem behavioristischen Ansatz adaptiert, bei dem die Sprache und Kommunikation betont werden, daneben werden Alltagssituationen sichtbar und hörbar mit den eingesetzten Geräten.

Obwohl beide Unterrichtskonzeptionen (ALM und AVM) aus denselben Wurzeln stammen, unterscheiden sich voneinander, v.a. bei dem Einsatz von Geräten. Im Anschluss daran wurde die Relevanz der Bilder betont; die Bilderrolle wurde zusätzlich in dem fremdsprachlichen Unterricht nachstehend zusammengefasst: „Bilder und Bilderfolgen werden nicht nur zur Bedeutungsvermittlung bei der Sprachaufnahme (Einführung) eingesetzt, sondern auch ebenfalls bei der Sprachverarbeitung (Übung) und der Sprachanwendung (Transfer)“ (Neuner & Hunfeld, 1993, S. 64). Daraus lässt sich feststellen, dass der Einsatz von Filmstreifen bei dieser Methode intensiv vom Anfang bis zum Ende vorhanden ist.

Vermittelnde Methoden (VM)

In den 50er Jahren wurde versucht, zwischen der traditionellen und den neu entstandenen Methoden zu verknüpfen, so begann die vermittelnde Methode seine Existenz als Vermischung der Methoden. Nach Ende des Weltkriegs kamen mehr Menschen aus verschiedenen sprachlichen Hintergründen nach Deutschland; auf diese Art und Weise gab es *bunt gemischte* Klassen, in denen man zumindest eine Fremdsprache zuvor nach der GÜM gelernt hat, und weiter eine neue Sprache zu erwerben, versuchte (vgl. ebd., S. 71). Diese Heterogenität der Gruppe zwang die Lehrkräfte den Unterricht einsprachig durchzuführen.

Kommunikative Kompetenz

Nach dem Wechsel von Paradigmen im Bildungswesen fing in den 60er/70er Jahren das Zeitalter der kommunikativen Kompetenz an. Die Kommunikation

gewann allmählich an Platz bis sie sich als eine selbständige Kompetenz und als oberstes Lernziel des (Englisch)Unterrichts festgesetzt hat (vgl. Real, 1984, S. 87). Der Fremdsprachenunterricht wurde auf Basis dessen neu gestaltet und durchgeführt. Zu den wichtigsten Entwicklungen gehört v.a. die Betonung des kommunikativen Sprachgebrauchs, die Förderung der Alltagssituationen innerhalb des Kurses, die zunehmende Fokussierung auf die Lernenden als Hauptakteure beim Lehr- und Lernprozess. Die kommunikative Didaktik steht bis heute im Herzen der didaktischen Diskussion insbesondere mit der Entstehung des GeRs und der darauf bezogenen Lehrwerke wie die DLL-Reihe.

2.4 Neu didaktisch-methodische Prinzipien in Anlehnung an GeR

Mit der Digitalisierung und vieler Anzahl der Reformen und Turns in verschiedenen Bereichen müssen die Lehr- und Lernkonzepte sowie die Lernformen sich ständig ändern bzw. entwickeln. Eine der wesentlichen Änderungen im DaF-Unterricht stellen die neu didaktisch-methodischen Prinzipien dar. Darunter versteht man eine Summe von Leitlinien, die den Lehrkräften dazu dienen, ihren Unterricht effizient, adäquat und möglichst optimal zu gestalten bzw. zu planen mit dem Ziel, bessere Leistungen am Ende zu bekommen. Dementsprechend betrachtet Meyer diese als „allgemeine Regeln für guten Unterricht, die sich aus wissenschaftlichen Theorien über Lehren und Lernen ableiten und den Lehrenden bei der Unterrichtsgestaltung Orientierung geben“ (2010, S. 22). Aus diesen Prinzipien entstehen auch neue Formen des Unterrichtens und des Lernens. In Bezug auf Lehrkräfte und Lehrerbildung bzw. auf das von Goethe hergestellte Fortbildungsprogramm *DLL-Reihe* nimmt man folgende Prinzipien, die den Lernenden dazu befähigen, sprachlich zu handeln, unter die Lupe.

Kompetenzorientierung

Der moderne Fremdsprachenunterricht v.a. nach dem GeR strebt danach, bestimmte Kompetenzen zu entwickeln. Diese Kompetenzen sind die Grundlage

bzw. Ausgangspunkt für die erwünschten Lehr- und Lernziele. Darauf aufbauend wird der Unterricht seitens der Lehrperson entworfen, wobei man im Laufe des ganzen Lehr- und Lernprozesses die verschiedenen Kompetenzen überprüfen sollte; aber dies ist kaum erreichbar, deswegen wendet man sich an Leistungsmessung und Evaluation von Teilkompetenzen - Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreibfertigkeit - unter der Berücksichtigung des europäischen Referenzrahmens und der darin festgelegten Deskriptoren (vgl. Goethe Institut, 2013, S. 11 ff). Daraus entsteht ein kompetenzorientierter Unterricht als eine neue Form.

Lernerorientierung

Ein wesentliches Element des methodisch-didaktischen Handelns ist die Lernerorientierung. Danach orientiert sich der Unterricht an Lernende und nimmt ihre Individualität, Interesse, Ziele in Rücksicht. Die Lehrperson soll auf dieser Art und Weise die für den Unterricht anpassenden Lernmaterialien und Arbeitsformen je nach Lerngruppe auswählen (vgl. ebd.).

Handlungsorientierung

Darunter versteht man ein Prinzip, mit dem die Lernenden mit der deutschen Sprache handeln können bzw. sollen. Aus diesem Prinzip entsteht auch eine neue Form des Unterrichtens und des Lernens, nämlich der handlungsorientierte Unterricht. Ein handlungsorientierter Unterricht wird also auf die Lernenden als Akteure aufgebaut (Sprechanlässe, Lernprodukte, Recherchen, Präsentation) und stellt sie außerdem ins Zentrum des Handelns (vgl. Brasch und Pfeil, 2017, S. 46). Dadurch wird auch die Verbindung von Rezeption, Produktion und Interaktion befördert. Dies heißt der Lerner soll sich in realen Sprechsituationen mit anderen zurecht kommen v.a. durch das Verstehen des Anderen, die Argumentation, seine Meinungen auszudrücken...usw. Daraus stellt man fest, dass die Lernenden verschiedene sprachliche Handlungen im Laufe des Lernprozesses einführen, üben,

wiederholen und vertiefen sollen. Deshalb benötigt das Lernen bei diesem komplexen Prozess der Ausnutzung aller Kanäle (auditiv, visuell, haptisch, sozial). Als tragende Sozialformen stehen dabei die Partner- und Gruppenarbeit im Vordergrund. Im Weitesten sollen die Aufgaben und Übungen des an diesem Prinzip ausgerichteten Unterrichts den Lernenden dazu ermöglichen, mit der deutschen Sprache zu handeln. Wichtig zu erwähnen ist auch die Auswahl der verschiedenen Themen und im handlungsorientierten Unterricht behandelten Situationen, die für ihre Lebenswelt bedeutsam sind, anders gesagt die Themen sollen auf die spezifischen Interessen, Vorkenntnisse und persönliche Erfahrungen der Lernenden beziehen. Dieses Prinzip umfasst das so genannte „Kommunikationsorientierung“, denn vom Handeln zu sprechen, ist eng mit der Kommunikation zu verbinden (vgl. Riakotaki, 2012). Zum Schluss soll darauf hingewiesen werden, dass die Handlungsorientierung von erheblicher Relevanz bei dem GeR. Ist (Europarat, 2001, S. 21).

Lerneraktivierung

In dem aktuellen methodisch-didaktischen Themenschwerpunkt hat das Prinzip der Lerneraktivierung einen zentralen Stellenwert. Im modernen Fremdsprachenunterricht ist der Lerner nicht mehr ein passiver Wissensempfänger, dem Erkenntnisse bloß vom Lehrer vermittelt werden, er ist eher ein aktiver Unterrichtsakteur. Bei diesem Prinzip handelt es sich um den aktiven Spracherwerb der Lernenden. Die betroffene aktive Teilnahme geschieht v.a. durch Fragen, Feedback usw. (vgl. Sotnykova).

Interaktionsorientierung

Ein grundlegendes Prinzip methodisch-didaktischen Handelns stellt die Interaktionsorientierung dar. Im Anschluss an GeR gewinnt die Interaktion wie bereits im ersten Kapitel erklärt wurde, eine besondere Aufmerksamkeit. Die Lernenden sollen vom Lehrer aufgefordert, interaktiv im Unterricht zu handeln.

Zur Förderung des interaktiven Handels sollen die Aufgaben so konzipiert werden, so dass sie in der Lage sind, miteinander zu interagieren (vgl. Goethe Institut, 2013, S. 11 ff).

Interkulturelle Orientierung

Die Sprache kann man von ihrer kulturellen Dimension auf jeden Fall nicht zerreißen, in Bezug darauf wird der Kurs gleichermaßen auch kulturell ausgeprägt. Diese im Unterricht konzipierte Interkulturalität steht ebenfalls im Referenzrahmen im Vordergrund. Bei einem interkulturell orientierten Unterricht werden den Lernenden (inter)kulturelle Kenntnisse und kommunikative Aktivitäten bzw. Strategien beigebracht, indem sie sich v.a. in das Zielland richtig integrieren und mit den verschiedenen multikulturellen Situationen beispielsweise in DACH-Ländern zurechtkommen (vgl. ebd.).

Aufgabenorientierung

Im Zusammenhang mit der Aufgabenorientierung bezieht sich dieses methodisch-didaktische Prinzip auf die Bewältigung sprachbezogener Lernaufgaben zwecks der Aktivierung der vier Skills und Erwerb der verschiedenen Kompetenzen innerhalb sowie außerhalb des Unterrichts. Die ausgewählten Lernsituationen sind hierbei kommunikationszentriert. Augenfällig bei diesem Prinzip ist die Tatsache, dass Grammatikaufgaben teilweise ausgegrenzt werden oder zumindest nicht im Kern des Lehr- und Lernprozesses stehen (vgl. ebd.).

Mehrsprachigkeitsorientierung

Nach ihrer Vernachlässigung setzt sich die Mehrsprachigkeitsdidaktik erneut mit dem GeR in den Fremdsprachenunterricht durch. Die meisten Deutschlerner verfügen schon über ein fremdsprachliches bzw. mehrsprachiges Repertoire, worauf sie sich beim Erlernen der Zielsprache stützen. Damit verbunden, kommt ein mehrsprachig orientierter Unterricht zur Entstehung (vgl. ebd.).

Integration digitaler Medien

Im Zeitalter der Digitalisierung werden digitale Medien intensiv in Fremdsprachenunterricht von Seite der beiden Kursteilnehmer integriert. Ein digital orientierter Unterricht fördert v.a. die Motivation der Lernenden; sie können beispielsweise ihre eigene Smartphone zwecks des Trainings und Erwerbs neuen Wortschatzes, Informationen im Internet surfen, online-Kursräume entwerfen usw. dies könnte einerseits zum selbstständigen Lernen führen und andererseits eine nachhaltige Dynamik des Unterrichts und positive Lernumgebung schaffen (vgl. ebd.).

• Einsatz der digitalen Medien im Fremdsprachenunterricht

Seit der Antike stützt man sich beim Lehren und Lernen auf bestimmte Mittel, die den Unterrichtsprozess vereinfachen. Dazu zählt man v.a. die Medien bzw. digitale Medien.

Früher befasste man sich mit den klassischen Unterrichtsmitteln, die für den damaligen Lehr- und Lernprozess von großer Hilfe waren. Diesbezüglich nimmt u.a. Hartmut Mitzlaff die herkömmlichen Lehr- und Demonstrationsmittel, deren Relevanz beim Unterrichten von ihm betont wurde, unter die Lupe. Dazu sagte er: „Im Unterrichtsalltag spielt die Wandtafel trotz und neben Overhead-Projektor oder (materialintensivem) Flip-Chart auch heute noch eine grundlegende und herausragende Rolle als multifunktionales Hilfsmittel“ (1997, S. 279). Ausgehend davon wird bestätigt, dass die traditionellen Medien im heutigen Unterricht nicht zu vernachlässigen sind.

Im modernen Fremdsprachenunterricht beschäftigt man sich mit der Integration der neuen bzw. digitalen Medien. Aber was versteht man unter dem Medienbegriff und was sind die damit verbundenen didaktischen Überlegungen?

2.1 Zur theoretischen Fundierung des Medienbegriffs

Der Begriff Medien ist ein schwer hinzudeutendes vielschichtiges Wort, weil es in verschiedenen Bereichen bzw. Wissenschaften unterschiedlich oder wenig gleich gebraucht wird; jedes Feld hat im Laufe der Zeit seine eigene Definition vom Medienbegriff entwickelt. Im Allgemeinen sind Medien: „Mittel, Vermittler, Brücken. Sie sind nicht primär gegenständlich definiert, sondern funktional“ (Decke-Cornill & Küster, 2015, S. 125). Daraus lässt sich ergeben, dass Medien abhängig von ihrer Funktion zu definieren sind. In den Kommunikationswissenschaften z.B. verfügen Medien über eine solche Funktion Botschaften an Publikum zu vermitteln, aus diesem Grund werden sie eher als Massenmedien bezeichnet. Aus einer fremdsprachlich didaktischen Sicht sind Medien: „zumeist die Mittel, mit denen der Erwerb von Wissen und Fertigkeiten unterstützt werden kann. Allerdings ist die Verwendung des Medienbegriffs in verschiedenen Fachpublikationen durchaus sehr unterschiedlich“ (Rösler, 2012, S. 50). Die Unterrichtsmedien in diesem Gebiet werden meist nicht nur als Hilfsmittel beim Erlernen einer Fremdsprache und die damit verknüpften Komponenten angesehen, sondern auch als Unterstützungsmittel beim Unterrichten.

In diesem Rahmen legen wir das Hauptaugenmerk auf die neuen Medien und ihren zunehmenden Einsatz in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht.

2.2 Die wachsende Medialisierung des Fremdsprachenunterrichts

Mit der Digitalisierung ist der Medieneinsatz im Lehr- und Lernprozess sprunghaft angestiegen. Dabei sitzt man sich nicht mehr erst mit dem traditionellen Sinn bzw. Gebrauch der Medien auseinander, sondern mit innovativen technischen Hilfsmitteln, deren Geschichte auf die Entwicklung der AV-Medien zurückkehrt, die nach dem zweiten Weltkrieg „als technische Geräte (Kassettenrecorder), spezifisches Trägermaterial (z.B. der Kassette mit dem Magnetband) und spezifisches Zeichensystem (in diesem Fall ein verbal-akustisches System aus

Sprache, Musik, Geräuschen und Stille)“ gekennzeichnet wurden (Mitzlaff, 1993, S. 284).

Heutzutage sieht es ganz anders mit den digitalen Lehr- und Lernmaterialien. Davon lassen sich laut Rösler vier Typen unterscheiden.

- **Digitales Material als Teil eines Lehrwerks.** Im Anschluss daran werden Lehrwerke mit digitalen Tools kombiniert wie CDs, die bereits Arbeitsblätter oder mit Internet verbundenen Übungen enthalten, sowie solche Lehrwerke, die sich multimedial und unmittelbar mit der Webseite ihrer Verlage verknüpft sind wie z.B. *Das Leben* mit Cornelsen Verlag.
- **Digitale Lehrwerke.** Sie sind entweder völlig virtuell oder auf Blended-Learning gestützt.
- **Digitales didaktisch aufbereitetes Material.** Es dient v.a. der Steuerung und Unterstützung eines effektiven Lernprozesses.
- **Das Internet.** Man kann das Lehren und Lernen mit dem Internet leicht verbinden, u.a. durch Integration der im Internet vorhandenen - nicht didaktischen - deutschen Texte in den Unterricht zwecks des Erwerbs bestimmter didaktischer Kenntnisse oder Entwicklung spezifischer Teilkompetenzen, wie z.B. Lesen von einem Magazinartikel, um das Leseverstehen der Lernenden zu verbessern (vgl. 2012, S. 53).

Alle Teilaspekte des Fremdsprachenlehrens und -lernens betreffen die didaktisierten digitalen Materialien. sie tragen beispielsweise zum Erwerb bzw. zur (Weiter)Entwicklung des Wortschatzerwerbs, zur angemessenen Ausspracheschulung und zur effizienten Vermittlung der Landeskunde sowie zum zielgerichteten Training von Grammatik bei.

Die neuen Medien bringt man in Anwendung abhängig von den erwünschten Lehr- und Lernzielen. Beim Hörverstehen geht die Rede v.a. von dem Einsatz des Podcasts, mit dem die Vielfalt und Flexibilität der medialen Materialien am besten

veranschaulicht werden kann (vgl. Stork, 2012). Wenn Podcasts mit einem visuellen Inhalt vorkommen, steuern sie das Hör-Sehverstehen der Lernenden. Aus diesem Grund spricht Rösler seiner Meinung nach von einem *Vodcast* (vgl. 2012, S. 56). Wenn es auf der anderen Hand auf die Förderung der Kommunikation bzw. der Interaktion durch neue Medien ankommt, handelt es sich an erster Stelle um solche Hilfsmittel wie **SMS (Short Message Service)**. Es ist sehr beliebt als Unterhaltungstechnik besonders unter den Jugendlichen. Im Zeitalter der Schnelligkeit bevorzugen viele kurze Nachrichten zu senden (vgl. Nohr & Piedmont, 2009, S. 131). Dies findet einen Platz u.a. in einem handlungsorientierten Unterricht, damit wird beigebracht, wie man sich in einer alltäglich informellen Situation zurecht kommen kann. Darüber hinaus ist **E-Mail**, mit der am Anfang die Kooperationen asynchron waren, von großer Bedeutung im modernen Unterricht. Beide Beispielm Medien gehören zu den herkömmlichen Konzepten, die später mit der Entstehung neuer Medien digital erweitert werden (vgl. Rösler, 2012, S. 59).

Der aktuelle Fremdsprachenunterricht benötigt aber innovative Medien, worauf man als Lehrer sowie als Lerner bei der Vorbereitung über die Durchführung bis hin zur Nachbereitung des Unterrichts beruhen kann. Hierbei stehen die Endgeräte wie Tablets, Laptops, interaktive Whiteboard und sogar Smartphone im Vordergrund. Diese klassifiziert Thaler als interaktive Medien (vgl. Thaler, 2012, S. 61). Zu den heutigen digitalen Medien, die voll im Trend liegen, zählt man ebenfalls digitale Inhalte, worüber wir uns bereits oben teilweise auseinandergesetzt haben. In diesem Fall handelt es sich um digitale Arbeitsblätter, Lernvideos, E-Books... Im Weiteren spielen die Lernsoftware und Plattformen eine primäre Rolle dabei. In diesem Zusammenhang befasst man sich mit solchen Lernplattformen wie Moodle oder Google Classroom, vielfältigen Sprachlern-Apps wie Duolingo, Präsentationssoftware z.B. PowerPoint und auch Online-Tools u.a. Padlet und Kahoot.

Vor dem Einsatz von digitalen Medien im Unterricht soll die Lehrkraft über gewisse Medienkompetenz verfügen (vgl. Decke-Cornill & Küster, 2015, S. 213), d.h. sie sollte dazu fähig sein, mit neuen Unterrichtsmaterialien kompetent umzugehen, wenn ihnen dies fehlt, müssen sie diese Fähigkeit sicher erwerben, weil sie von großer Relevanz für den modernen Fremdsprachenunterricht ist.

2..3 Zur Relevanz der digitalen Medien im DaF-Unterricht

Wegen ihrer Wichtigkeit wird die Multimedialität im Fremdsprachenunterricht intensiv gefordert bzw. gefördert. Mit dem Mediengebrauch zielt man als Lehrkraft v.a. darauf ab, das Unterrichten zu vereinfachen und optimal zu gestalten. Dies ist durch die mediale Unterstützung des Lehr- und Lernprozesses und die damit verbundenen Elemente des Sprachlernens gelungen. Bezüglich der Lernenden ermöglicht der adäquate Einsatz von solchen Mitteln die Individualisierung und Selbststeuerung des Lernens, d.h. sie tragen an erster Stelle zu einem effizienten autonomen Lernen bei (vgl. von der Handt, 2002, S. 6). Diese Auffassung bestätigen Nohr und Piedmont mit dem folgenden Zitat:

Multimedia ermöglicht es, textbasierte Übungen mit Audio- und Videokonsequenzen zu kombinieren; der schnelle Zugriff auf Informationen und Hilfssysteme (Grammatik, Wortlisten) ist gewährleistet. Lerninhalte können individualisiert werden; verschiedene Tests ermöglichen jederzeit die Evaluation der Lernenden. Schließlich garantiert das Internet den Zugriff auf aktuelle Materialien mit einer fast uneingeschränkten Vielfalt von Themen sowie eine große Variationsbreite von Übungen (2009, S. 135).

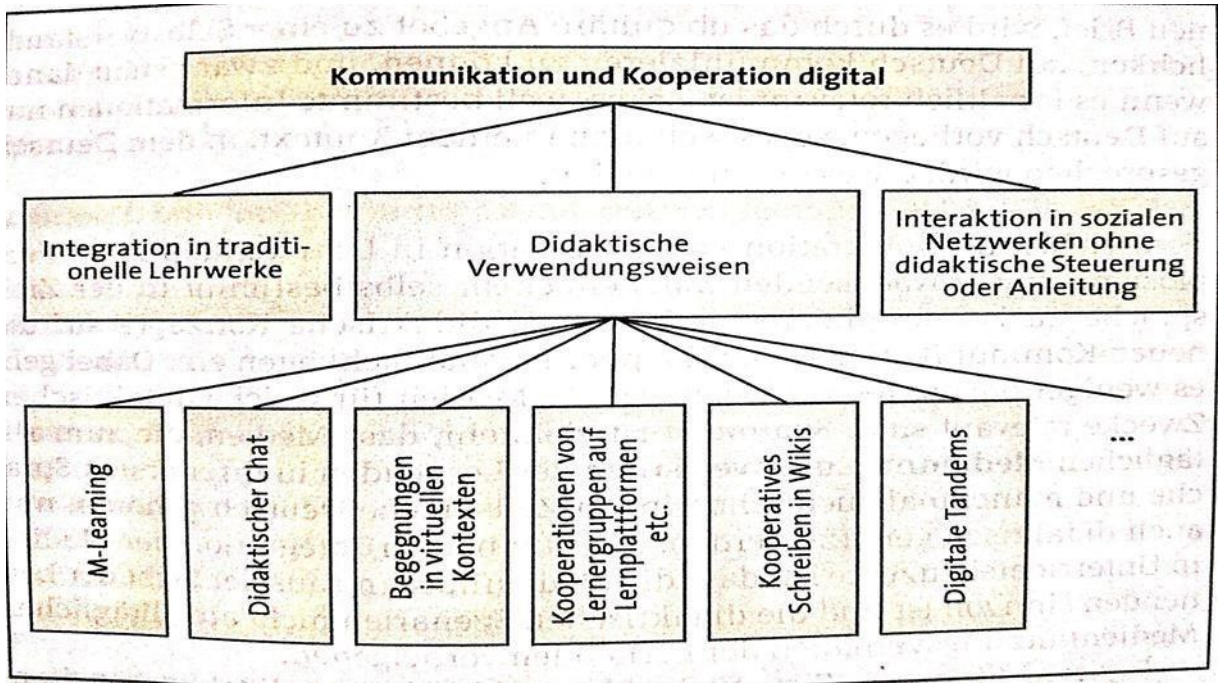
Im Zusammenhang mit der Funktion der Medien gibt es in der wissenschaftlichen Diskussion zahlreiche Beschreibungen. Peterßen eruiert zu diesem Thema drei Funktionen, Medien laut ihm sind Vertreter der Lerninhalte; Brücke, die zwischen den Unterrichtsakteuren verknüpfen und die Kommunikation bzw. Integration dazwischen ermöglichen und abschließend wird damit der gesamten Unterrichtsprozess gesteuert (1991, S. 383).

Im selben Rahmen wird eine dreidimensionale Funktion gleichfalls von Engelhard erläutert. Seiner Ansicht nach:

- fungieren Medien als *Informationsträger* mit Wirkung im psychomotorischen, kognitiven und emotional-affektiven Bereich;
- weiterhin lösen Medien Kommunikations- und Interaktionsprozesse aus und erfüllen damit *Sozialisationsfunktionen*;
- sofern sie im Unterricht aktiv genutzt werden können, setzen sie Handlungsmöglichkeiten frei, die – so die Hoffnung – über die Schule hinausgreifen können (1986).

Digitale Medien bieten den Lehrenden und Lernenden die Möglichkeit, die Fremdsprache schnell, effizient und ohne zeitliche sowie räumliche Grenzen zu unterrichten bzw. zu erlernen, dies betrifft beispielsweise den online-Unterricht. Das Lernen mit den neuen Unterrichtsmitteln setzt mehr als andere Lernformen das selbstständige Lernen voraus. Außerdem ist es möglich vielfältige Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten durch angemessene funktionsorientierte Integration digitaler Medien in DaF-Unterricht zu erschaffen. Diese werden durch diese Abbildung von Rösler beleuchtet. In diesem Kontext entstehen verschiedene Typen von Kommunikation und Kooperation im Zusammenhang mit den digitalen Medien.

Abbildung 12: Erweiterung der Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten im Fremdsprachenunterricht durch digitale Medien



Quelle: 2012, S. 57.

Die digitale Veranschaulichung von Lerninhalten könnte auch ein großer Hilfsfaktor beim Unterrichtsprozess sein, besonders für die Lernenden, die dem visuellen Lerntyp gehören. Auf Basis des Anschauungsprinzips der multimedialen Medien werden „abstrakte, schwer verständliche und räumlich unzugängliche Inhalte bzw. Phänomene“ illustriert und erleichtert (Schludermann, 1981). Es dient jedoch den Lehrenden bei ihren Vermittlungsaufgaben und Zielerreichung (vgl. ebd.).

Anhand von der Systematisierung des GeR geht es um die Förderung der Methodenkompetenz. Schon innerhalb der allgemeinen Sprachbeherrschung gibt es eine spezifische Gliederung der Kompetenzen; man unterscheidet zwischen allgemeinen Kompetenzen und kommunikativen Sprachkompetenzen. Bei der ersten Kategorie wird *savoir* in vier Teilen unterteilt und zwar *savoir* als

deklaratives Wissen, *savoir-faire* als prozedurales Wissen, *savoir-être* stellt persönlichkeitsbezogene Kompetenzen dar und schließend ist *savoir apprendre* als die Lernfähigkeit zu begreifen. Im Hinblick auf den GeR gehört die Methodenkompetenz zu den verschiedenen persönlichkeitsbezogenen Fähigkeiten, worüber man verfügen soll.

2.4 Lehrwerk als klassisches Medium im Spannungsfeld moderner DaF-Didaktik

Ausgehend von den bereits behandelten Unterrichtsmaterialien steht das Lehrwerk im Zentrum des Interesses als unverzichtbares Lehrmaterial des Fremdsprachenunterrichts. Gleich wie bei den anderen Lehrmaterialien stützt sich ein Lehrwerk sowohl auf verschiedene sprachliche Phänomene als auch auf spezifische Themenschwerpunkte, die von Experten didaktisiert werden müssen. Ein solcher Lehrstoff „kann als gedrucktes oder als Ton-Bildaufzeichnung existieren, analog oder digital“ (Rösler, 2012, S. 41). Daraus lässt sich feststellen, dass das Lehrwerk als traditionell geprägtes Unterrichtsmedium in digitaler Form überführt wird.

Das Lehrwerk besteht nicht aus einem Buch, sondern aus mehreren Lehrwerkteilen, die unterschiedliche didaktische Funktionen enthalten (Neuner, 2003 S. 399), dessen erster Bestandteil das Kursbuch ist, das von Rösler als das Leitprodukt genannt wurde. Innerhalb jedes Lernerbuchs werden alle sprachlichen und kulturellen Phänomene, die man bei der Lernstufe braucht, thematisiert; dabei werden ebenfalls vielfältige Textsorten mit den für den Kurs benötigten Hilfsmitteln wie Texte, Grammatikregeln, Wortschatz usw. in Rücksicht genommen. Zu fast allen verfügbaren Lehrwerken gehört außerdem ein Arbeitsbuch, das meistens aufgabenorientiert ist. Bei diesem Teil wird häufig kein neues Inhaltliches Wissen vermittelt, sondern die im Kurs bereits vorhandenen Kenntnisse durch Praxis unterstützt bzw. erweitert werden. In Bezug auf einige Lehrwerke bringt man beide Teile des Lehrwerks in ein Gesamtband zusammen.

Abschließend besteht das Lehrwerk auch aus einem dritten Teil, der völlig lehrerbezogen ist und zwar das Lehrerhandbuch, das auch Lehrerheft genannt wurde. In der Didaktik zeigt die Gestaltung von Lehrhandbüchern signifikante Abweichungen. Als Lehrkraft verfügt man manchmal nur über kurze kommentierte Lösungsschlüssel und in anderen Fällen bekommt man ganz ausführliche Hinweise über das vorliegende Lehrwerk. In seinem Aufbau bezieht sich das Lehrwerk intensiv auf den Einsatz der digitalen, auditiven und visuellen Medien. Zur Verfügung stehen sogar papierlose Lehrwerke, die sich total digital charakterisieren (Rösler, 2012, S. 42 f.).

Im Laufe der Historie entstehen verschiedene Generationen von Lehrwerken. Ihre Entstehung kommt eng auf die allmähliche Entwicklung der Lehrmethoden an (Götze, 1994 S. 29 f.). Rösler betrachtet die jeweiligen Lehrwerke als Indizien für die Entwicklung von Methodenkonzeptionen, deswegen weist er auf vier Generationen von Lehrwerken hin, die sich der Grammatik-Übersetzungsmethode-Methode, der audiolingualen/audiovisuellen Methode, dem kommunikativen Ansatz und dem interkulturellen Ansatz widmen (Rösler, 2012, S. 48). In diesem Zusammenhang gab Neuner eine detaillierte Erklärung von Auswirkungen der bereits erwähnten Methoden auf Lehrwerke, die er durch folgende Ausführungen verdeutlichte:

Augenfällig ist, dass ältere Lehrwerke – etwa aus dem Bereich der Grammatik-Übersetzungsmethode – sich vor allem auf die systematische Darstellung des Sprachlehrstoffs konzentrieren und die Gestaltung des Lehrgeschehens und des Lernprozesses relativ offen lassen, während etwa Lehrwerke, die unter dem Einfluss der audiolingualen/audiovisuellen Methode standen, das Lehr- und Lerngeschehen deutlich stärker festzulegen suchen...Je rigider ein Lehrwerk jedoch die Handlungsanweisungen einer bestimmten Lehrmethode umsetzt, desto weniger Spielraum lässt es Lehrenden und Lernenden im Lehr- und Lerngeschehen. In der

Fachdiskussion um die Entfaltung des kommunikativen Ansatzes seit den 80er-Jahren und des interkulturellen Fremdsprachenlernens (90er-Jahre) wird deshalb bei der Lehrmaterialentwicklung das Bestreben um einen vernünftigen Ausgleich zwischen der Systematisierung des Lernangebots...und der Berücksichtigung der spezifischen Aspekte eines lernerorientierten Konzepts deutlich (1998).

Diesbezüglich lässt sich bestätigen, dass die für ein Lehrwerk adaptierte Lehrmethode den ganzen Unterrichtsprozess ausmachen kann, sie ist auch für die Charakterisierung von Rollen der Kursteilnehmer entscheidend. Demgemäß kontrolliert sie gleichfalls die im Kurs herrschenden Sozialformen; bei einem Lehrwerk, das nach GÜM festgelegt ist, dominiert beispielsweise Frontalunterricht. Hingegen wenn ein Lehrwerk nach kommunikativen Prinzipien gestaltet wird, basiert der Unterricht auf Partnerarbeit als sozialer Interaktionsform.

Heutzutage werden aber die Lehrwerke darüber hinaus nach dem Vorbild von GeR je nach den geteilten sechs Niveaustufen verfasst bzw. durchgesetzt. Dementsprechend stehen zwei Kategorien von Lehrwerken zur Verfügung nämlich Lehrwerke, die sich am Anfängerbereich (von A1 bis B1) orientieren und andere, die sich an die fortgeschrittenen Niveaus wenden (B2 und C1). Zusätzlich ist ein Lehrwerk je nach Zielgruppen geprägt; auf dem Markt gibt es beispielsweise Lehrwerke, die für ein bestimmtes Alter der Lernenden konzipiert sind wie z.B. Werke, die Jugendliche abzielen. Drinnen herrschen an jugendlich orientierte Themen oder das, was Interesse der jugendlichen wecken kann (Rösler, 2012, S. 45).

Ein Lehrwerk ist ein wesentlicher Teil des Lehr- und Lernprozesses, worauf Lehrer und Lernende sich darauf unbedingt beziehen. Aus diesem Grund plädieren viele dafür, dass ein Lehrwerk den Lehrplan ersetzen könnte, dieser Ansicht spricht jedoch Neuner wider, indem er Lehrplan als getrenntes Unterrichtselement betrachtet, worauf man auf jeden Fall nicht verzichten kann und konsequenterweise

nicht ersetzen darf, er bezeichnete das Coursebook eher als „heimlicher Lehrplan“ (Neuner, 1993, S. 139 f.).

Außerdem lassen sich Lehr- und Lernmaterialien u.a. Lehrwerke auffassen „als zentrales Medium, mit deren Hilfe unterrichtlich gestütztes Fremdsprachenlernen inszeniert wird und woran es sich vollzieht. Damit sind die gleichzeitig als zentraler Gegenstand der Forschungsanstregungen des Faches zu gewichten“ (Bausch, 1999, S. 11). Wegen ihrer Relevanz im Fremdsprachenunterricht geht die Rede oftmals anhand empirisch wissenschaftlicher Untersuchungen von der Analyse der im Unterricht verwendeten Lehrmaterialien bzw. Lehrwerke, v.a. um Effizienz und Qualität sowie Leistungen eines Lehrwerks zu überprüfen.

Trotz ihrer Wichtigkeit hat die Lehrwerkforschung keine lange Tradition. Sie kehrt an erster Stelle auf die Lehrwerkanalyse zurück, deren Grundlage die Mannheimer Gutachten in den 70er Jahren bildeten. Die fachliche Auseinandersetzung mit diesem didaktischen Schwerpunkt unterteilt Rösler in rezeptionsanalytischer und werkanalytischer Lehrmaterialanalyse. Bei dem ersten wird der Umgang der Lernenden mit spezifischen Teilen vom Lehrwerk analysiert. Bei dem zweiten Typ handelt es sich um zwei analytische Vorgehensweise, nämlich:

- **synchron:** Die Lehrwerke werden im Hinblick auf bestimmte Kriterien analysiert, z. B. danach, wie sie das selbstständige Lernen fördern, welche didaktische Funktion Farben und Bilder haben usw. Die Kriterien für diese Werkanalyse entwickeln sich aus der fachdidaktischen Diskussion zum jeweiligen Analysegegenstand. Die Analyse selbst ist entweder stärker **objektiv-beschreibend** oder **subjektiv-wertend**.
- **diachron:** Rückblickend wird die Entwicklung der Lehrwerke insgesamt oder bestimmter Teile wie die Entwicklung der Grammatikpräsentation, die Rolle der Phonetik usw. beschrieben (2012, S. 48).

Als wesentlicher Bestandteil des Unterrichts verfügen Lehrwerke über eine weitere Funktion und zwar deren Orientierung an Curriculum sowie Prüfungen.

- **Curriculum und Lehrplan als Steuerungsinstrumente des Bildungsprozesses**

Gleich wie bei anderen Bildungskomponenten wird der fremdsprachliche Unterricht in staatlichen Institutionen von dem Staat geregelt, indem er laut Christ ausgehend von der Dauer über die Gliederung des Schul- bzw. Studienjahrs bis hin zu den Lehrplänen und Curricula durch Gesetze unter Kontrolle bringt (vgl., 1993, S. 71). Für angemessene Gestaltung eines Fremdsprachenunterrichts stößt man auf eine Gesamtheit von Lehrinhalten und -methoden, die man häufig unter den Begriffen Curriculum und Lehrplan umfasst.

Zur Begriffsbestimmung vom Curriculum

Der Begriff Curriculum lässt sich auf Basis seinen lateinischen Wurzeln „Lauf“ oder „Weg“ bedeuten; speziell für dessen Ursprung bringt man alle Sinne der Schnelligkeit, des Laufens und der Veränderung in Verbindung mit dem Curriculum (vgl. Kron 1994, S.299). Im Westeuropa etablierte sich der Begriff erst mit den Verfassungen von Wolfgang Ratke und Johann Amos Comenius als ein Bündel vom Wissen, die in erster Stelle den Heranwachsenden für ihre Jobs und ihr Lernen wichtig ist (vgl. Vollstädt, 1999, S. 12). Der Begriff wurde zum ersten Mal mit von Robinsohns verfasstem Werk „Bildungsreform als Revision des Curriculum“ im deutschsprachigen Raum seinen Platz gewonnen, weil früher man sich eher auf der Bezeichnung „Lehrplan“ beruht (Robinsohn, 1969).

Didaktisch-pädagogisch gesehen bezeichnen Curricula appellative Texte, die zahlreiche Regelungen und Prinzipien, worauf Lehrer, Lernende und sogar Eltern von den Lernern innerhalb der Bildungsbereiche sich beziehen können (vgl. Bausch, 2003, S. 111).

Außerdem versteht Jenert in der didaktischen Diskussion unter dem Curriculum einen „Lehrplan, in dem Unterrichtsinhalte und -ablauf für eine bestimmte Sequenz eines Bildungsangebots (z.B. ein Schuljahr) festgelegt werden“ (o.J.). Daraus wird auf umfassender Ebene auf Grund des Curriculums als wesentlicher Bestandteil des Bildungswesens überwacht, was gelehrt wird (Lehrinhalte) wie gelehrt wird (Lehrmethoden) und auch worauf man abzielen sollte (Lernziele). Demgemäß ist man in der Lage, das Curriculum auf verschiedener Ebene zu entwickeln sowie in Gang zu setzen. Im Anschluss daran könnte es sowohl einzelne Kursen als auch einheitliches Programm des Schul- bzw. Studienjahrs betreffen.

Das Curriculum schließt jedoch nicht nur die schon genannten Unterrichtskomponenten ab. In diesem Zusammenhang beschrieb Frey es als „die systematische Darstellung des beabsichtigten Unterrichts über einen bestimmten Zeitraum als konsistentes System mit mehreren Bereichen zum Zwecke der optimalen Vorbereitung, Verwirklichung und Evaluation von Unterricht“ (1971, S.50).

Allerdings bildet das Curriculum den Rahmen für das gesamte Lehr- und Lerngeschehen vom Anfang an bis zum Ende. Demzufolge besteht es aus **Lernzielen**, die die Lernenden nach Abschluss des Kurses oder Des Programms wissen bzw. können sollen, **Lerninhalten**, sie sind die in Bezug auf das Curriculum vermittelten Themen; **Lernmethoden**, die die Wege zum Erreichen der Lernziele sind und abschließend aus **Bewertung**, bei der der gesamte Unterrichtsprozess beurteilt wird.

Bezüglich der Lehrplanentwicklung folgt das Curriculum schrittweise einem fünfphasigen Ablauf: „ Reflexion (Grundsatzarbeit; politische Entscheidungen), Konstruktion (Entwürfe), Evaluation (Erprobung der Entwürfe; Diskussion mit Lehrenden), Implementation (Inkraftsetzen; Verbreitung durch Fortbildung, Erarbeitung von Materialien), Revision (nach Rückmeldungen aus der Praxis)“ (Bund-Länder-Kommission 1984, S. 19).

Zur Definition des Lehrplans

Im deutschsprachigen Raum weist der Lehrplan als Begriff auf eine lange Tradition hin, bereits im 16. Jh. beschäftigte man sich intensiv mit diesem Konzept, in jener Zeit kehrte er auf die bewusste Planung des Unterrichts zurück (vgl. Horn, 1997, S. 109).

„Der Lehrplan, der Plan nach welchem man lehrt, den Unterricht ordnet und einrichtet.“, so bringt Joachim Heinrich Campe den Begriff zum Ausdruck (1809, S. 80). Als umfassende Erklärung, beleuchtet dieses Zitat die Relevanz und die Funktion des Lehrplans.

Im Gegenteil zu frühen Versionen formulieren aktuelle Lehrpläne den Unterrichtsprozess in Details und lassen mehr Raum für kritische (Selbst)Reflexionen. In diesem Rahmen „stellt der Lehrplan einen ausführlichen Katalog von verbindlichen Stoffen dar und kann ein entsprechendes Kurssystem empfehlen und zu erreichende Ziele angeben“ (Ettmann, 2008, S. 2). Damit wird hervorgehoben, dass Lehrpläne dazu dienen Lehr- und Lerninhalte in Details festzulegen, um den Lehr- und Lernprozess einheitlich einzurichten zwecks besserer Leistungen am Ende.

Kritisch gesehen, kann die ausführliche Strukturierung des staatlichen Lehrplans die Methodenwahl und Kompetenzeinsatz der Lehrkräfte stark beschränken.

Bezogen auf angloamerikanische Lehrplan-Studies befasst man sich mit einer besonderen Form von Lehrplänen und zwar mit dem *hidden curriculum*, das man im deutschen Raum als heimlichen bzw. verborgenen Lehrplan gekennzeichnet hat. Dieser Lehrplan ist während des Lehr- und Lerngeschehens eher unsichtbar im Vergleich zu den „normalen“ Lehrplänen, trotzdem hat er große Auswirkungen darauf. Er trägt v.a. dazu bei, dass Lernende ihre Rolle richtig wahrnehmen, ohne ihre eigene Identität wegen beispielsweise der vom Curriculum festgelegten Richtlinien zu verlieren (Horn, 1997, S. 128).

Curriculum und Lehrplan als zwei Seiten der Medaille

Auf Grundlage dieser Begriffsbestimmungen vom Curriculum und Lehrplan, muss man die enge Verbindung, Gemeinsamkeiten und auch Differenzierungen beider Begriffe unter die Lupe nehmen. In der wissenschaftlichen Diskussion verwendet man beide häufig als Synonyme besonders im deutschsprachigen Raum, aber dazwischen gibt es trotzdem einen feinen Unterschied, worauf man wohl achten soll.

Das Curriculum, das (individuell hergestellte) Lehrpläne enthalten könnte, ist ein allgemein-pädagogischer Oberbegriff, der unabhängig von den Fächern bzw. Lernstoffen konzipiert wird (Bausch, 1993, S. 112 f.). Im Gegensatz dazu „Schreiben Lehrpläne die fachspezifischen Aufgaben, Ziele, Inhalte, die konkrete Lerndauer und Progression, die Unterrichtsgestaltung und -organisation sowie die Verfahren der ebenfalls fachspezifisch angelegten Lernerfolgsüberprüfung fest“ (ebd.). Augenfällig hierbei sind die Individualisierung und das ausführliche Konzept von Lehrplänen gegenüber Curricula. Aus diesem Grund betrachtet man das Curriculum als Programm und den Lehrplan hingegen als Dokument.

In Anlehnung daran ist es wichtig abschließend darauf hinzuweisen, dass die im Lehrplan getroffenen methodischen Entscheidungen, Evaluationskriterien, Zeitpläne und Lernziele sich unmittelbar auf das allgemeine Curriculum stützen. Infolgedessen ist der Lehrplan eine operative Komponente, die man vom Curriculum auf jeden Fall nicht zerreißen könnte. Außerdem bietet uns das Curriculum umfassende Rahmen zum effizienten Unterricht an, während der Lehrplan sich praxisorientiert bzw. auf die konkrete handlungsbezogene Umsetzung der vom Curriculum festgelegten Regelungen im Unterricht gerichtet ist.

In Bezug darauf hebt Jürgen Quetz hervor, dass sich der Begriff *syllabus* als Synonym zu *curriculum* meist verwenden lässt. Damit bezeichnet man eine zeitlich beschränkte spektakuläre Unterrichtsplanung (2003, S. 122). Syllabus weist eine

hohe Übereinstimmung mit dem Lehrplan in all seinen Komponenten auf, besonders als dessen untergeordnete Ausprägung innerhalb des Curriculums, „*curriculum includes syllabus, but not vise versa*“, (Krahnke, 1987, S. 2) mit diesen Wörtern erklärt man Verhältnisse dazwischen, im Sinne davon, dass das Curriculum syllabus enthält aber nicht umgekehrt.

Das anhand des GeRs hergestellte Curriculum

Innerhalb der gegenwärtigen Diskussion herrschen im Fremdsprachenunterricht Verhältnisse der didaktischen Implementierungen zu den Regelungen des europäischen Referenzrahmens. Das Curriculum zählt man auf jeden Fall dazu als wesentliches Element des Lehrens und Lernens. Für den Aufbau und die Gliederung heutiger Curricula bzw. Lehrpläne bezieht man sich oft auf die Niveaustufen und Progression des GeRs, weil es unmöglich wäre, alle Sprachmittel simultan bzw. parallel zu erwerben oder zu vermitteln. Auf Basis dessen bemüht man sich solche Curricula je nach den mit Deskriptoren von Sprachkompetenz empirisch validierten Skalen vielfältiger Felder zu entwerfen (vgl. Quetz, 2003, S. 125). Bei der Stoffeinteilung im fremdsprachlichen Kurs unterteilt Quetz drei Typen von Progression nämlich:

1. *Grammatische/strukturelle Progression*: stellt die herkömmliche Verteilungsform. Dabei lässt sich die Sprachkompetenz beispielsweise flexibel entwickeln.
2. *Kommunikative Progression*: innerhalb deren ist man in der Lage, die erworbenen Kenntnisse und Wissen sofort in Anwendung zu bringen, ins besondere durch Alltagssituationen. Dabei ist die Einstufung der sprachlichen Komplexität von großer Bedeutung, man soll mit dem Einfachen anfangen bis hin zu den komplizierten Formen und Strukturen.
3. *Verzicht auf jede Anordnung der Sprachmittel*: mit diesem Typ wird auf die sprachliche Anordnung verzichtet (vgl. ebd.).

Funktionen der Lehrpläne bzw. der Curricula im Fremdsprachenunterricht

Eine gelungene Gestaltung des Curriculums lässt sich von vielfältigen Einflussfaktoren verankern, u.a. politische Einstellungen des Landes, dessen Ideologien und auch seine historische Entwicklung im Laufe der Zeit. Der zuletzt genannte Aspekt wirkt sich aber auch auf Funktionen eines Curriculums aus, die ständig im Wandel stehen.

Laut Horn lassen sich dessen Funktionen in drei Dimensionen gliedern:

1. Anforderungsfunktion: Der Lehrplan dokumentiert mit den vorgestellten Grundsätzen, den Zielen und Inhalten, den Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnissen die Anforderungen der Gesellschaft an die Bildung der Heranwachsenden zur Bewältigung ihres Lebens in Gegenwart und Zukunft. Dabei wird zum einen Kontinuität gewahrt, zum anderen notwendiger Wandel vorgenommen.
2. Orientierungs- und Innovationsfunktion: In Bezug auf die für die Konkretisierung des Lehrplankonzepts im Unterricht verantwortlichen Pädagogen hat der Lehrplan eine Orientierungsfunktion, darüber hinaus eine Innovationsfunktion.
3. Legitimationsfunktion: Für die jeweilige Landesregierung (den Kulturminister) erfüllt der Lehrplan die Funktion ihrer bildungspolitischen Position. Daraus ergeben sich Unterschiede in den Plänen der Bundesländer. Mit der Legitimation der Ziele und Inhalte wird zugleich der Öffentlichkeit gegenüber das Konzept ausgewiesen. Der politische Entscheidung mit der Verabschiedung des ministeriellen Entwurfs geht in der Regel eine oft mehrjährige Erprobung und Diskussion in den gesellschaftsrelevanten Gremien voraus (1997, S. 117 f.).

Ausgehend davon lässt sich bestätigen, dass das Hauptziel der Curricula als gesamtes Programm darin liegt, einheitliche Standards für die Bildung und

Gestaltung des Lehrens und Lernens in Schulen oder Universitäten festzulegen. Dazu gehören darüber hinaus skalierbare Systeme für ausgebildete Lehrkräfte und ganze Richtlinien, die eine einheitlich faire Evaluation ermöglichen, wie beispielsweise mit den Richtlinien und Skalen von GeR, die lediglich je nach Niveaustufen klassifiziert sind. Curricula sollte man demgemäß immer anhand von den pädagogischen, didaktischen und politischen veränderten Zuständen entwickeln bzw. weiterentwickeln. Damit das Curriculum dessen Funktionen angemessen und zielgerichtet erfüllt, sollte es an erster Stelle klar und verständlich gestaltet werden. Im Anschluss daran ist die Tatsache, dass die Gestaltung des Curriculums in Deutschland von jedem einzelnen Bundesland geprägt, bemerkenswert. Im Gegensatz z.B. zu Algerien, wo man einheitliche Curricula landesweit hat.

- **Unterrichtsplanung vs. Unterrichtsgestaltung als verbundene Unterrichtskomponente**

Eine Lehrkraft spielt lediglich eine zentrale Rolle beim Lehr- und Lernprozess, indem sie verschiedene Aufgaben zu erledigen, hat. Zu ihren wesentlichen Berufskompetenzen im Lehrberuf zählt man die Unterrichtsplanung und -gestaltung, die gleichzeitig wichtige Ausbildungsziele sind. Was könnte man aber unter beiden Konzepten verstehen? Und wie unterscheiden sich beide voneinander?

Zur Unterrichtsplanung

Ein der wichtigsten Aufgabenbereiche der Lehrer*innen stellt das Planen des Unterrichts eine Vielzahl von Überlegungen zur Vorbereitung einer Unterrichtsstunde bzw. einer Unterrichtseinheit (im schulischen Gang) oder einer Unterrichtssitzung (in universitären Rahmen) dar (vgl. Kohler, 1997, S. 165). Die richtige Planung des Unterrichts entscheidet bis zu einem gewissen Grad, wie gut und effizient die Unterrichtsarbeit vonseiten des Lehrers sein wird. Bei dieser Vorphase des Lehrgeschehens braucht die Lehrperson über die anzustrebenden Ziele, die im Unterricht etablierten Sozialformen und die Lernvoraussetzungen tief

nachzudenken, weil all diese Überlegungen miteinander eng verknüpft sind und sie sich gegenseitig bedienen.

Die Unterrichtsplanung ist ein untergeordneter Teil von der Unterrichtsvorbereitung, die das Unterrichten in all seinen Dimensionen ermöglicht. Laut Peterßen stellt eine Unterrichtsplanung die notwendig theoretischen Überlegungen vom Unterrichten zur Verfügung (vgl. 2000, S. 31). Bei diesem Prozess sollte man allerdings bestimmte Prinzipien in Rücksicht nehmen, nämlich: Prinzip der Angemessenheit, Reversibilität, Eindeutigkeit, Widerspruchsfreiheit, Kontinuität (vgl. ebd., S. 32).

Für eine angemessene Unterrichtsplanung ist der Lehrer in der Lage, sich auf vielfältige Modelle zu stützen. Das älteste Modell ist von Franz Klafki in Bezug auf den bildungstheoretischen Ansatz entworfen (Klafki, 1974) begleitet von seiner Weiterführung als kritisch-konstruktive Didaktik (Klafki, 1994). Ein weiteres Planungsmodell kehrt auf Einstellungen von Tulodziecki, Herzig und Blömeke zurück (2004), innerhalb dessen wird die Relevanz der Aufgabenkultur bezüglich der Unterrichtsplanung betont. Als drittes bekanntes Modell ist das von Maier (2012) hergestellte Planung, die langfristigen Lehr- und Lernprozessen zugrunde liegt. Die genannten Modelle enthalten primäre Hinweise für die Planung (vgl. Kohler, 1997, S. 165).

Zur Begrifflichkeit der Unterrichtsgestaltung

Als nächster Schritt beim Unterrichten, setzt man all theoretisch geplanten Grundlagen und Überlegungen in die Praxis um. Hierbei geht es um eine praxisorientierte Durchführung des Unterrichtsprozesses und zwar die Unterrichtsgestaltung.

Sie wird von vielen als ein komplexer Prozess zur Förderung der verschiedenen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen definiert. Laut Meyer besteht eine Unterrichtsgestaltung aus:

1. Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten (Kompetenzen)
2. mittels einer Methodenvielfalt (Sozialformen, Handlungsmuster, Verlaufsformen und einer geordneten Raumstruktur)
3. und dem Einsatz von Medien (vgl. Meyer, 2007, 44).

Die von Meyer zitierten Bestandteile der Unterrichtsgestaltung entsprechen den von ihm hergestellten Merkmalen guten Unterrichts, die erforderlich für eine effiziente Unterrichtsstrukturierung sind. Er bringt Ziele, Inhalte und Methoden sowie Medien in einer engen Verbindung miteinander (vgl. Meyer, 2011). Um beide Begriffe voneinander zu trennen, lässt sich zusammenfassend erläutern, dass die Unterrichtsplanung ist eher theoretisch gewidmete Vorbereitungsphase, während die Unterrichtsgestaltung deren anwendbare Umsetzung innerhalb des Unterrichts ist.

Im Zusammenhang damit wird der Unterricht auf Basis dessen Artikulation in drei Phasen geplant und gestaltet, und zwar eine Einstiegs-, Erarbeitungs- und Ergebnissicherungsphase (vgl. Meyer, 2009).

Wesentliche Schritte bei der Unterrichtsplanung

Bei einer Unterrichtsplanung bzw. -durchführung basiert man auf bestimmten Überlegungen und zieht spezifische Voraussetzung in Betracht. Diese unterteilt Steffen wie folgt:

- 1- **Zielgruppe:** als erster Schritt bei einer Unterrichtsplanung und -durchführung ist die Zielgruppe zu analysieren. Die Lehrkraft sollte ihren Unterricht anhand von den Teilnehmern und deren Vorstellungswelt, Vorkenntnisse und Erfahrungen planen (2008, S. 209). Anhand von GeR steht auch das Sprachniveau der Lernenden im Vordergrund.
- 2- **Lernziele:** einer Lehrkraft muss klar sein, welche Ziele sie anstreben möchte. sie unterscheiden sich natürlich je nach Inhalt der Unterrichtsstunde bzw. -sitzung, als auch Niveaustufe und die damit verbundenen Lehrstoffe. Diese

Lernziele sollen klar und präzise sein und schon den Lernenden am Anfang des Unterrichts explizit vermitteln werden.

3- **Lerninhalte zuordnen:** als Lerninhalt betrachtet man das, was Lernende erwerben, um sprachliche Handlungen zu erreichen. Diese soll die Lehrperson vorher entscheiden. Dazu zählt man Wortschatz, Strukturen, Rede- und Schreibmittel. effektive Planung setzt vor, dass Lehrende die Lerninhalte und -ziele in Rücksicht auf das ganze Schuljahr und später auf einzelne Unterrichtseinheiten auswählen (vgl. Kohler, 1997, S. 167).

4- **Lehrmaterialien:** auf Basis voriger Schritte sollte man für den Unterricht geeignete Lehrmaterialien gewährleisten. Ihre Auswahl ist an erster Stelle von Lernenden und ihre Lernvoraussetzungen abhängig.

5- **Strukturierung der Unterrichtssitzung:** wie bereits erwähnt wurde, ist es notwendig den Blick auf die planmäßige Unterteilung der Unterrichtsphasen bei der Planung zu legen.

6- **Unterrichtsbedingungen:** dabei sind die Bedingungen, unter denen ein Unterricht durchgeführt wird von großer Bedeutung, dazu gehören beispielsweise Zahl der Lernergruppe, Unterrichtsdauer, Einrichtung und Ausstattung des Klassenraums usw. (vgl. Steffen, 2008, S. 129 ff.).

Sozialformen als Grundelement bei der Unterrichtsplanung bzw. -gestaltung

Neben den genannten Schritten, worauf sich jeder/e Lehrer/in bei der Unterrichtsplanung oder -durchführung beziehen sollte, geht die Rede im Wesentlichen von den Sozialformen. Damit bezeichnet man alle Formen des Agierens zwischen den Kursteilnehmern in einem (virtuellen) Kursraum, die Vorgehensweise der sozialen Organisation von unterschiedlichen Prozessen ist ebenso damit gemeint (vgl. Kohler, 1997, S. 173).

Als Begriff entstand er erst im Wolfgang Schulz' Werk vom Jahr 1965. Er plädierte dafür, dass Sozialformen die Zusammenhänge zwischen dem Lehrer und dem Lernen variieren (vgl. Schulz, 1965, S. 32). Seine Ansicht wurde von Meyer

kritisiert, weil er sieht, dass auf Basis seiner Definition jede einzelne Handlung im Unterricht als Sozialform definiert wird, was nicht der Fall ist (vgl. Meyer, S. 136). Laut ihm „regeln Sozialformen die *Beziehungsstruktur des Unterrichts*“ (ebd.). Klassen- bzw. Frontalunterricht, Gruppenunterricht, Partner- und Einzelarbeit als Sozial- bzw. Kooperationsformen kommen v.a. auf Sitzordnung des Lehrers und der Lerner sowie auf räumlich personale Ordnung vom Unterricht (vgl. ebd.).

- **Evaluation**

Nach der Unterrichtsplanung und -gestaltung folgt eine dritte Phase nämlich die Reflexion. Dabei handelt es sich um verschiedene Analysen, die zum Bewerten und Beurteilen der aus den vorigen Schritten resultierten Elemente führen. Dementsprechend und im Zuge der Lehreraufgaben wird es im Allgemeinen von der Evaluation gesprochen. Sie ist seit jeher ein unverzichtbarer Teil des Unterrichtsalltags, womit sich die Didaktik als Wissenschaft auseinandersetzt. Sie beinhaltet verschiedene Dimensionen und bringt viele Folge mit, die relevant für die Entwicklung des ganzen Unterrichtsprozesses sind.

Zur Definition der Evaluation

Etymologisch wird die Evaluation laut Brockhaus aus dem lateinischen Wortstamm „valuere“ abgeleitet, der die Analyse und Bewertung eines bestimmten Sachverhaltens bezeichnet (vgl. Brockhaus, 2003).

Für den Begriff gibt es nach Großmann ein breites Spektrum (vgl. 2008, S. 240), da in ihrem Wesen die Evaluation kein geschlossenes Phänomen ist. Ursprünglich fing sie mit Kurt Lewins Versuch an, den Einfluss einer Lernleistung zu messen (vgl. Lewin, 1946). Durch ihre Ausweitung und Etablierung in allen Bereichen hat man ein zunehmendes Interesse an der Evaluation. Darüber hinaus steht sie im engen

Zusammenhang mit spezifischen Feldern bzw. Wissenschaften wie die Pädagogik und Andragogik¹⁶.

Die Evaluation ist nicht nur ein Kontrollmittel zur Überprüfung, sondern auch ein kontinuierlicher Prozess zwecks des (Er)Lernens neuer Kenntnisse, darum ist sie als umfassendster Begriff von der Leistungsmessung, die sich eher mit Kontrollen, Prüfungen und Tests befasst, zu begrenzen (vgl. Hermann/Höfer, 1999, S. 106).

Zur Funktion und Ziele der Evaluation

Die Evaluation, die grundsätzlich den Erfolg sowie Qualität eines guten Unterrichts bestimmt, hat überhaupt verschiedene Funktionen und Zielsetzungen. In diesem Zusammenhang sagt Dorner folgendes: „Qualität und Effektivität von Unterrichtsprogrammen, Bildungsmaßnahmen, Bildungsmaterialien, einschließlich der Leistung der daran beteiligten Personen zu beurteilen“ (Dorner, 2010, S.73). Dabei geht es um die Analyse vom erreichten und geplanten Ist-Zustand¹⁷ aufgrund ausgewählter Fragen (Graßmann, 2008, S. 242).

Im Kontext der Andragogik bzw. Pädagogik verfügt die Evaluation über keinen Selbstzweck, sondern weist eher über eine didaktische Funktion hinein. Daneben bekommt die Evaluation eine Kontroll-, Steuerungs- und Reflexionsfunktion (vgl. Reischmann, 2003, S. 24). Infolgedessen trägt sie einerseits zu retrospektiver Wirkungskontrolle „Blick zurück“ und andererseits zu prospektiver Steuerung von Unterrichtstätigkeiten „Blick nach vorne“ bei. Dies dient zukünftiger Gestaltung.

Demgemäß handelt es sich bei der Evaluation nicht nur um bloße Aufnahme von Daten, sondern diese einzuschätzen, weil sie in der Praxis viel mehr als das Wesentliche zu begreifen benötigt (vgl. Reichmann, 2003, S. 18).

* Andragogik: Wissenschaft der Erwachsenen.

* Bei diesem Prozess werden also die erhobenen Daten mit den zuvor bestimmten Lernzielen verglichen.

Als nachhaltiger Prozess zielt die Evaluation darauf ab, vermittelnde Erkenntnisse anhand Bewertungskriterien zu bewerten. Als Form der Kontrolle überprüft sie u.a., ob die am Prozess Beteiligten ihre Aufgaben erfüllen. Als weiteres Ziel ist die Transparenz zu erwähnen. Letztens richtet man den Augenblick auf die Legitimation bzw. Dokumentation des Erfolgs, was zur weiteren Entscheidungen beim Lernen und Lehren beiträgt (vgl. Wulf, 2004, S. 3 f.).

Arten der Evaluation

Als wesentlicher Teil im Entwicklungsprozess des Lehrens und Lernens beeinflussen die Ergebnisse einer Evaluation die weiteren Einzeleinheiten des Unterrichts. Bezogen auf die Zielsetzung und ihre Durchführung unterscheidet man Grundtypen von Evaluation, die man unter zwei Hauptkategorien klassifiziert.

❖ Formative, summative und reflexive Evaluation

- **Formative Evaluation:** Darunter versteht man eine prozessbegleitende Evaluation, um das Lernen während der Durchführung einer Bildungsmaßnahme zu überwachen und kontinuierliches Feedback zu geben. Sie führt zur Verbesserung des Unterrichts sowie des Lernens (vgl. Riffert, 1998, S. 16).

- **Summative Evaluation:** Im Gegenteil dazu steht diese Art am Ende einer Unterrichtseinheit, -programms, Seminars oder Semesters sowie eines Lehrplans zur Verfügung. Sie fasst Folge einer Bildungsmaßnahme zusammen und wird wegen ihrer Rolle als Outputevaluation genannt (vgl. (Häußler, Troschke, Walterspiel, Wetterer 1988:54).

- **Reflexive Evaluation:** Als mittelbare Art dient sie zur Betrachtung didaktischer Maßnahmen aus anderen Brillen, anders gesagt führt sie zum Denken und zur Reflexion (vgl. Reichmann, 2003, S. 35 f.).

❖ **Interne, externe Evaluation und Selbstevaluation**

Vor Augen stehen zahlreiche Evaluationsmodelle bzw. Variationen, die von ihrer Verwendung abhängig sind.

Externe Evaluation: bezeichnet, die vom Außen durchgeführte Evaluation, bei der der Evaluator nicht für den Gegenstand des Bewertungsprozesses verantwortlich ist. da gehört der Evaluationsführer nicht der Organisation an, die die evaluierten Maßstäbe geplant hat (ebd.).

Interne Evaluation: hiermit ist der Evaluierende direkt mit dem Gegenstand der Bewertung verbunden, indem er seine eigene Praxis beurteilt. Mit dieser von internen Gutachtern etablierten Evaluation schätzt man seine eigene Praxis nicht anhand vorgegebener Parametern, sondern nach von dem Evaluator selbst ausgewählten Bewertungskriterien.

Selbstevaluation: meist spricht man davon, wenn es um interne Evaluation geht. Aber dazwischen gibt es einen Unterschied. Im Bildungsbereich tendiert man sich die interne Evaluation innerhalb als auch außerhalb des Unterrichts intensiv durchzuführen. Wenn die Rede von der internen Evaluation als das Messen des eigenen Handels ist, geht es größtenteils um die sog. *Selbstevaluation* des Lernenden, die sich ebenfalls für Lehrer charakterisiert, v.a. durch die Bewertung des eigenen hergestellten Programms oder geplanter Unterrichtseinheit (Vielau, 2001, S. 171).

Kriterien zur effizienten Evaluation

Dank der Evaluation ist man fähig, Schwäche und Stärke kenntlich zu machen sowie einen umfassenden Blick über Unterrichtsqualität zu erhalten. Sachverhalte beim Unterrichten werden unbedingt auf Basis bestimmter Kriterien überprüft.

Klassifizierungen der Bewertungskriterien nach Deutscher Gesellschaft der Evaluation (DeGEval.)

Weltweit gibt es vielfältige Kriterien, worauf man beim Evaluieren stützen könnte, die im deutschsprachigen Raum berühmtesten Bewertungskriterien, sind diese von der deutschen Gesellschaft der Evaluation hergestellt.

Nützlichkeit: dadurch wird gewährleistet, dass die Evaluation benutzbar ist. sie bringt zum Ausdruck, dass man der geplante Gebrauch und die entworfene Verwendung der Bewertung sein soll, um bestimmtes pädagogisches Ziel im Laufe als auch am Ende eines Lern- und Lehrprozesses zu erreichen.

Durchführbarkeit: bei diesem zweiten Kriterium werden Evaluationen in einem gewöhnlichen Milieu stattfindet und nicht unbedingt in einem Labor.

Fairness: selbstverständlich soll die Evaluation gerecht sein. In einer multikulturellen bzw. interkulturellen Gesellschaft soll man sicherstellen, dass alle Lerner abgesehen von ihren kulturellen, religiösen und wirtschaftlichen Hintergründen gleich und fair evaluiert werden. Als Hilfsmittel zur Überwindung der Vorurteile galten daher die standardisierten Tests bzw. Prüfungen, die man beispielsweise beim GeR findet.

Genauigkeit: der bewertende Gegenstand soll so klar wie möglich beschrieben und definiert werden. Auf diesem Kriterium beruhende Bewertungen können entweder *qualitativ* oder *quantitativ* sein. Einerseits wird mit Qualitativ die Richtigkeit der Daten zum Ausdruck gebracht, demnach versuchen andererseits die quantitativen Bewertungen Fehler zu identifizieren und zu quantifizieren (vgl. 2002, S.10 ff.).

Beurteilungen nach dem GeR

Bezüglich der Evaluation bietet der GeR eine Reihe von Skalen zur Beurteilung verschiedener Fertigkeiten der Sprachperformanz je nach Einstufungen der *can-do*-

Deskriptoren. Als Beurteilungsmodi könnten sie außerdem dazu dienen, eigene Bewertungsraster zu erstellen, diese könnten jedoch als Orientierungshilfe bei den Niveauanforderungen sein (Decke-Cornill & Küster, 2015, S. 261 f.).

Damit bemüht man sich einheitliche Überprüfungsmodelle vieler Sprachen zu entwerfen und diese weltbekannt zu machen. Aus diesem Grund entwickelte man standardisierte Tests bzw. Prüfungen sowie Einstufungstests auf Basis der vom GeR hergestellten Kriterien im Zuge des Deutschen wie Goethe, Telc. usw.

Bezüglich der Testforschung und im Rahmen des GeRs gehört an erster Stelle eine Reihe von Gütekriterien dazu und zwar die Objektivität, Validität und Reliabilität an zweiter Stelle sind Authentizität, Transparenz und Praktikabilität zu zählen (vgl. ebd.). Davon ausgehend werden bestimmte Arten von Beurteilung von GeR zugrunde gelegt.

Tabelle 7: Typen der Beurteilung und Bewertung laut GER

Sprachstandtest (<i>achievement test</i>), z. B. Klassenarbeit	↔	Qualifikationsprüfung (<i>proficiency test</i>), z. B. Aufnahmeprüfung
normorientierte Bewertung (<i>norm-referencing</i>): Vergleich mit anderen Personen → Orientierung an Gaußscher Normverteilungskurve (<i>bell curve</i>)	↔	kriteriumsorientierte Bewertung (<i>criterion-referencing</i>): Bezug auf Lernziele → auch sehr gute oder sehr schlechte Durchschnittsergebnisse möglich
kontinuierliche Beurteilung (<i>continuous assessment</i>): Bewertung über einen längeren Zeitraum, z. B. Unterrichtsbeteiligung über zwei Wochen	↔	punktueller Beurteilung (<i>fixed assessment point</i>): Bewertung einer einzelnen Arbeit, z. B. Stegreifaufgabe
formative Beurteilung (<i>formative assessment</i>): fortlaufende Lernfortschrittskontrollen	↔	summative Beurteilung (<i>summative assessment</i>): Lernerfolgskontrolle am Ende einer Einheit
Beurteilung der Performanz (<i>performance assessment</i>): Bewertung der tatsächlichen Sprachverwendung	↔	Beurteilung der Kompetenz (<i>knowledge assessment</i>): Bewertung von Kenntnissen/Wissen
subjektive Beurteilung (<i>subjective assessment</i>): ↗ offene Aufgaben, menschlicher Prüfer	↔	objektive Beurteilung (<i>objective assessment</i>): ↗ geschlossene, maschinell auswertbare Aufgaben
Einstufung auf einer Skala (<i>rating on a scale</i>): sehr gut bis sehr schlecht	↔	Einstufung anhand einer Checkliste (<i>rating on a checklist</i>): Erfüllung bestimmter Kriterien
holistische Beurteilung (<i>holistic assessment</i>): ganzheitlich, global	↔	analytische Beurteilung (<i>analytic assessment</i>): separate Betrachtung verschiedener Aspekte (Kriterienliste)
Fremdbeurteilung (<i>assessment by others</i>), z. B. durch Lehrkraft oder Mitschüler	↔	Selbstbeurteilung (<i>self-assessment</i>), z. B. durch Selbstevaluations-Bogen

Quelle: Europarat, 2001, Kap. 9.3.

Fazit

Schließlich lässt sich feststellen, dass der GeR einen festen Platz im Rahmen der heutigen Lehrerbildung sowie im Fremdsprachenunterricht gewinnt; von der Einstufung der Lerngruppen über die Methodenvielfalt und Einsatz digitaler Medien bis hin zu Unterrichtsplanung bzw. -gestaltung und entworfenen Curricula bzw. Lehrplänen. Demnach ist er auch für eine angemessene Bewertung bedeutsam.

3. Didaktisch- pädagogische Perspektiven der algerischen Deutschlehrkräfte

In Anlehnung an die bereits oben ausgeführten theoretischen Grundlagen wenden wir in diesem empirischen Teil unserer Doktorarbeit daran, wesentliche Erkenntnisse über die algerischen Deutschlehrkräfte und ihre praxisorientierte Ausbildung sowie die damit verbundenen Herausforderungen, Hindernisse und Schwierigkeiten, die jedem Lehrer bzw. jeder Lehrerin in diesem Lehrberuf begegnen, zu sammeln. Darüber hinaus geht es in diesem Anwendungsteil um das wissenschaftliche Erfahren bzw. Überprüfen von den theoretischen Aussagen in der Praxis.

Aus den genannten Gründen beruht das erste Kapitel dieses Forschungsabschnittes auf der Analyse von ausgewählten Selbstporträts algerischer Lehrkräfte. In demselben Kapitel liegen wir außerdem das Hauptaugenmerk auf die Analyse von Deutschlehrerfragebögen. Darüber hinaus setzen wir uns im zweiten Kapitel mit der Vorbereitung von bestimmten Unterrichtseinheiten im Rahmen des schriftlichen Ausdrucks als Modul auseinander.

In der Bildungswelt gibt es kaum einen Unterricht, der vollständig identisch geplant, gestaltet, durchgeführt oder evaluiert wird. Er unterscheidet sich von einer Lehrkraft zur anderen; indem was beispielsweise von erheblicher Relevanz bei einem Lehrer ist, kaum eine Rolle bei dem anderen spielt.

Trotz der Differenziertheiten einigen sich Lehrpersonen in manchen Fällen und begegnen sich von Zeit zu Zeit an einem bestimmten Treffpunkt. All das hängt an erster Stelle von der Vielfalt der Lehrerperspektive, die von verschiedenen Bedingungen beeinflusst wird. Dabei nimmt man u.a. Lehrerphilosophie, -persönlichkeit, Kultur des Landes, Stand des Lehrens und der Fremdsprache im Zielland usw. in Rücksicht. Demgemäß steht aber auch der Lern- bzw. Studiengang dieser Lehrkräfte im Vordergrund. Was, wie und wo sie als damalige Schüler und

Studenten Deutsch als Fremdsprache gelernt bzw. studiert haben, entscheidet bis zu einem gewissen Grad den drauffolgenden Verlauf ihrer Karriere als tätige Lehrer.

Aus dem Gesagten beschäftigen wir uns im Folgenden mit der Analyse sowohl ausgewählter Lehrporträts als auch bestimmter Lehrerbefragung von algerischen Deutschlehrkräften mit dem Ziel, einerseits das algerische Lehren vom Deutschen im Großen und Ganzen durch ihr praktisches Handeln unter die Lupe zu nehmen und andererseits die basierend auf ihren angewandten Erfahrungen entstandenen Herausforderungen des Lehrberufs zu beleuchten.

- **Darstellung der algerischen Lehrporträts**

Bezüglich unserer wissenschaftlichen Arbeit, die selbst praxisorientiert sein sollte, stoßen wir hierbei auf die Analyse von selektierten Selbstporträts, die individuelle algerische Deutschlehrkräfte ausschließlich für die Zwecke dieser Dissertation verfasst haben.

Die originelle Idee für diese Lehrporträts inspirierten wir von der ersten Einheit der DLL-Reihe „Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung“. Sie waren aber eine Reihe von Selbstporträts von Deutschlehrkräften aus der ganzen Welt, Gegenstand unserer Untersuchungen sind hingegen nur solche Lehrporträts, die die algerischen Lehrpersonen betreffen. In diesem Rahmen soll darauf hingewiesen werden, dass wir uns mit Angaben der Deutschlehrkräfte befassen, die ihr Studium als Germanistikstudenten/innen an der Universität Algier 2 absolviert haben.

Nachfolgend beziehen wir uns auf sechs herangezogene Lehrporträts als Fallstudie des ersten Kapitels unserer wissenschaftlichen Arbeit.

1. Selbstporträt für eine Deutschlehrkraft

Für mich ist das Fremdsprachenlehren eine Kunst, weil als Deutschlehrkraft ich mich in der Verantwortung, die kritische und kreative Seite meiner Lernenden zu fördern sehe. Gleichzeitig möchte ich Geduld und Empathie zeigen, denn nicht alle Lerner lernen gleich schnell. Jeder Fehler ist für mich ein Impuls zum besseren Verstehen.

Metapher als
Künstlerin

Kreativität

Prinzipiell auch verstehe ich meinen Beruf als professionelles Engagement und Berufung. Gesellschaft, Technik und Sprache verändern sich ständig. Als Lehrende muss ich mich immer wieder neu engagieren: durch Weiterbildung und Anpassung an neue Lernformen, durch Offenheit für kulturelle Vielfalt.

Fehler als
Impulse



Professionel-
les
Engagement

Aus psychologisch-pädagogischer Perspektive sind für mich Motivation und Begeisterung zentral. Wenn ich mit Lust und Energie unterrichte, spüren das auch die Lernenden. Deshalb versuche ich, meinen Unterricht als lebendigen Dialog zu gestalten, bei dem nicht nur ich rede, sondern alle Stimmen gehört werden. Im Grunde arbeite ich nicht nur für Prüfungen oder Lehrpläne, sondern für die Entwicklung der Lernenden.

Lehrerphiloso-
phie

Ich sehe mich als Deutschlehrkraft nicht als Wissensvermittlerin, sondern als Begleiterin auf dem Weg meiner Lernenden. Sprache ist für mich und für die Lernenden der Schlüssel zur Welt. Sie eröffnet Kommunikation, Verständnis und Kreativität. Deshalb möchte ich im Unterricht nicht bloß Grammatik und Rechtschreibung üben, sondern vor allem Freude am Ausdruck und Neugier auf Texte wecken.

Wissensverm-
itteln

Schließlich liegt meine Stärke darin, Inhalte lebendig und verständlich zu machen. Ich erkläre gerne mit Beispielen, Geschichten, Bildern, Körpersprache und Simulation, weil ich überzeugt bin, dass Sprache mehr ist als Regeln- sie ist ein Werkzeug, um Gedanken zu formen und die eigene Persönlichkeit sichtbar zu machen.

Kursraum als
lebendig
motivierende
Lernkultur

Mein Selbstporträt als Deutschlehrkraft

Der Lehrberuf gilt als eine tiefe gesellschaftliche Aufgabe. Eine Lehrerin zu sein bedeutet, dass ich Impulse geben, das Bildungssystem positiv beeinflussen und jeden Tag etwas Neues zuhören, lernen sowie die eigene Gesellschaft widerspiegeln muss.

Lehrphilosophie

Für mich ist Unterrichten nicht nur eine bloße Wissensvermittlung, sondern auch ein kunstvoller Prozess. Ich sehe meinen Unterricht als einen Raum, indem die Lernenden bzw. Studenten Kenntnisse mitbringen, Informationen erwerben, austauschen und erweitern. Meine Aufgabe liegt also nicht nur darin, die Lernenden zu belehren, sondern auch sie zum Lernen anzuregen, zu begleiten und zu fördern.

Unterricht als Kunstraum



Dabei sehe ich mich als Brückenbauerin, weil ich immer im Lehrprozess Brücken zwischen Sprachen, Kulturen und zwischen dem Gelernten und der Lebenswelt der Lernenden herstelle.

Metapher als Brückenbauerin

Ich sehe mich auch als Gärtnerin und meine Lernenden als Pflanzen, um die ich mich kümmern muss... Ferner ich bin eine offene, verständnisvolle und strukturierte Person und dies beeinflusst direkt meinen Unterricht. Meine Offenheit und Empathie helfen mir dabei, Diversität im Klassenzimmer zu akzeptieren, nonverbale Kommunikation zu erkennen, „was zwischen den Zeilen gesagt wird“ zu verstehen sowie die Mehrsprachigkeit als eine Ressource im Unterricht zu berücksichtigen.

Als Gärtnerin

In meinem Unterricht gehören das gemeinsame Sprechen in unterschiedlichen Sprachen bzw. Gebrauch verschiedener Sprachen, Gestik und Mimik zur Erklärung schwieriger Begriffe sowie die Sprachsensibilität z.B. durch Visualisierungen zu den Lehrritualen. Besprechung des Lernstoffes



Lehrpersönlichkeit

Mehrsprachigkeit

Körpersprache

bzw. Lernproduktes kommen ebenso immer vor. Diese Lehrkultur habe ich von meiner ehemaligen Lehrerin genommen, die die Eingliederung unseres Sprachrepertoires in den Unterricht nicht als Defizit sah, sondern als eine Bereicherung.

Lehrkultur

Mein Lehrporträt als algerische Deutschlehrkraft

Als Lehrkraft stehe ich jeden Tag auf einer großen Theaterbühne, verkleidet jedes Mal in einem neuen Kostüm, um eine bestimmte Rolle in dem erwünschten Theaterstück zu übernehmen. Meine Rolle spiele ich gemeinsam mit meinen Lernenden.



Metapher
als Künstler

Als Metapher in meinem Lehrberuf sehe ich mich in manchen Fällen ebenfalls als Stand-up Comedian. Manchmal klappt es nicht mit dem geplanten Unterrichtsverfahren, deswegen ist es notwendig schnell neue Ideen spontan herzustellen, damit es dem vermittelten Kontext entspricht. Dies war am schwierigsten am Anfang meiner Lehrlaufbahn, aber mit Erfahrung wird es allmählich einfacher. Wie jede Lehrperson verfüge ich über eine bestimmte Lehrphilosophie, die v.a. auf Respekt und menschlicher Verhältnisse mit meinen Lernenden beruht. Eine Lehrkraft meiner Auffassung soll unbedingt den menschlich emotionalen Teil seiner Kursteilnehmer in Betracht ziehen. Damit kann man ein angenehmes lernförderliches Klima schaffen.

Lehrphi-
losophie

Beim Unterrichten entwickelte ich eine Reihe von Traditionen und Bräuchen, die meinen Lernenden im Laufe des Kurses bekanntlich gemacht werden. Am Anfang des Unterrichts soll jedes Mal ein oder eine von den Lernenden eine Deutschredewendung, die sich auf das Thema der vorherigen Sitzung bezieht, an die Tafel schreiben und den anderen explizit durch Beispiele oder visuelle Veranstaltungen erklären. Das aktiviert in erster Stelle die Lerner-Rolle im Klassenraum und trägt demzufolge, die Interaktion zwischen den Kursteilnehmern anzuregen. Als Lehrkraft könnte ich ab und zu auf diese von den Lernenden hergestellten Erklärungen eingehen und mich für den Einstieg des Unterrichts spontan auf Basis dessen entschieden. Gestik und Mimik gehören unbedingt zu meinem Unterrichtsalldag, wenn ein Lerner z.B. einen Fehler bei der Satzstruktur macht, indem er zwischen Positionen vom Subjekt und Verb nach einer Zeit- oder Ortangabe nicht wechselt, drehe ich meine Zeig- und Mittelfinger herum. So versteht er unmittelbar und wortlos wo der Fehler ist und korrigiert selber den Satz. In meinem Job stütze mich auf vielfältige Vorbilder, die nicht immer der Bildungswelt gehören. Ich folge jedem, der seinen Job so professionell und mit Liebe erledigt.

Rituale

Interaktion

Körper-
sprache

Vorbilder

Manchmal sehe ich mich als Gärtnerin:
Meine Schülerinnen und Schüler sind
die Pflanzen, die ich begleite und
pflege. Ich achte darauf, dass sie gute
Wachstumsbedingungen haben und
versuche, ihnen Raum, Licht und
Unterstützung zu geben.



Metapher
als Gärtnerin

Mein größter Wunsch ist es, dass jede und jeder von ihnen sein eigenes Potenzial entfalten kann. Mein Unterricht beginnt fast immer mit Fragen, Wiederholungen oder einer kleinen Diskussion. So möchte ich die Lernenden gleich zu Beginn motivieren, aktiv zu werden und sich einzubringen. Besonders wichtig finde ich den Kontakt zu meinen Schülerinnen und Schülern – nicht nur auf fachlicher Ebene, sondern manchmal auch auf persönlicher. Frei miteinander reden zu können, stärkt das Vertrauen und schafft ein gutes Lernklima.

Rituale

Meine Rolle sehe ich nicht nur in der klassischen Lehrfunktion, sondern auch oft als Coach und Beraterin. Ich versuche, den Lernenden Orientierung zu geben, sie zu unterstützen und manchmal auch Ratschläge für ihren individuellen Weg zu bieten. Meine Lehrphilosophie beruht auf der Überzeugung, dass Lernen dann am besten gelingt, wenn die Lernenden aktiv beteiligt, motiviert und in einer vertrauensvollen Atmosphäre eingebunden sind. Ich sehe meine Aufgabe nicht darin, Wissen einseitig zu vermitteln, sondern vielmehr darin, die Lernenden zu begleiten, sie zum selbstständigen Denken anzuregen und ihnen die nötigen Impulse für ihr persönliches Wachstum zu geben. Fehler betrachte ich nicht als Misserfolge, sondern als Chancen, um gemeinsam Neues zu entdecken.

Lehrphilo-
sophie

Der Lehrberuf ist für mich sowohl Verantwortung als auch Privileg: Verantwortung, weil ich den Lernprozess ernst nehme und begleiten möchte; Privileg, weil ich täglich miterleben darf, wie Menschen sich entwickeln und wachsen.

Verständnis
vom Job

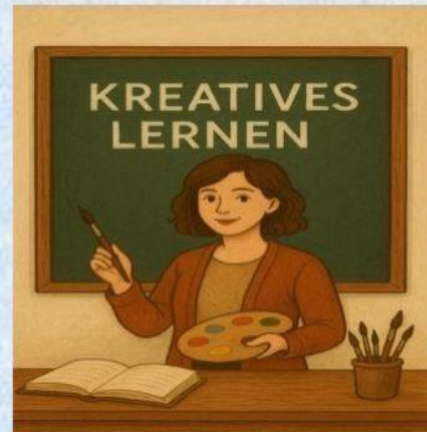
Meine Vorbilder sind verschiedene Lehrkräfte, die ich in Fortbildungen kennenlernen durfte. Sie haben mir gezeigt, wie Unterricht zugleich fachlich fundiert und menschlich nahbar gestaltet werden kann. Diese Haltung versuche ich auch in meinem eigenen Unterricht umzusetzen.

Vorbilder

Mir fallen viele Metaphern ein, die gleichzeitig meine Tätigkeit und Persönlichkeit als algerische Lehrkraft widerspiegeln könnten.

Manchmal bin ich eine strenge Chefin im Deutschkurs, die alles in Griff haben muss, v.a. wenn die Kursteilnehmer sich keine Mühe geben, um z.B. die Hausaufgaben zu erledigen.

Ich fühle mich oft als Malerin oder Schauspielerin. Zuerst Malerin, wenn ich den Anfängern Deutsch beibringe, muss ich solche Wörter oder Begriffe an die Tafel aufschreiben. Beispielsweise statt das Wort „Baum“ zu übersetzen, versuche ich ein Baum an die Tafel zu zeichnen. Dann als Schauspielerin, besonders wenn die Äußerungen durch die Körpersprache, Gestik und Mimik erklärt werden.



Vielfalt der Metapher

Körpersprache, Gestik und Mimik

Darüber hinaus habe ich das Gefühl einer Psychologin oder Beraterin, weil ich als Lehrerin aufmerksam auf die einzelnen Kursteilnehmer umgehen muss.

Demgemäß bin ich ebenso als Köchin bezeichnet, da meine Unterrichtsgestaltung jedes Mal anders schmeckt bzw. aussieht. Darum langweilen sich die Lernenden nie beim Lernprozess.

Meine persönliche Lehrphilosophie beruht nicht nur auf der Vielfalt der Metaphern, sondern auch auf vielfältigen Sozialformen wie Einzel-, Partner- und Teamarbeit. Demensprechend geht es in meinem Unterricht um die Mischung der klassischen und modernen Lehrmethoden, die im Mittelpunkt meines beruflichen Interesses stehen.

Motivation des Lehrers und die Interaktion der Lernenden bzw. das Agieren und Interagieren neben der guten Vorbereitung des Lernstoffs halte ich in diesem Rahmen für wichtig.

Lehrphilosophie

Lehrmethoden

Motivation und Interaktion

Berufliches Selbstporträt

Mein berufliches Selbstverständnis als Deutschlehrer beruht auf langjähriger Unterrichtserfahrung und auf der Überzeugung, dass Fremdsprachenlernen ein aktiver und praxisorientierter Prozess ist. In diesem Sinne verstehe ich meine Rolle nicht nur als Wissensvermittler, sondern als Lernbegleiter, der Lernende gezielt unterstützt.

Lehrverständnis

Meine Lehrphilosophie ist lernerzentriert. Lernende bringen unterschiedliche Voraussetzungen und Lernstile mit. Aus diesem Grund ist es Aufgabe der Lehrkraft, geeignete Lernbedingungen zu schaffen, Motivation zu fördern und Orientierung zu geben. Ein respektvolles und vertrauensvolles Unterrichtsklima ist dabei eine zentrale Voraussetzung für erfolgreiches Lernen.

Lehrphilosophie

In Bezug auf meine Rolle als Lehrkraft sehe ich mich als Volleyballtrainer. Wie im Sport stehen auch im Unterricht regelmäßiges Üben, gezielte Förderung und konstruktives Feedback im Mittelpunkt. Fehler betrachte ich nicht als Misserfolge, sondern als notwendige Lernchancen.



Metapher als Volleyballtrainer

Im Unterricht lege ich besonderen Wert auf Praxisorientierung und kommunikative Kompetenz.

Praxisorientierung und kommunikative Kompetenz

Authentische Materialien und interaktive Methoden fördern den aktiven Sprachgebrauch. Grammatik und Wortschatz dienen als Werkzeuge für selbstständiges sprachliches Handeln.

authentische Materialien



Abschließend verstehe ich den Lehrerberuf als eine verantwortungsvolle Tätigkeit mit Vorbildfunktion. Ziel meines Unterrichts ist es, neben sprachlichen Fähigkeiten auch Autonomie, interkulturelles Verständnis und kritisches Denken zu fördern. Im algerischen Kontext leistet der Deutschunterricht einen wichtigen Beitrag zur akademischen und beruflichen Qualifizierung der Lernenden.

Ziel im Unterricht

3.1 Überblick über die vorliegenden algerischen Lehrporträts/berufliche Hintergründe

Diese beruflichen Selbstporträts werden von algerischen Lehrkräften, die im Moment in unterschiedlichen Bildungseinrichtungen tätig sind. Diese Teilnehmer gehören jedoch zu verschiedenen Lehrkraftgenerationen.

Abgesehen von den Differenziertheiten lässt sich im Anschluss daran eine sichtbare Gemeinsamkeit erkennen, die sie alle verbindet, nämlich die Tatsache, dass alle Beteiligten Absolventen/innen der Universität Algier 2 sind.

Im Zusammenhang damit werfen wir hierbei einen Blick auf die beruflichen Hintergründe der ausgewählten Lehrkräfte. Das erste Lehrporträt wurde beispielsweise von einer experten Lehrkraft verfasst, die an der Universität Algier 2 seit 24 Jahren als Deutschlehrperson beschäftigt ist. Während die zweite und die dritte Lehrkraft als erfahrene Lehrende zu klassifizieren sind, die sowohl an der Universität Algier 2 als auch an algerischen Privatschulen Deutsch als Fremdsprache unterrichten. Obwohl man die vierte Lehrperson erfahrungsgemäß zu derselben Kategorie wie die vorherigen zwei Lehrer zählt, ist sie momentan als tätige Lehrkraft in Deutschland zu berücksichtigen. Die fünfte Lehrkraft ist eine Berufseinsteigerin, die seit zwei Jahren in Privatschule als Deutschlehrerin tätig ist. Abschließend gehört die letzte Lehrkraft zu den Experten mit mehr als 30 Jahre Berufserfahrung.

3.2 Analyse der algerischen Lehrphilosophie auf Grundlage der Lehrporträts

In der wissenschaftlichen Diskussion plädiert man immer für die genaue Planung und Durchführung des Unterrichts, aber als unvorhersehbarer Prozess bedarf jene Lehrveranstaltung viel mehr als das. Aus diesem genannten Grund liegt die Hauptaufgabe des Lehrers darin, das Ungeplante während des Lehr- und Lerngeschehens zu planen, und da liegen alle Formen der Komplexität und des Paradoxes des Unterrichts bzw. des fremdsprachlichen Unterrichts.

Trotz der Vielfalt der pädagogisch didaktischen Rahmenbedingungen, Regeln, Maßstäbe und Feststellungen, worauf jede Lehrkraft sich beim Prozess des Unterrichtens stützen könnte, stehen ihre persönlichen Erfahrungen, Gedanken, Vorliebe, regionale Lehr- und Lerngewohnheiten und Lehrrituale innerhalb des Lehrprozesses im Vordergrund. In Anlehnung an die herangezogenen beruflichen Selbstporträts der algerischen Deutschlehrkräfte legt man einen hohen Wert auf die eigene Lehrphilosophie beim Deutschlehren.

Die eigene Lehrphilosophie wird von den algerischen Deutschlehrkräften als was Individuelles verstanden, indem die betroffene Lehrerphilosophie sich im Wesentlichen auf das eigene Lehrverständnis bezieht. Diesen letzten Punkt werden wir später in Bezug auf die Lehrerbefragung näher und ausführlicher ansprechen.

In der Gesamtschau kann festgestellt werden, dass die algerische Lehrphilosophie sich auf vielfältige Bausteine des FSUs aufbauen lässt, wie z.B. die Kreativität im Unterricht.

❖ **Kreativität als Baustein der Lehrphilosophie**

Ausgehend von diesen sechs Lehrporträts ergibt sich, dass die Lehrphilosophie der algerischen Deutschlehrkräfte v.a. auf der Kreativität innerhalb des Kursraumes beruht.

Als Lehrkraft braucht man viele Kreativität und persönliche Bemühungen im unterrichtlichen Prozess zu investieren. Dies betrifft ebenfalls die algerischen Deutschlehrkräfte, die sich besonders als Träger der Unterrichtsqualität für eine effektive und attraktive Strukturierung des Fremdsprachenunterrichts verantwortlich sehen.

In diesem Rahmen greifen sie - wie bereits in den ausgewählten Lehrporträts erwähnt wurde - auf ihre persönlichen Erfahrungen und Auffassungen des Lehrberufs zurück. Darüber hinaus sind sie davon überzeugt, dass die Kreativität

und die schöpferischen Ideen ihnen dazu dienen, den Lernenden Deutsch schnell, besser und adäquat beizubringen.

Bedauerlicherweise ist diese Kreativität beim Deutschlehren bis zu einem gewissen Grad kein Vergnügen, sondern geht über diese Feststellung hinaus und wird von vielen als ein beschwerliches Unterfragen beschrieben. Bei einer solchen Sprache wie Deutsch, die die meisten Lerner als eine starre, strenge und ganz schön formelle Sprache empfinden, ist es auf jeden Fall notwendig, die Lerner immer motiviert zu halten; im Vergleich zu anderen Sprachen, die hingegen die Möglichkeit haben, viel Spaß, Interesse und Aufmerksamkeit bei den Lernenden vom Anfang an bis zum Ende des ganzen Lehr- und Lernprozesses zu schaffen bzw. anzuregen

Demgemäß sollen sie den Fremdsprachenunterricht als „kunstvollen Prozess“ in Betracht ziehen, indem sie dafür erforderlich sind, deutsches Wissen, deutsche Erkenntnisse und Regel des Deutschen bunt und abwechslungsreich zu vermitteln. Zusätzlich ist das Fremdsprachenlehren von diesen Lehrpersonen als Kunst zu betrachten, deswegen nehmen sie sich in diesem Kontext nicht nur als bloße Wissensvermittler wahr, sondern als kreative Schauspieler auf einer Bühne, die ihrem Publikum eine lebendige und dynamische Inszenierung bzw. Aufführung bieten sollen.

Insgesamt darf der Fremdsprachenunterricht auf keinen Fall ständig auf der gleichen Art und Weise präsentiert werden, ansonsten verliert er seine künstliche Eigenschaft und wird so pädagogisch trivialisiert und ästhetisch fragwürdig. Aus diesem Grund wird die Kreativität an erster Stelle von den algerischen Deutschlehrkräften betont.

Des Weiteren trägt die Kreativität dazu bei, den Unterricht zu jeder Lerngruppe so passend wie möglich zu gestalten, Langweile beim Lehren und Lernen abzubauen oder sogar zu überwinden und auch die Lernenden zu ermutigen, das zu tun, worauf sie Lust haben.

Ein Fremdsprachenunterricht kreativ zu entwerfen, setzt vielfältige Arbeitsbedingungen, ungewöhnlich innovative Lehr- und Lernmaterialien, Vielfalt der Lehrmethodenwahl und Integration moderner Technologien in den Unterricht usw. voraus.

Um Kreativität beim Unterrichten zu gewährleisten, versuchen die algerischen Lehrkräfte trotz des Mangels an Arbeitsbedingungen, sich auf verschiedene innovative Ideen zu stoßen. Eine der häufig gebräuchlichsten Methoden zur Förderung der Kreativität vom ganzen Lehr- und Lerngeschehen insbesondere zugunsten der Lernenden, ist mehr Raum für Brainstorming auf Seite der Lehrenden zu schaffen.

Dadurch sind die Lernenden in der Lage, zahlreiche Wörter, Angaben, Eigenschaften usw. zu einem bestimmten Thema in kürzer Zeit zu sammeln, einerseits ohne ihre Antwort zu begründen und andererseits ohne von der Lehrkraft beurteilt zu werden, d.h. alle Antworten, die allerdings in einem Zusammenhang mit dem Thema stehen sollen, sind richtig bzw. akzeptabel seitens des Lehrers. Diese von den Lernenden im Kurs vermittelnden Informationen sollen u.a. an die Tafel geschrieben werden. Des Weiteren könnten diese gegebenen Informationen in manchen Fällen als einen angemessenen Einstieg in den Unterricht dienen. Diesbezüglich tragen sie nicht nur dazu bei, die Kreativität im Unterricht zu steigern, sondern auch Rolle der Lernenden im Unterrichtsprozess zu aktivieren und auch zu fördern.

Im Zeitalter der Innovation und mit dem zunehmenden Interesse an den technologischen Entwicklungen - besonders vonseiten der neuen Generationen „Z und Alpha“- kann man den neuen Kult der künstlichen Intelligenz (KI) beim Lehren auf jeden Fall aus den Augen nicht verlieren. An erster Stelle stehen solche KI-Chat-Programme wie *Chat-GPT*, oder *Bing Copilot* innerhalb des Unterrichtsprozesses gleich wie bei vielen anderen Fachbereichen voll im Trend. Ähnliche KI-Programme tragen dazu bei, den Fremdsprachenunterricht kreativ zu

vermitteln, sie können den Lehrkräften beispielsweise innovative bzw. kreative Impulse, bedeutsame Quellen und Ideen liefern.

Zusammenfassend lässt sich bestätigen, dass die Lehrkräfte ständig den eignen und fremden Unterricht unbedingt beobachten und reflektieren sollen, v.a. um ihren Unterricht möglichst kreativ und innovativ zu gestalten bzw. durchzuführen. Auf der anderen Hand sollen sie gleichfalls sich mit den neuen Handlungsmöglichkeiten zurecht kommen.

Abschließend ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass man als qualifizierte Deutschlehrkraft u.a. speziellen Regeln und Lehrritualen zugrunde legen soll, um die Kreativität des Unterrichts zu gewährleisten.

❖ **Regeln und Rituale im algerischen Lehrberuf**

Der Fremdsprachenunterricht ist jeder Kultur ähnlich, v.a. hinsichtlich ihrer Regeln und Rituale. Im Unterricht als individuelle Vorgehensweise herrschen bestimmte Bräuche und Traditionen auf Seite der Lehrenden, die dem Lehr- und Lernprozess von großer Bedeutung sind.

Gleich wie bei den verschiedenen Kulturen überwachen diese Regeln die Haltung der Lernenden während des Unterrichtens, dadurch ist die Lehrkraft dazu fähig, zum einen die gegebene Zeit optimal zu verteilen und zum anderen die Unterrichtsqualität zu sichern sowie Lernverständnis ihrer Kursteilnehmer zu erhöhen.

Wenn die Rede von solcher Unterrichtsordnung ist, stehen die algerischen Deutschlehrkräfte auf dem Standpunkt, dass die von ihnen im Unterricht durchgeführten Regeln und Rituale insbesondere den Verlauf des Fremdsprachenunterrichts beeinflussen und ihnen dazu dienen, den ganzen Prozess zu organisieren. Aufbauend auf die hergestellten beruflichen Selbstporträts lässt

sich eine Reihe von vielfältigen Lehrregeln ergeben, die natürlich bestimmte didaktische bzw. pädagogische Funktionen erfüllen sollen.

Bei einer Lehrkraft ist beispielsweise die Anwendung anderer Sprachen, egal ob die Lerner ihre eigene Muttersprache oder eine andere Fremdsprache außer Zielsprache verwenden - in diesem Fall Deutsch - total verboten, anders gesagt der Fremdsprachenunterricht muss von allen Kursteilnehmern einsprachig durchgeführt werden; die Lehrperson stößt hierbei auf eine bestimmte Methode zur besseren Etablierung dieser Regel, nämlich die Namen der Lernenden am Rand der Tafel aufzuschreiben und wer sich durch ein fremdes Wort ohne Erlaubnis des Lehrers äußert, wird ihm ein Punkt abgezogen. Pädagogisch-didaktisch gesehen zielt der Lehrer darauf ab, die Lernenden zu motivieren, lediglich auf Deutsch zu sprechen, damit sie ihr Sprachniveau innerhalb des Kursraums verbessern können.

Abbildung 13: Lehrrituale



Quelle: eigene Bearbeitung.

Im Gegensatz dazu ist die Mehrsprachigkeit bei einer anderen algerischen Lehrperson erwünscht und gehört gerne zu ihrer Lehrkultur. Grund dafür ist der Status Algeriens, das als Teil des mehrsprachigen Repertoires anzusehen ist.

Bei dieser Lehrenden ist es erlaubt bzw. bevorzugt sich beim Unterrichten auf andere Sprachen zu beziehen, z.B. wenn ein Lerner ein Wort auf Deutsch vergisst, soll er danach auf Deutsch zu fragen versuchen, wenn es nicht klappt, darf er der ganzen Lerngruppe die Frage entweder in seiner Muttersprache oder anderer Fremdsprache stellen, die Antwort bekommt er aber auf Deutsch.

Der Vergleich zwischen den beiden lehrphilosophischen Sichtpunkten von diesen algerischen Deutschlehrkräften stellt einen deutlichen Nachweis der Individualität der algerischen Lehrphilosophie dar.

Eine zusätzliche Regel, die von einer anderen Lehrkraft während des Unterrichts zur Anwendung gebracht wurde, wurde laut ihr als „Faustregel“ genannt, aber sie hat nichts mit dem bekannten grammatischen Prinzip von „TeKaMoLo“ im Bereich der Wortstellung zu tun.

Diese Regel ist besonders bei zahlreichen Lerngruppen von signifikantem Nutzen. Am Ende einer Erklärung entweder von einer grammatischen Erscheinungsform oder von einer spezifischen Unterrichtssitzung usw. bittet die Lehrkraft ihre Lerner darum, sich zu melden, wenn sie das Gelernte gut verstanden haben, heben sie eine ausgestreckte offene Hand hoch. Auf der anderen Seite, wenn sie das vermittelnde Wissen nicht gut begreifen könnten, sollten sie sich mit einer erhobenen Faust melden. In diesem Fall kann die Lehrperson im Kursraum insbesondere zeitsparend und organisierend handeln.

Abbildung 14: „Faustregel“ beim Fremdsprachenunterricht



Quelle: eigene Bearbeitung.

Im Hinblick darauf wiederholen sich diese Lehrregeln als Handlungen bei manchen Lehrkräften und werden von ihnen sogar vorgeschrieben, sodass sich daraus bestimmte Lehrrituale resultieren.

Diese Gesamtheit festgelegter Bräuche weist beim Unterrichten eine charakteristische Funktion auf, indem der Lehrer seine persönlichen Perspektive und individuelle Methoden und Ansätze in den Unterricht einbringt. Diesbezüglich bringen die algerischen Lehrkräfte ihre eigenen Erfahrungen und Perspektiven ein.

Zum Einstieg in einen deutschen Fremdsprachenunterricht ist bei einer Lehrkraft die unmittelbare und aktive Teilnahme der Lernenden erforderlich, darum soll jedes Mal ein neuer Lerner zu Hause nach einer bestimmten deutschen Redewendung

suchen und sie am Anfang der nächsten Unterrichtssitzung den anderen Kursbeteiligten an die Tafel erklären. Die Redewendung kann mit Beispielen, bildlichen Illustrationen oder Karten veranschaulicht werden. Aus didaktischer Sicht hält die Lehrperson diese Präsentation von Redewendungen als vorteilhaft, da sie parallel den Kontext für die neu vermittelnde Unterrichtssitzung ausmachen könnte. Am wichtigsten fühlen sich die Lernenden mit diesem Lehrritual direkt am Unterrichtsprozess beteiligt.

Dies kann natürlich die Motivation der Lernenden anregen und auch ihre Interessen und Leistungsbereitschaft werden zunehmen. Dadurch sind sie ebenfalls in der Lage, ihre eigene Verantwortung zu übernehmen und selbstbewusster beim Lernen zu sein. Solche Lehrrituale und -regeln sind also bei der Förderung des Selbstlernens von großer Bedeutung.

In einem anderen Kursraum herrscht eine andere Lehrkultur, indem man ein anderes Ritual als Einführung in den Kurs in Gang setzt, und zwar auf Deutsch zu singen. Wenn beispielsweise eine Gruppe bei einer Gruppenarbeit verliert, soll sie ein Lied entweder selbst schreiben oder einfach einen deutschen Song auswendig lernen und vor dem Kursbeginn singen.

Solche Traditionen und Bräuche beim Lehren und Lernen zielen darauf ab, nicht nur Eis unter allen Kursteilnehmern zu brechen und Beziehungen dazwischen zu schaffen und zusätzlich diese später zu verstärken, sondern auch ein angenehmes, lernförderliches und motivierendes Lernklima sowie eine lebendige Lernkultur zu kreieren.

Augenfällig dabei sind die erhebliche Relevanz und großer Einfluss der vorherigen Lehrer auf die Lehrkultur dieser betroffenen Lehrkräfte.

❖ **Lehrmuster und pädagogische Vorbilder**

Die heutigen professionellen und kompetenten Lehrkräfte waren alle schon mal Schüler, Studenten und Lerner. Das in jener Zeit von ihnen erworbene Wissen lässt sich später zum Vorwissen bzw. zu Vorkenntnissen entwickeln. Dies erwerben sie ursprünglich meist aber von ihren damaligen Lehrern während ihrer frühen Lernzeit (Schul- oder Studienzeit).

Spuren dieser Periode begleiten diese Lehrkräfte im Laufe ihrer ganzen Karriere, dies ist der Fall auch bei den algerischen Deutschlehrkräften, deren Lehrphilosophie stark von den damaligen Lehrern geprägt ist.

Basierend auf den beruflichen Selbstporträts der algerischen Deutschlehrpersonen lässt sich ergeben, dass ihre Lehrphilosophie, die individuell zu betrachten ist, bereits von innerlichen allerdings auch von äußerlichen Faktoren beeinflusst wurde. Im Zusammenhang damit kommen diese Einflussfaktoren in Form von Vorbildern vor.

Wie ein Kind seinen Eltern an erster Stelle durch die Nachahmung ähnlich ist, ähneln - egal ob bewusst oder unbewusst - die Lehrkräfte ihren vorherigen Lehrern, die sie als Vorbilder in Betracht ziehen, entweder bei den vermittelnden Methoden, Gestik und Mimik, Einsatz verschiedener Medien und Tools oder auch bei den verwendeten Arbeitstechniken und -strategien. In einem bestimmten Zeitpunkt entdecken die heutigen Lehrpersonen, dass sie ihre Lehrer imitieren. Im Folgenden erwähnen wir einige konkrete praxisnahe Fallbeispiele aus dem Lehralltag der algerischen Lehrgemeinschaft, um diesen Punkt klarer zu erklären.

Bei dem Lehrer, dessen Unterricht auf der Mehrsprachigkeit basiert, stützt er sich bei dieser Lehrkultur auf die mehrsprachige Lehrkultur einer bestimmten

Lehrperson ihres damaligen Lern- oder Studiengang, deren Unterrichtssitzung beispielsweise auf Basis der Grammatik Übersetzungsmethode mehrsprachig gestaltet wurde.

Im Gegenteil zu der anderen Lehrperson, deren Unterricht eher einsprachig durchgeführt werden soll. Diese Lehrkraft stützt sich im vorliegenden Fall auf die Einsprachigkeit beim Deutschlehren, da ihr Lieblingsvorbild als vorherige/r Lehrer bzw. Lehrerin sein/ihr Seminar an der Universität damals einsprachig leitete.

Bemerkenswert in diesem Rahmen ist, dass die akademischen Vorbilder der Lehrkräfte nicht nur über enorme Einflüsse auf ihre im Kurs vermittelnden Methoden verfügen, sondern auch bedeutende Auswirkungen auf ihre Aussprache haben. Deutsch als dritte oder vierte Fremdsprache in Algerien wird logischerweise nicht im alltäglichen Leben gebraucht, deswegen erwerben Deutschlerner bzw. Germanistikstudierende diese Sprache in erster Linie unmittelbar von der Lehrperson als erste Lernquelle.

In diesem Rahmen wird ihnen beispielsweise nicht nur das formale System der Sprache neben den historischen, literarischen und didaktischen Kenntnissen des Deutschen beigebracht, sondern auch die linguistischen u.a. die Lautbildung der deutschen Sprache. Die Lehrperson ist hier ein konkretes phonetisches Muster, dem die zukünftigen Lehrenden folgen möchten.

Als Beispiel dazu erwähnen wir hierbei eine Lehrerin, die das Wort „richtig“ wie folgt ausspricht: [ˈʁɪçtɪk], obwohl im phonetischen Alphabet (IPA) das Wort so geschrieben wird [ˈʁɪçtɪç], dies entspricht auch dem Standarddeutsch. Dieses „-ig“ als Ableitungssuffix bzw. diese Adjektiv-Endung kann man in der deutschsprachigen Region allerdings unterschiedlich aussprechen, da seine Aussprache im Deutschen regional geprägt ist und vom Stil abhängt. Die in diesem

Beispiel gemeinte Lehrerin hat sich diese Ausspracheweise von ihrer früheren Lehrerin als ihr Vorbild angeeignet.

Ein der wichtigsten Charakteristika, die sie von ihren Vorbildern als ein individuelles Merkmal zum gelungenen Lehr- und Lernprozess erworben haben, ist die Notwendigkeit, die menschliche Seite beim Lehrberuf in Rücksicht zu nehmen, und beim Unterrichten darauf zu fokussieren.

Ein weiterer vorteilhafter Punkt bei anderen algerischen Lehrkräften, den sie bereits von ihren Vorbildern adaptiert haben, ist eine ausgewogene Kombination zwischen dem menschlichen Verhalten und dem Professionell-Sein einer Lehrkraft beim Unterrichtsprozess.

Zum Schluss lässt sich aus dem Gesagten feststellen, dass Lehrkräfte als pädagogische, didaktische und soziologische Vorbilder den beruflichen Charakter bzw. professionelles Bewusstsein zukünftiger Lehrer aufbauen könnten.

❖ **Integration der Professionalität in die algerische Lehrphilosophie**

Aus den vorliegenden beruflichen Selbstporträts der algerischen Deutschlehrkräfte ergibt sich, dass die algerische Lehrphilosophie - wie bereits oben erklärt wurde - von den Lehrenden gründlich persönlich geprägt ist. Trotzdem streben diese Lehrenden danach, ihren Unterricht möglichst professionell zu planen, zu gestalten und durchzuführen.

Solche Kontroversen stellen viele Herausforderungen beim Lehrberuf dar. Da Paradoxen solcherart problemlos zu verknüpfen, höher beruflicher Potenziale bedürfen. Aber trotz der maßgeblichen Auswirkungen der eigenen Lehrerpersönlichkeit auf die betroffene Lehrphilosophie, sollen sie auf keinen Fall

auf ihre Lehrprofessionalität verzichten. Im Anschluss daran steht die Lehrprofessionalität der algerischen Deutschlehrkräfte in einem engen Zusammenhang mit der Lehrphilosophie.

Eine der wesentlichen Fähigkeiten bzw. Kompetenzen, worüber jede Lehrkraft verfügen soll, ist auf jeden Fall die Professionalität. Die Professionalisierung beim Lehrberuf dient den algerischen Lehrkräften dazu, nicht nur den Effizienzgrad des fremdsprachlichen Unterrichts zu sichern, sondern auch die Unterrichtsqualität zu gewährleisten.

Darauf aufbauend legen die algerischen Deutschlehrkräfte heutzutage einen großen Wert auf die Qualität ihrer Arbeit im Kursraum, da sie als ein Prüfstein ihrer Professionalität in Rücksicht sollen nehmen. Sie trägt v.a. ebenfalls dazu bei, im Laufe des Kurses bzw. der Unterrichtssitzung vorkommende Hindernisse oder Probleme professionell zu bewältigen.

Die professionellen Lehrpersonen sollen die Möglichkeit in der Hand haben, Notsituationen innerhalb des Kursraumes ruhig und problemlos unter Kontrolle zu bringen. Sie bieten allen Lernern gleiche Lernchancen abgesehen von ihren sozialen, kulturellen und ursprünglichen Hintergründen. Zusätzlich ist es den algerischen Lehrern wichtig, zum einen offen auf die neuen Ideen und flexibel zu sein, zum anderen halten sie es für wesentlich, Kritik einzustecken und diese nicht persönlich zu nehmen.

Außerdem wird der Lehrberuf von den betroffenen Deutschlehrern als professionelles Engagement verstanden, bei dem sie sich nicht nur auf die emotionalen bzw. menschlichen Verhaltensweisen der Lernenden konzentrieren, sondern auch auf das Lehren als rationalen Prozess. Bei manchen Entscheidungen,

die die Lehrkräfte im Laufe des Unterrichts treffen sollen, sollen sie sich auf ihre Vernunft beziehen.

Hinsichtlich der algerischen Lehrphilosophie bedeutet Professionell-Zu-Sein für viele Abstand zu halten, damit zielt man im Vordergrund darauf ab, eine gegenseitig respektvolle Atmosphäre beim Lehren gewährleisten zu können. Solche Lehrpersonen halten ihren Job für ein professionelles Handeln.

Bei anderen Lehrkräften soll die Lehrprofessionalität in erster Linie in einer engen Verbindung mit der Pünktlichkeit gestellt werden, insbesondere mit einer solchen Fremdsprache wie Deutsch, die v.a. für ihre Normiertheit bekannt sowie für die Pünktlichkeit der Deutschen. In diesem Kontext stellt man fest, dass die eigene professionelle Kompetenz der Deutschlehrpersonen stark von der deutschen Kultur, Denkweise und den verschiedenen Eigenschaften des Ziellandes geprägt ist. Da ist die Rede im Allgemeinen von den starken Einflüssen der Sprache auf den Charakter der Lehrperson als Individuum.

Bei der algerischen Lehrprofessionalität spielen ebenso andere Hauptkomponenten unbedingt eine entscheidende Rolle. Dazu gehören laut ihnen prinzipiell andere Akzentuierungen wie Motivation und Persönlichkeitsmerkmalen der Lehrkräfte.

❖ **Lernende als im Kern der algerischen Lehrphilosophie**

Jeder Unterricht bezieht sich im Großen und Ganzen auf zwei Schlüsselpersonen, die sich gegenseitig in einer wechselseitigen Beziehung bedienen, nämlich der Lehrer und der Lerner. Ohne diese Kursteilnehmer fehlt das Kernkonzept des Unterrichts und verliert seinen bildungsbezogenen Wert.

Diesbezüglich haben die aus den beruflichen Selbstporträts analysierten Angaben gezeigt, dass die algerische Lehrphilosophie größtenteils auf den Lernenden beruht. Bei manchen Lehrkräften sind sie parallel ein Ziel und auch ein Mittel zum Erreichen des Ziels, das eine Fremdsprache beizubringen, darstellt.

Die algerischen Deutschlehrer stehen alle auf dem Standpunkt, dass die Lerner eine der wesentlichen Voraussetzungen der algerischen Lehrphilosophie sind, worauf sie unter allen Umständen gar nicht verzichten können bzw. dürfen.

Mit den neuen pädagogisch didaktischen Konzeptualisierungen des Fremdsprachenunterrichts versuchen die Lehrpersonen immer mehr Raum für die Lernenden innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers zu schaffen (als Beispiel bei Präsenzunterricht oder online-Unterricht), insbesondere für die Lerner in fortgeschrittenen Niveaustufen.

In Privatschulen, in denen Deutsch im Licht des GeRs unterrichtet wird, basiert der fremdsprachliche Unterricht von grundlegenden Niveaus wie *Pre A1, A1 und A2* überwiegend auf der Lehrkraft. Auf der anderen Seite erhöht sich die Rolle der Lernenden im Verlauf der Niveaus wie beispielsweise bei den fortgeschrittenen Niveaustufen *B1, B2 und C1*. In diesem Kontext wird beispielsweise dem Lerner mehr Anlass zum Sprechen gegeben und mehr Möglichkeit zum Teilnehmen eröffnet.

Die algerischen Deutschlehrkräfte betrachten ihre Lerner als aktive Kursteilnehmer, die unbedingt am Unterricht direkt beteiligt werden müssen. Diese Aktivierung der Lerner-Rolle beim Lehr- und Lernprozess fängt bereits vom Beginn des Prozesses an, d.h. schon bei dem Einstieg soll der Lerner am Kurs bzw. an der Unterrichtssitzung teilnehmen. Bei manchen Lehrkräften gelingt es dadurch, dass

sie den Lernenden am Anfang ein paar Fragen bezüglich vorheriger Sitzung stellen.

Zu diesen Fragen gehören ebenfalls solche Wiederholungen zur Festigung des Erlernten, indem im Unterricht eine zielgerichtete Rekapitulation des bereits Gelernten erfolgt.

Mit diesen gestellten Fragen zielen andere Lehrpersonen darauf ab, den Anstoß zu einer sinnvollen Diskussion zu geben und ebenso eine wissenschaftliche Debatte zu initiieren. Mit Hilfe solcher Fragen, Wiederholungen und Diskussionen sind die Lerner dazu fähig, das erworbene Wissen zu beurteilen bzw. zu korrigieren, das im Kurs Erarbeitete zu festigen und die vom Lehrer vermittelten Kenntnisse im Langzeitgedächtnis zu speichern.

Im Zuge eines Lerner-aktivierten Fremdsprachenunterrichts und im Mittelpunkt der Lehrtätigkeiten sind die Lerner nicht mehr lediglich passive Unterrichtsakteure, sondern werden sie eher als aktive Unterrichtsbeteiligte in Rücksicht genommen. Aus diesem Grund sind die algerischen Deutschlehrpersonen in den unterschiedlichen Bildungseinrichtungen darauf ausgerichtet, das kritische Denken und die kritische Reflexionsfähigkeit ihrer Lernenden zu fördern bzw. zu unterstützen. Hierbei ist die Stimme der Lernenden von entscheidender Bedeutung im ganzen Lehr- und Lerngeschehen.

Im Rahmen einer solchen vertrauensvollen Stimmung werden unbedingt angemessen qualitative Leistungen von den Lernenden gezeigt und dies ist das Hauptziel jedes Unterrichts.

- **Auswertung der Lehrerbefragung**

Aufbauend auf den Ausführungen zu den theoretischen Grundlagen dieser wissenschaftlichen Arbeit über ein didaktisches Projekt im Rahmen der praxisorientierten Deutschlehrerausbildung und als Ergänzung zu den ausgewählten beruflichen Selbstporträts der algerischen Deutschlehrkräfte, die wir bereits am Anfang dieses Kapitels ausführlich und praxisorientiert analysiert haben, legen wir das Hauptaugenmerk im zweiten Teil des vorliegenden Kapitels auf die Analyse und Auswertung von Fragebögen an algerische Deutschlehrkräfte. Die betroffenen Deutschlehrer waren Absolventen bzw. Absolventinnen der Universität Algier 2.

Proband*innen

Grundsätzlich richtet sich die folgende Lehrerbefragung an algerische Deutschlehrkräfte, die ihr Studium bereits an der Universität Abou El Kacem Saad Allah (Algier 2) abgeschlossen haben; entweder diejenigen, die als Absolventen einer Bachelor-Studienrichtung, Masterabsolventen*innen oder Lehrkräfte mit Dokortitel und Professor*innen anerkannt sind.

Insgesamt wurde der vorliegende Lehrerfragebogen an 250 Deutschlehrkräfte gesendet, jedoch wurde erst von 50 Lehrer*innen ausgefüllt.

Die Befragten sind algerische Deutschlehrkräfte, die gegenwärtig in unterschiedlichen Bildungsrichtungen und zwar in Gymnasien, universitärem Gang und Privatschulen tätig sind.

Durchführung

Die vorliegende Lehrerbefragung dieser wissenschaftlichen Arbeit wurde hauptsächlich durch die folgende Webseite (<https://www.umfrageonline.com>) online erstellt. Mit Hilfe dieser Webseite versuchten wir nicht nur den Fragebogen

möglichst klar zu verfolgen, sondern auch den Lehrkräften den Erfüllungsprozess zu erleichtern.

In der Summe besteht die gemeinte Lehrerbefragung aus 18 Fragen, die man zu verschiedenen Fragetypen zählt. Zwei davon sind offene Fragen und die übrigen sind geschlossene Fragen mit vielfältigen Antwortmöglichkeiten. Zum Beginn dieses Fragebogens bevorzugten wir eine Eisbrecherfrage einzubauen.

All im Rahmen dieses Fragebogens gestellte Fragen zielen darauf ab, einerseits das pädagogische und didaktische Konzept des algerischen Deutschlehrens und die damit verbundenen Schwerpunkte sowie Herausforderung ins Licht zu bringen, und andererseits den Zustand der universitären Lehrerausbildung von den algerischen Deutschlehrkräften unter die Lupe zu nehmen.

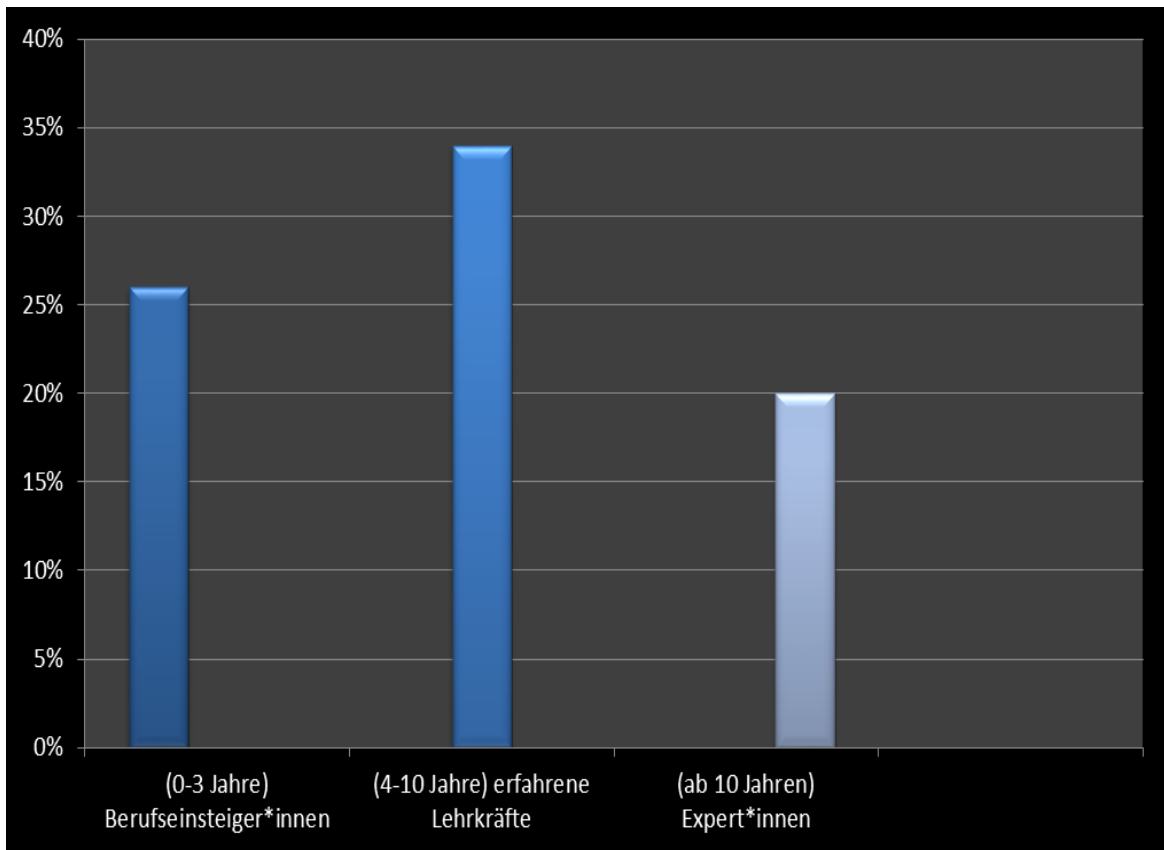
Aus den 18 Fragen werden 17 Fragen in Graphiken dargestellt und die Restliche wird nur schriftlich analysiert.

3.1 Analyse der Lehrerbefragung und deren Auswertung

1. Berufserfahrungen der algerischen Deutschlehrkräfte

Anfangen mit der ersten Frage aus dem Fragebogen ergibt sich, dass 26% der Befragten Berufsanfänger sind; mit weniger als 3 Jahren Erfahrung. Im Vergleich dazu zählt man 34 % der gesamten Teilnehmer mit einer solchen Berufserfahrung zwischen 4 und 10 Jahren zu den erfahrenen Lehrkräften. Die Mehrheit der Beteiligten, nämlich 40% gehört den Experten mit mehr als 10 Jahren Erfahrung in dem Lehrbereich.

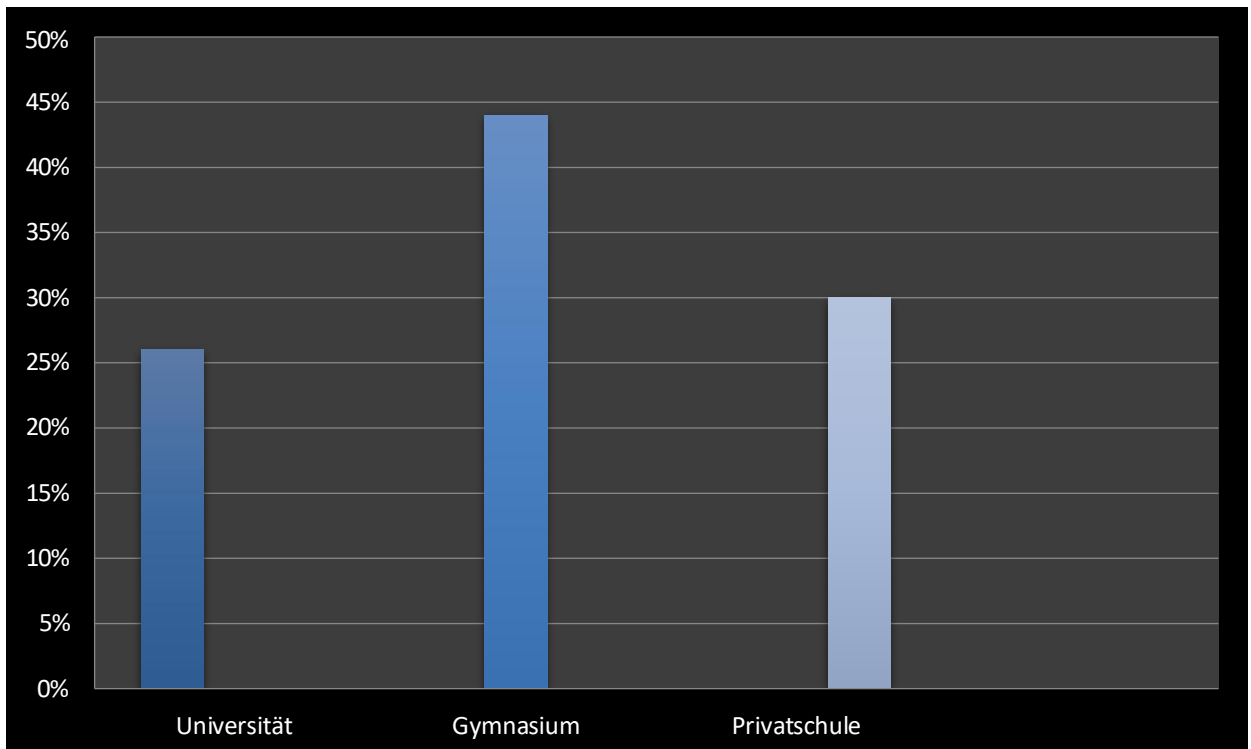
Abbildung 15: Berufliche Laufbahn der algerischen Deutschlehrkräfte



2. Momentane Bildungseinrichtungen der befragten Lehrkräfte

Zum Einstieg dieser Lehrerbefragung ist es von großer Bedeutung die berufliche Zugehörigkeit der Befragten zu bestimmen bzw. zu kategorisieren. Insgesamt ist ungefähr ein Viertel der Teilnehmer (26 %) als Lehrkräfte an der Universität tätig. Daneben beschäftigt sich fast die Hälfte der betroffenen Lehrpersonen (44 %) mit dem Deutschen als dritte Fremdsprache im gymnasialen Rahmen. Die übrigen Deutschlehrpersonen arbeiten an Privatschulen, in denen sie den Deutschunterricht stufenweise bieten.

Abbildung 16: Bildungsinstitutionen der algerischen Lehrkräfte



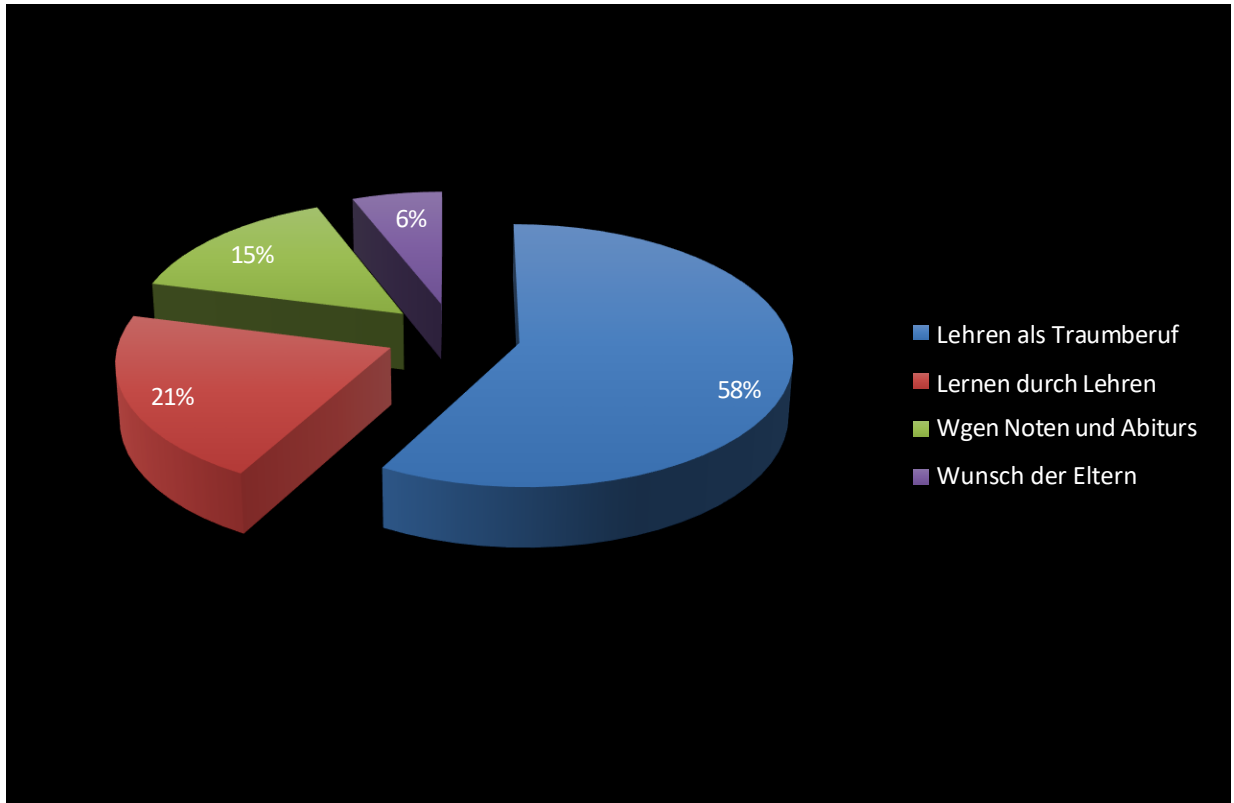
3. Berufswahl und Motivation

In Bezug auf diese dritte Frage wurde innerhalb des vorliegenden Lehrerfragebogens nach den Hintergründen der Berufswahl gefragt.

Die Antworten der meisten Befragten zeigt deutlich, dass über die Hälfte der befragten algerischen Deutschlehrkräfte (58 %) an erster Stelle zum Interesse des Lehrens als Beruf angeregt sind, hiermit folgen sie ihren Herzenswunsch, da sie seit ihrer Kindheit als Lehrerinnen bzw. Lehrer beruflich tätig sein möchten. Während etwa ein Fünftel (21 %) eine geeignete Gelegenheit drinnen sahen, ihre Kenntnisse und Wissen durch den Lehrberuf erweitern zu können, indem sie durch das Lehren fähig sind zu lernen bzw. sich weiterzuentwickeln. Während 15 % der Teilnehmenden davon stark überzeugt sind, dass sie wegen der Noten, die sie beim Abitur gekriegt haben sowie des Systems, gezwungen waren, Deutsch bzw. Germanistik an der Universität zu studieren, obwohl es gar nicht ihren Wünschen

entspricht. Auf dem letzten Platz sind die übrigen Beteiligten (6 Prozent) der Auffassung, dass ihre Eltern sie ermutigt haben, den Lehrberuf auszuwählen.

Abbildung 17: Berufswahl der algerischen Deutschlehrkräfte



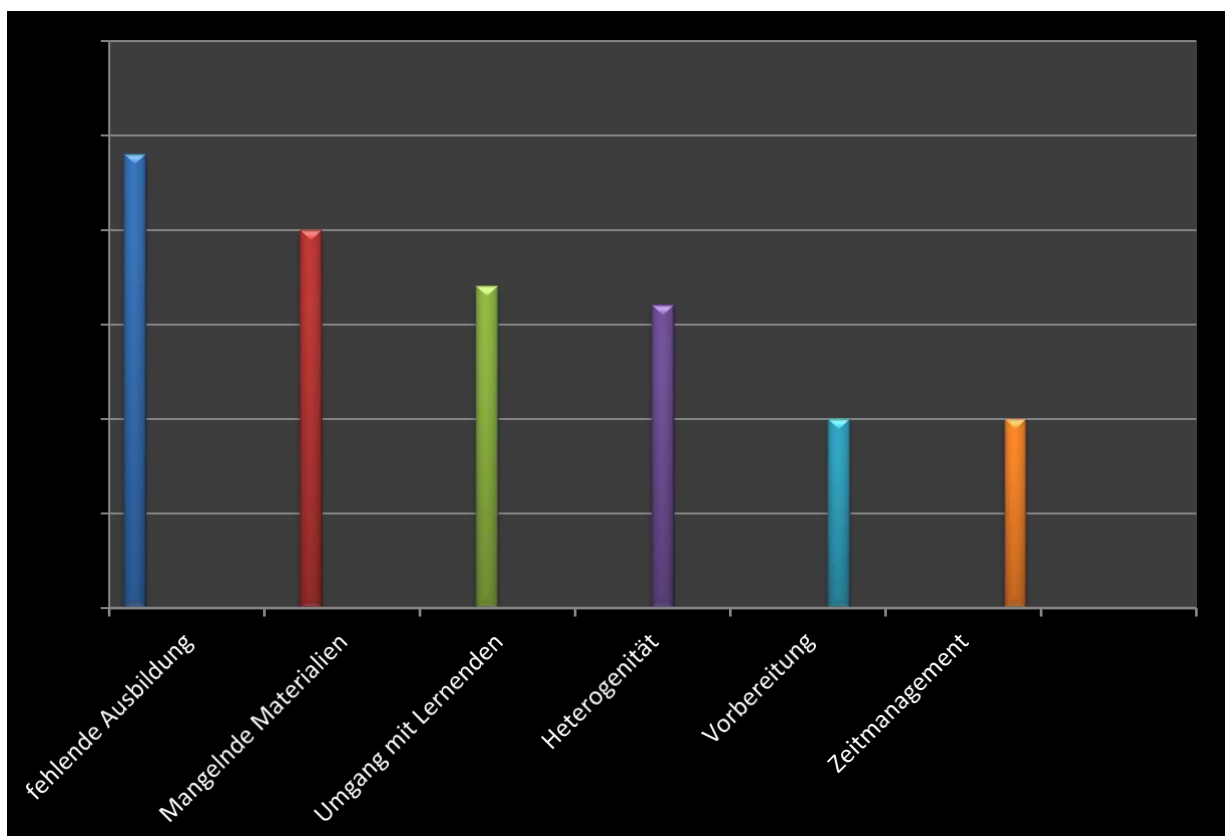
4. Schwierigkeiten oder Hindernisse am Anfang der Karriere.

Bezüglich der vierten Frage, die offen war, waren die Befragten in der Lage, mehrere Antwortmöglichkeiten zu erwähnen. Daraus stellt man fest, dass die algerischen Lehrkräfte sich mit vielfältigen Herausforderungen am Anfang ihrer Karriere konfrontiert sehen.

Im Vordergrund (24 %) steht die vorhandene Lücke zwischen theoretischer Bildung an der Universität und praktischem Tauchen in den Lehrberuf. Dabei fehlten den Lehrkräften v.a. die pädagogische und praxisnahe Ausbildung sowie die mangelnde Erfahrung. Mit einem Anteil von 20 % kommt an zweiter Stelle der Mangel sowohl an den passenden Lehrmitteln als auch an den geeigneten

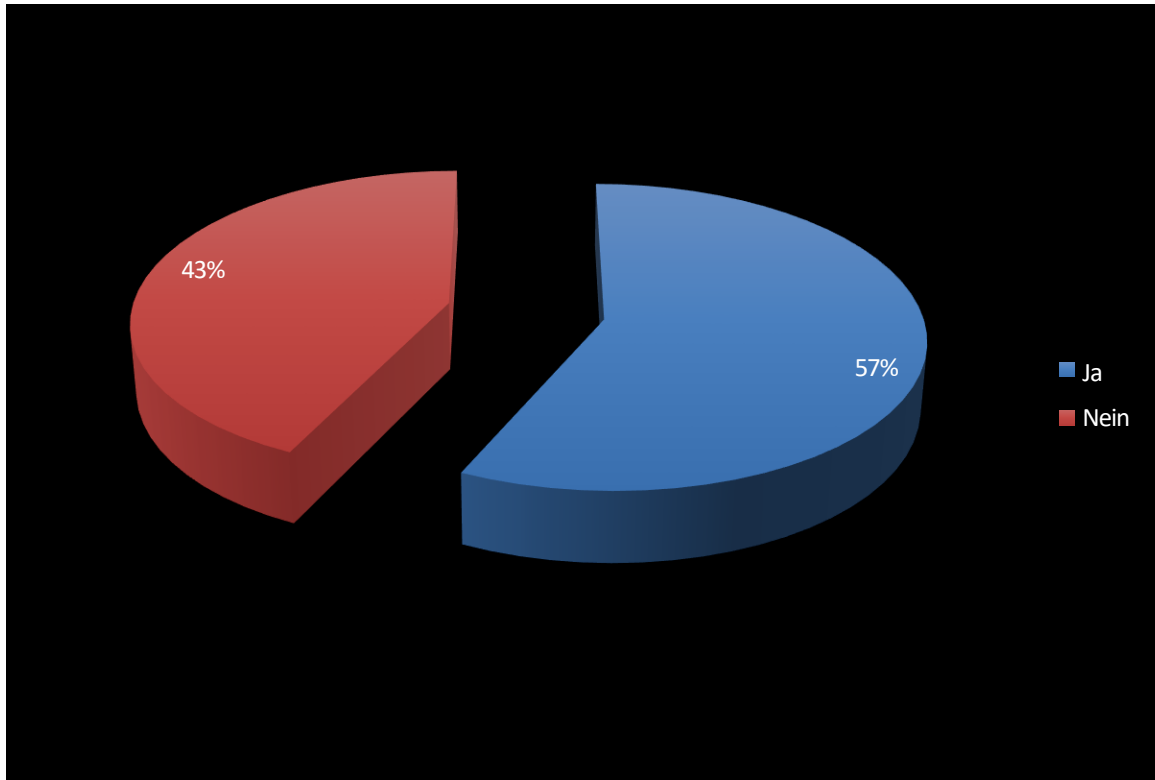
Unterrichtsmaterialien vor. Hingegen stellte der Umgang mit den Lernenden die größte Herausforderung für fast ein Fünftel der Befragten (17 %) dar. Nicht weit von dem letzten Punkt nehmen 16 Prozent der Beteiligten die Heterogenität der Lerngruppe und die darauf folgende Vielfalt der Lehrziele, bei einem Deutschunterricht als zentrale Herausforderung wahr. Im selben Kontext steht ein Zehntel der befragten Lehrkräfte auf dem Standpunkt, dass die Kursvorbereitung ein wesentlicher Aspekt hierbei ist. Derselbe Anteil der Beteiligten (10 %) ist davon überzeugt, dass es sich gründlich um Probleme mit dem Zeitmanagement handelt. Letztens befinden sich solche Lehrkräfte, die dadurch herausgefordert waren, ein Ausbalancieren von Forschung und Lehren an dem universitären Lehrgang zu gewährleisten.

Abbildung 18: Herausforderungen am Anfang der Karriere



5. Wurden Sie bereits als "zukünftige" Lehrkraft an der Universität Algier 2 praktisch ausgebildet?

Abbildung 19: Ausbildungspraktische Lehrerbildung an der Universität Algier 2



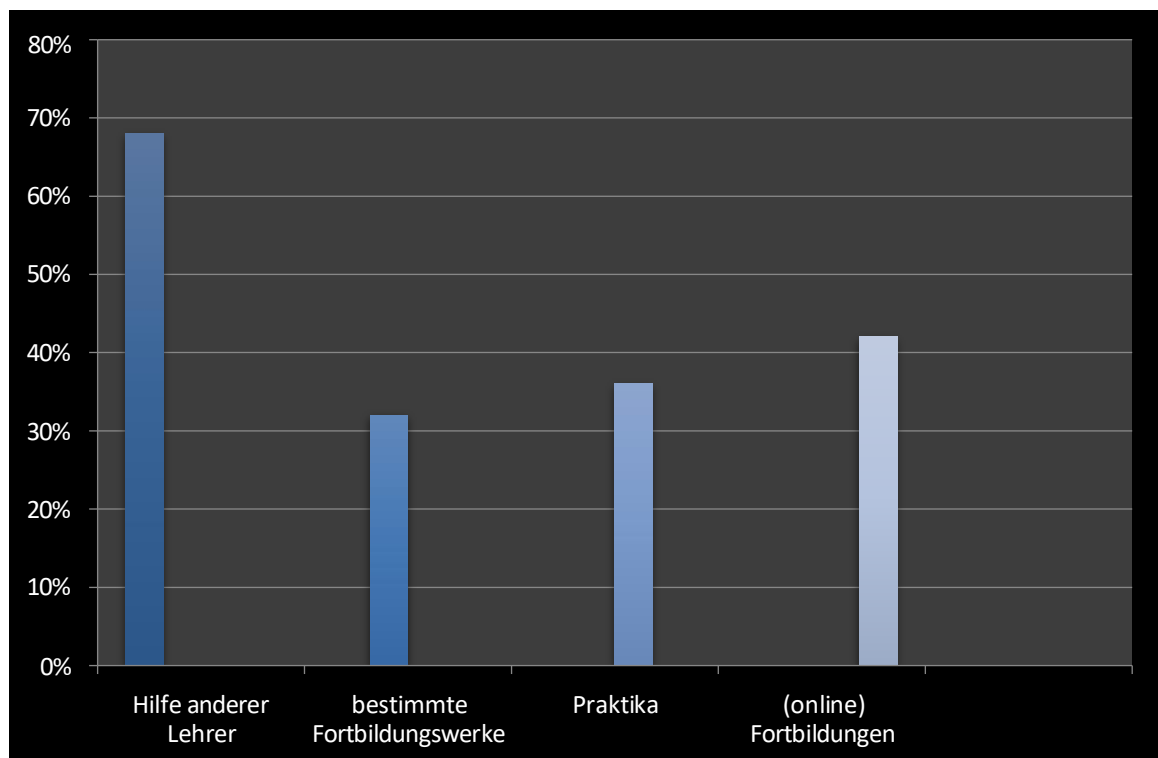
In Bezug auf diese Frage verfügte die Mehrheit (57 %) an der Universität als zukünftige Deutschlehrpersonen über keine anwendungsbezogene Lehrerausbildung. Die anderen (43 %) wurden bereits an der Universität ausgebildet. Bemerkenswert ist die Differenzierung zwischen den Absolventen derselben Universität, nämlich Universität Algier 2. Die Ergebnisse unterscheiden sich auf Basis der Lehr- bzw. Lerngeneration und auch der ausgewählten Bildungseinrichtung. Dies heißt in der Periode der Dominanz von dem klassischen System in algerischen Universitäten (*système classique*) wurden den Graduierten eine praxisnahe Lehrerausbildung angeboten; im Gegensatz zu den heutigen Generationen mit dem neuen LMD-System. Wichtig darauf hinzuweisen ist, dass diejenigen Lehrkräfte, die an der Universität eingestellt werden, über die

Möglichkeit verfügen, an der Universität ausgebildet zu sein. Hingegen verschafft den anderen Lehrpersonen u.a. der Privatschulen diese Möglichkeit nicht.

6. Vorbereitungsmöglichkeiten auf den Lehrberuf außer Lehrerausbildung.

Als Erweiterung der vorigen Frage richtet sich diese an diejenigen, die keine praktisch ausgerichtete Lehrerausbildung an der Universität Algier 2 hatten. Zum Ersetzen der fehlenden Lehrerausbildung stützte sich die Mehrheit auf die Hilfe vorheriger Lehrer mit einem Anteil von 68 %. An zweiter Stelle der Vorbereitungsmöglichkeiten stehen die (online) Fortbildungen (42 %). Auf Platz vier folgen die Praktika (36 %). Als Vorbereitungshilfe nennt fast jede dritte Lehrkraft (32%) bestimmte Fortbildungswerke. Mehrfachbenennungen waren bei dieser Frage erlaubt.

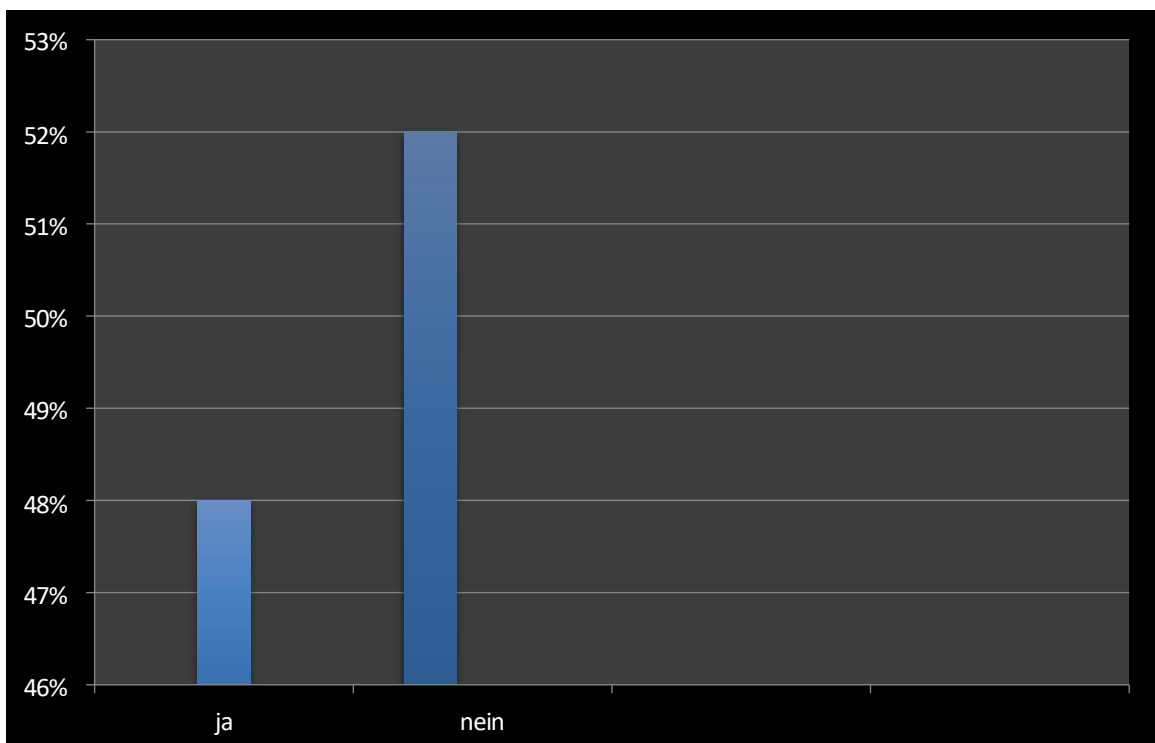
Abbildung 20: Ersatzmöglichkeiten der Lehrerausbildung



6. Fortbildungsengagement bei den algerischen Lehrkräften

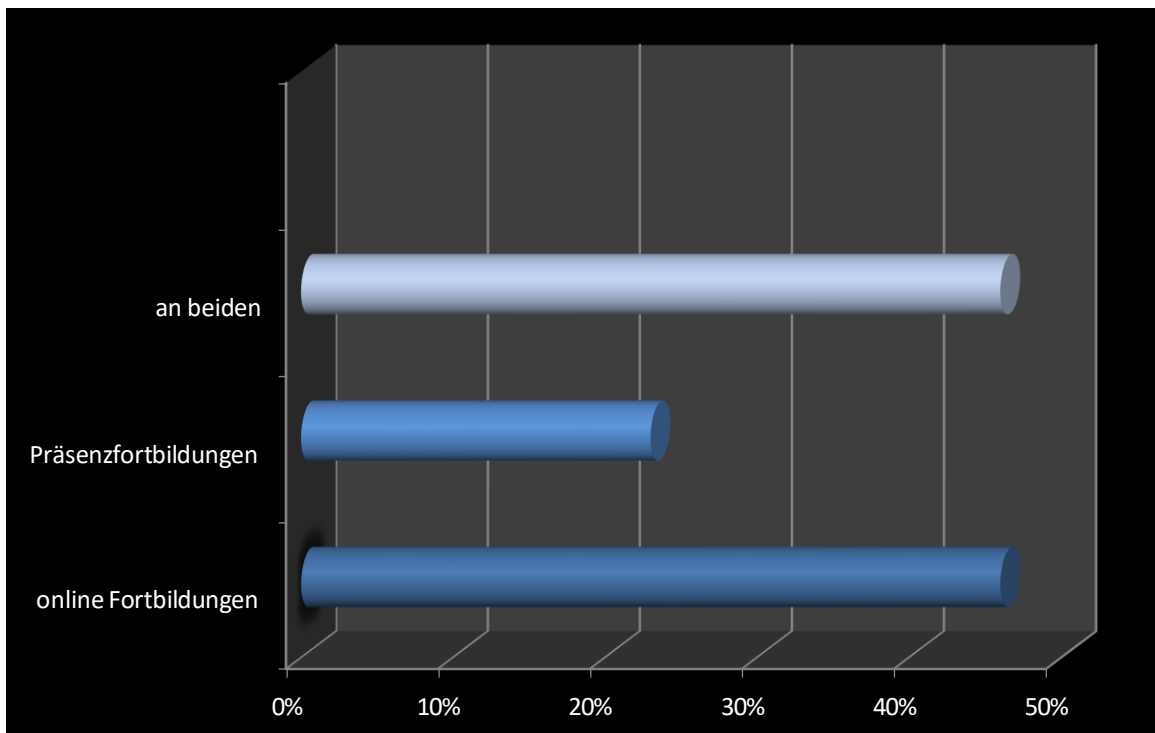
Etwa die Hälfte der Beteiligten (52 %) hatte als Lehrkräfte gar nicht an Fortbildungen teilgenommen, während 48 % schon daran beteiligt waren. Kritisiert wird hierbei, die mangelnde Weiter- und Fortbildungsbereitschaft der algerischen Lehrkräfte. Obwohl diese Fortbildungen von wesentlicher Bedeutung für die Entwicklung bzw. Weiterentwicklung der betroffenen Lehrpersonen sind, wurden sie bedauerlicherweise von vielen vernachlässigt. Auf die gemeinten Fortbildungen kann man auf jeden Fall bei einem solchen Job wie dem Lehrberuf nicht verzichten, da sie den Lehrenden ständig die Chance bieten, an erster Stelle ihren Unterricht aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten, analysieren und gestalten, was die Tür für neue innovative Etablierungsideen beim Unterrichten eröffnen könnte. Dies kann nicht nur die Unterrichtsqualität steigern, sondern auch zur besseren Leistungsmessung von Seite der Lehrenden beitragen.

Abbildung 21: Teilnahme an Fortbildungen



7. Fortbildungstypen

Abbildung 22: ausgewählte Fortbildungsvarianten



Die vorliegende Frage betrifft die Lehrkräfte, die an Fortbildungen teilnehmen. Von den vorigen Zahlen waren 46 % der Befragten an beiden online und Präsenzfortbildungen beteiligt, während rund ein Drittel (31 %) an online Fortbildungen teilnehmen. Auf dem letzten Platz kommen die Präsenzfortbildungen mit einem Anteil von 23 % vor.

Diesbezüglich ist die geringere Maße der verfügbaren bzw. zugänglichen Präsenzfortbildungen in Algerien augenfällig. Den algerischen Deutschlehrerinnen und -lehrern wurde kaum eine Präsenzfortbildung angeboten; im Vergleich zu anderen Ländern, bei denen ständig zahlreiche Weiter- und Fortbildungen in Bezug auf vielfältige didaktische und pädagogische Schwerpunkte zur Verfügung gestellt werden. Aus diesem Grund suchen sie immer nach Fortbildungsangeboten, die man online durchführt. Einige berühmte deutsche Webseiten, worauf sich die meisten

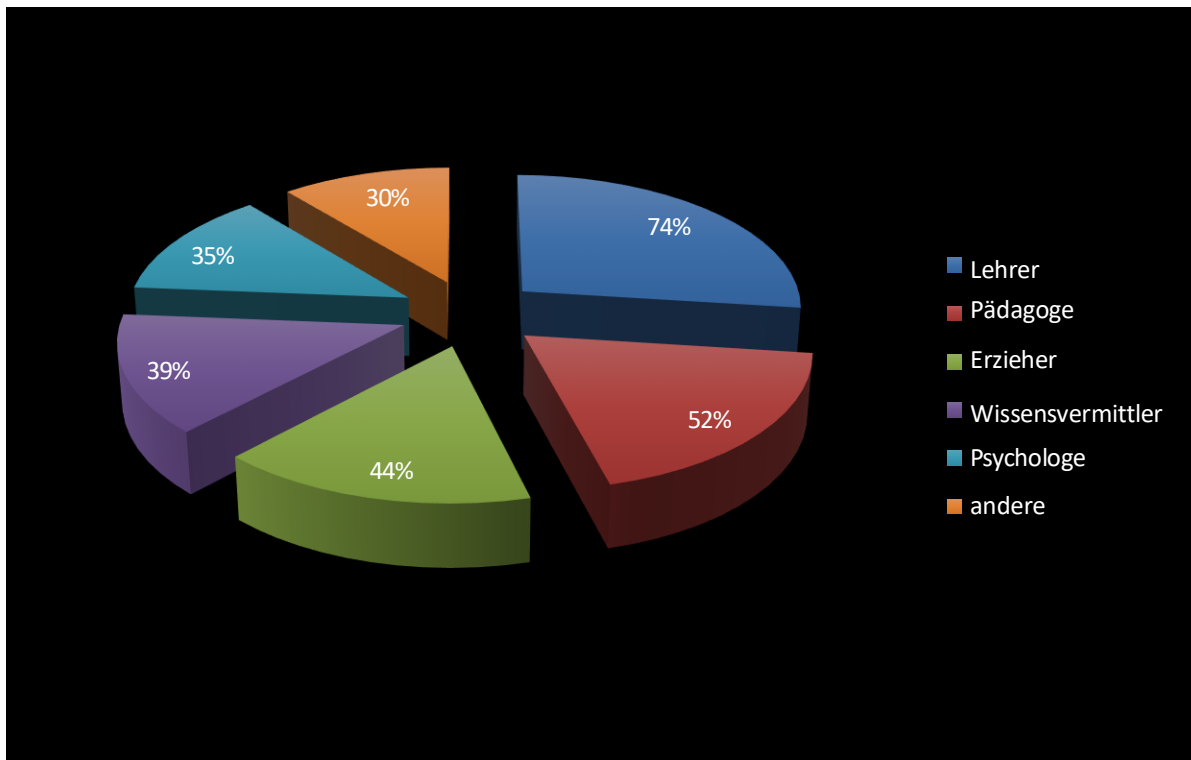
Lehrpersonen in Algerien stoßen, die solche Qualifizierungsmaßnahmen bereitstellen, sind cornelsen.de und Klettverlag.

8. Selbstwahrnehmung im Kursraum

Die algerischen Lehrerinnen und Lehrer wurden gefragt, wie sie sich innerhalb des Kursraumes sehen. Mehrere Antwortbenennungen waren da erlaubt.

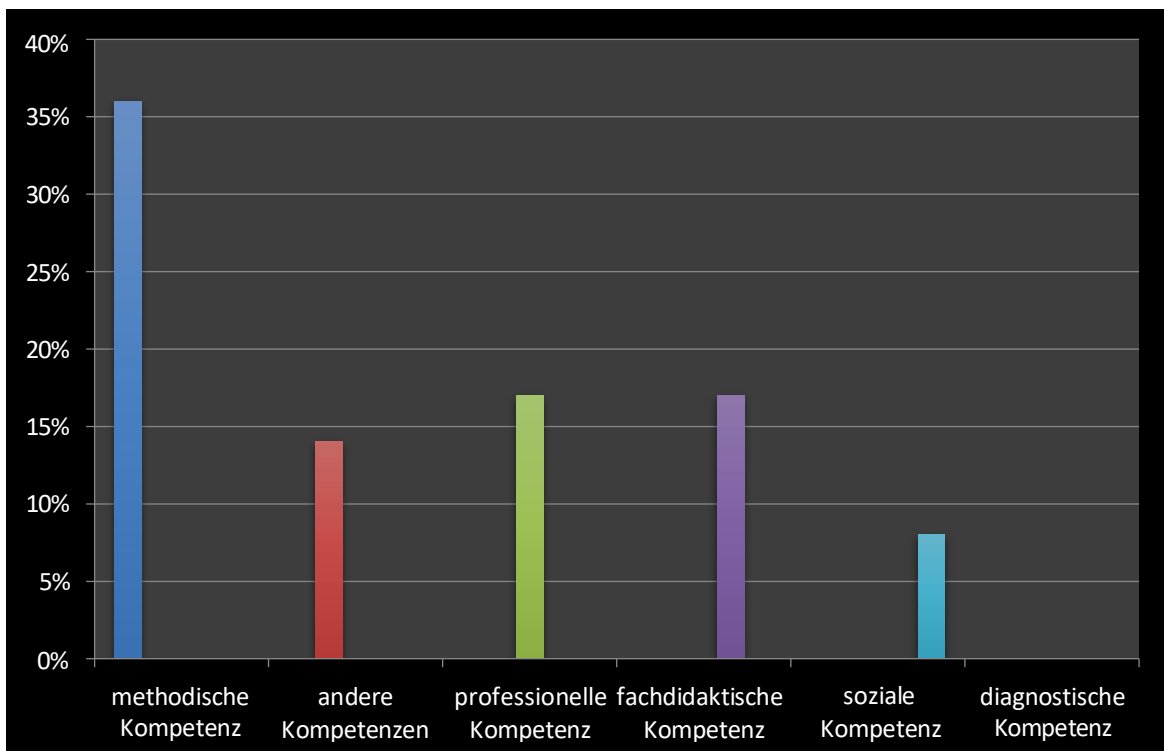
Das Ergebnis dieser Frage verrät, dass drei Viertel (74 %) der Lehrkräfte sich in erster Linie im klassischen Konzept als „Lehrer“ definieren. Etwa die Hälfte der Befragten (52 %) sieht sich im Laufe des Lehr- und Lernprozesses als Pädagoge*innen. Im Weiteren verweist knapp die Hälfte (44 %) in diesem Zusammenhang darauf, dass ihre Hauptaufgabe in Bezug auf die Erziehungswissenschaft zu erledigen ist, bei dem sie sich im Kursraum eher als Erzieher*innen berücksichtigen. Als eine wesentliche Bezeichnung der betroffenen Teilnehmer charakterisieren sich fast zwei Fünftel (39 %) als Wissensvermittler. Bezüglich der Lehrerrolle sieht ein Anteil von 35 %, dass ihre Hauptrolle mit der Psychologie eng zu verbinden ist, indem sie sich als Psychologe wahrnehmen. Etwa ein Drittel der Befragten (30 %) übernehmen andere Rollen beim Unterrichten; manche sehen sich als Berater und Unterrichtsbegleiter, während die anderen sich selbst als Entdecker sehen. Auf der anderen Hand verstehen einige Lehrkräfte sich als Unterrichtspartner, die sich gleich wie die Lerner im Laufe des Fremdsprachenunterrichts setzen. Wie bereits in den Lehrporträts behandelt wurde, ist die Kunst neben der Kreativität ebenso in diesem Rahmen vorhanden; fast ein Viertel (26 %) der Teilnehmer verstehen sich als Künstler. An letzter Stelle fungiert die Minderheit (13 %) als Aufsichtsperson bzw. als Monitor.

Abbildung 23: Lehrerrolle im Klassenraum



9. Lehrkompetenzen

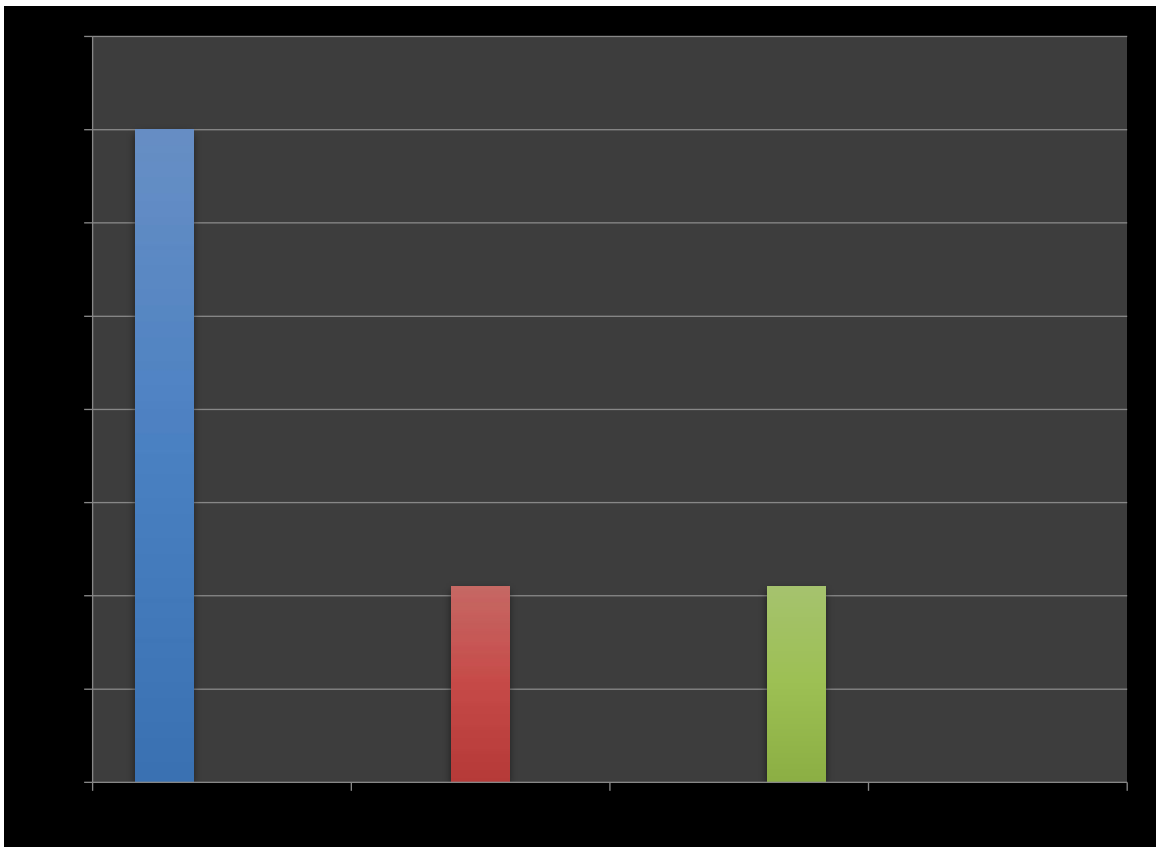
Abbildung 24: die wichtigste Kompetenz bei den algerischen Lehrkräften



Jede Lehrkraft bedarf bestimmter Menge von Lehrkompetenzen. Bei dieser Frage geht es um die wichtigste Kompetenz, worauf die Deutschlehrkräfte beim Unterrichten nicht verzichten können. Dazu sagten 36 %, dass die methodische Fähigkeit der Lehrperson im Vordergrund steht. Der Lehrer ihrer Auffassung muss unbedingt mit den verschiedenen Lehrmethoden zurechtkommen. Während des Unterrichtens muss sie in der Lage sein, zwischen den Methoden fließend zu wechseln. Da handelt es sich um die Methodenvielfalt und die methodische Kompetenz einer Lehrkraft. Andere Lehrkräfte (14 %) stehen auf dem Stand Punkt, dass die Lehrperson über andere Kompetenzen verfügen muss, außerhalb der gegebenen Liste nämlich die Kommunikationsfähigkeit, pädagogische und psychologische Kompetenz und die Selbstkompetenz. Ihrer Meinung nach soll jede kompetente Lehrkraft dazu fähig sein, Komplizierte Inhalte verständlich und klar zu vermitteln, auf die gestellten Fragen einzugehen und lernförderliches Klima zu schaffen. Auf dem dritten Platz (17 % der Befragten) sind beide Kompetenzen professionelle und fachdidaktische in gleichem Maße vertreten. Andere Kompetenzen wie soziale und diagnostische Kompetenzen wurden von sehr kleinen Gruppierungen der Lehrerschaft (8 %) angesprochen.

10. Durchführung des Fremdsprachenunterrichts

Abbildung 25: Durchführungsmöglichkeiten des fremdsprachlichen Unterrichts

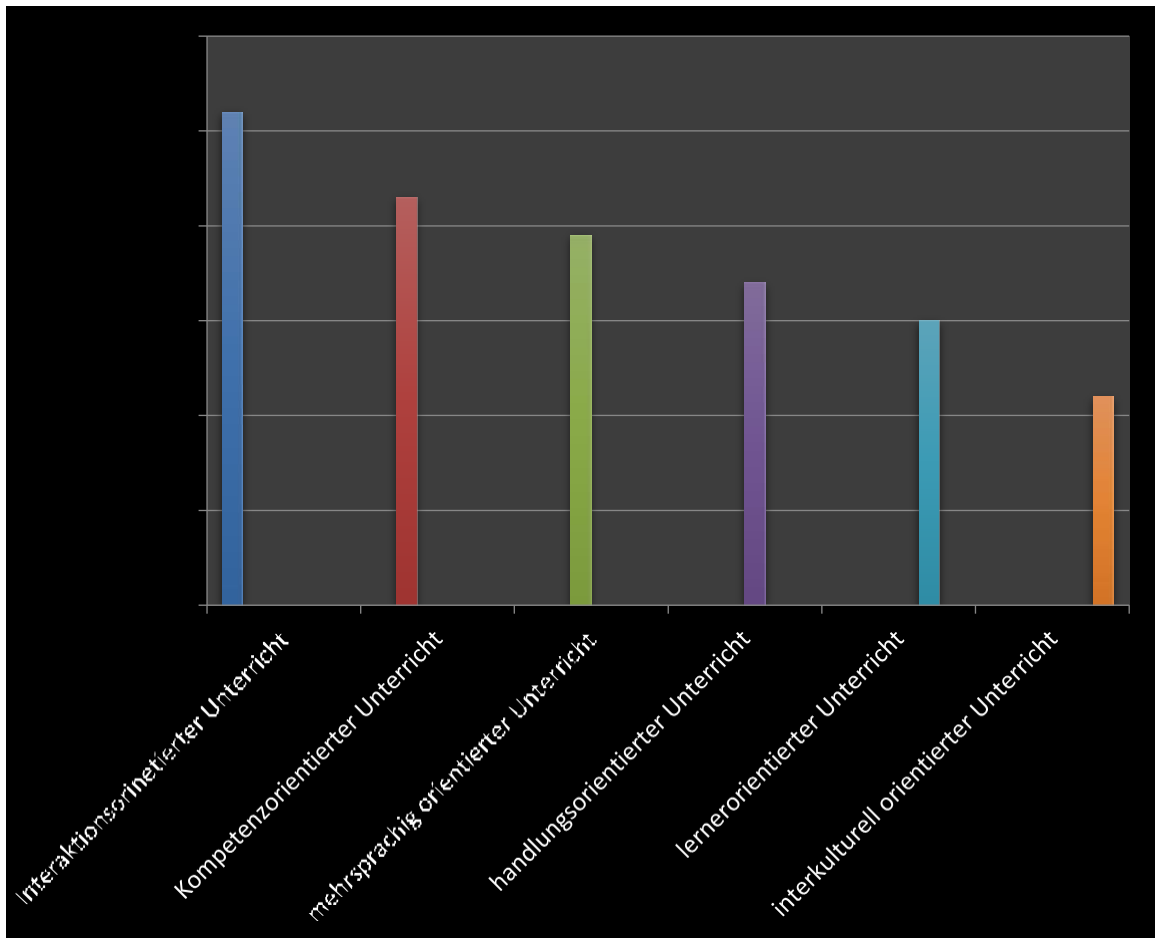


Diese Frage bezieht sich auf die Durchführung des fremdsprachlichen Unterrichts auf Seite der algerischen Deutschlehrkräfte. Die Befragten sollten dazwischen auswählen, ob sie einen modernen oder klassischen Unterricht gestalten bzw. durchführen. Eine dritte Möglichkeit ist hierbei möglich, nämlich die Verbindung von beiden erwähnten Vorgehensweisen. Bemerkenswert ist die Tatsache, dass mit einem Anteil von etwa drei Viertel (70 %) das bevorzugte Verfahren von den an dieser Lehrerbefragung Teilnehmenden eine passende Mischung aus beiden Durchführungsweisen d.h. aus der Klassischen und der Modernen ist. Darauf folgend orientiert sich etwas mehr als ein Fünftel der Befragten (21 %) an einem modernen Unterricht. Die übrigen befragten Lehrer und Lehrerinnen

(9 %), die sich dem authentischen Unterricht wenden, stellen den kleinsten Anteil der gesamten Lehrerschaft.

11. Auf den Unterrichtsformen basierende didaktisch-methodischen Prinzipien

Abbildung 26: ausgewählte Unterrichtsformen der algerischen Deutschlehrkräfte



Im Anschluss an die neuen didaktisch-methodischen Prinzipien entstehen neue Unterrichtsformen, auf deren Basis der Fremdsprachenunterricht bei jeder Lehrkraft anders vorgehen wird.

Der größte Anteil der befragten Lehrkräfte (52 %) basiert innerhalb ihres Unterrichts auf einer interaktionsorientierten Unterrichtsform. In diesem

Zusammenhang ist das gegenseitige Agieren zwischen den Kursteilnehmern erforderlich.

Bei ungefähr zwei Vierteln der Befragten (43 %) herrscht ein kompetenzorientierter Unterricht, indem sie mehr Interesse an den vermittelnden und erworbenen Kompetenzen während des Lehr- und Lernprozesses haben. Algerien ist durch ihr mehrsprachiges Repertoire bekannt, so ist der Fall beim Fremdsprachenunterricht für manche Lehrkräfte, die beim Lehrgeschehen sich eher auf einen mehrsprachig orientierten Unterricht stützen.

Diese Ansicht teilen knapp zwei Fünftel der Befragten (39 %). Mit dem zunehmenden Verstehen der Sprache als System vom Handeln steigert das Interesse der Lehrenden an dem handlungsorientierten Unterricht mit einem Anteil von 35 % der Beteiligten. Kurz darauf kommt der Lerner im Mittelpunkt der Rede vor. Durch die neunten Konzeptualisierungen des Fremdsprachenunterrichts stehen die Lernenden im Vordergrund als aktive Teilnehmer, worauf man den ganzen Unterrichtsprozess aufbauen kann. Aus diesem Grund entschieden sich 30 % der Befragten für eine lernerorientierte Unterrichtsform.

Im Zuge der beiden didaktisch-methodischen Prinzipien und des Fremdsprachenunterrichts halten 22 % der befragten Lehrkräfte die Interkulturalität für wesentlich. Deswegen ziehen sie es vor, ihren Lernenden einen interkulturell orientierten Unterricht anzubieten.

Auf der anderen Hand sieht knapp ein Zehntel der Teilnehmer (9 %), dass mit dem zunehmenden Einsatz der digitalen Medien bzw. mit der Digitalisierung aller Arbeitsbereiche, ist es notwendig sich auf einen Hybrid-Unterricht zu stoßen. Als eine Bemerkung ist es wichtig in Rücksicht zu nehmen, dass bei dieser Frage mehrere Benennungen möglich waren.

12. Worauf zielen meist algerische Deutschlehrkräfte beim ganzen Unterrichtsprozess ab?

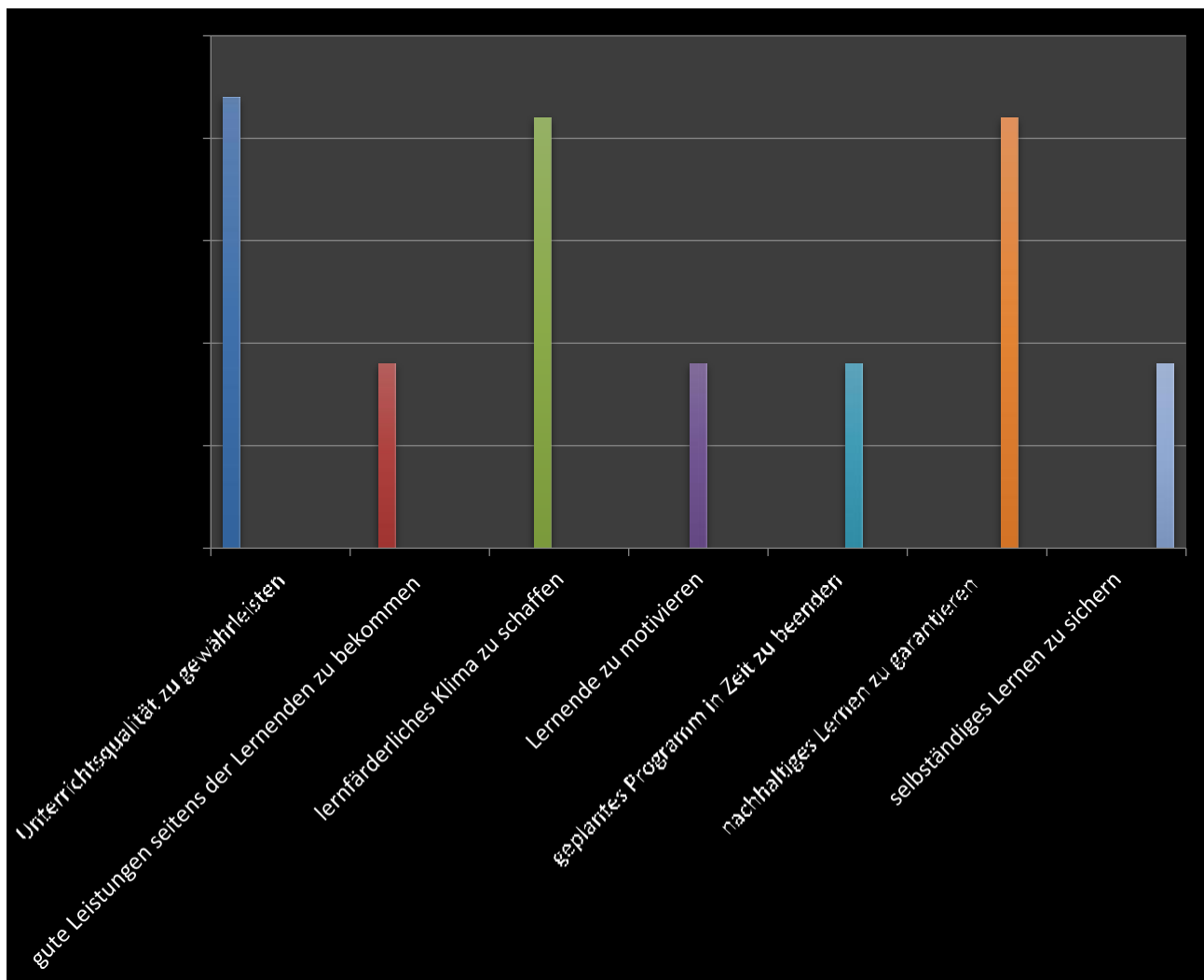
Der fremdsprachliche Unterricht wird von den algerischen Deutschlehrkräften aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet, strukturiert und durchgeführt. Diese Individualisierung und Vielfalt der Unterricht-Konzeptualisierungen führen v.a. dazu, nach vielfältigen Lehrzielen beim Unterrichten zu streben.

An erster Stelle zielen die algerischen Lehrkräfte darauf ab, zum einen die Unterrichtsqualität zu gewährleisten. Im Zusammenhang damit sind 22 % der Meinung, dass ihre Hauptaufgabe als Lehrkräfte einen qualitativ hochwertigen Unterricht sicherzustellen. Zum anderen ist fast derselbe Anteil der Befragten davon überzeugt, dass ihr wichtigstes Ziel als kompetente Lehrpersonen darin liegt, eine solche Lernstimmung zu sichern, bei der die Lerner am geeignetsten Deutsch lernen, erwerben, bzw. studieren können.

Aus dem genannten Grund wählen 21 % der Lehrkräfte das Lehrziel *lernförderliches Klima zu schaffen*. Gleich wie bei den schon zitierten Lehrzielen hat knapp über einem Fünftel (21 %) als Ziel *das nachhaltige Lernen zu garantieren*. Dabei sind die Lehrkräfte erforderlich, den Lernern ein kontinuierliches Lernen anzubieten, d.h. sie übernehmen die Verantwortung für das lebenslange Lernen ihrer Schüler, Lerner oder Studierenden. Auf zweitem Platz stehen all andere Lehrziele, die von kleineren Gruppierungen der Lehrkräfte (9 %) ausgewählt wurden. Dazu zählt man folgende Lehrziele, *gute Leistungen seitens der Lernenden zu bekommen, Lernende zu motivieren und das geplante Programm rechtzeitig zu beenden sowie Lerner zu selbständigem Lernen anzuregen*.

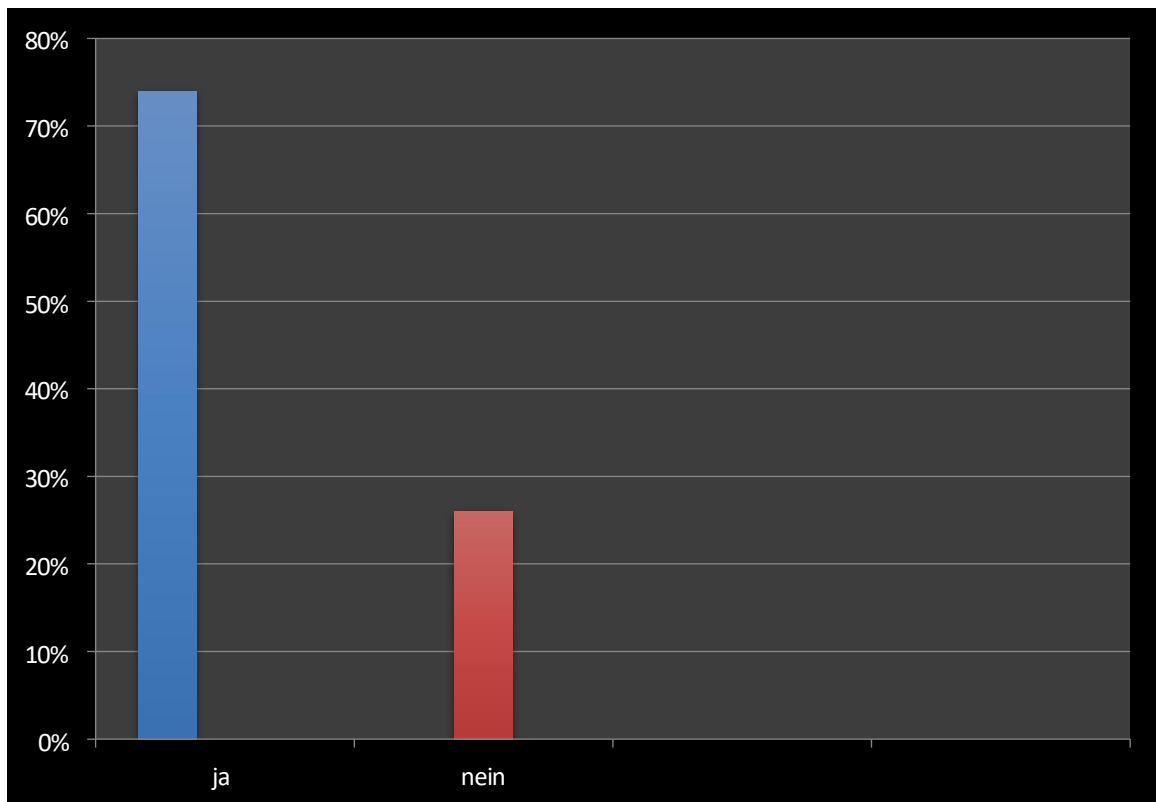
Bemerkenswert ist in diesem Kontext das Tendieren der Lehrkräfte zu der Unterrichtsqualität. Unterrichtselemente wie Motivation, Zeitmanagement und selbständiges Lernen betrachten die meisten Lehrkräfte als Bausteine sowohl eines lernförderlichen Klimas als auch eines nachhaltigen Lernens, deswegen wurden sie wenig als selbstständige Komponenten ausgewählt, im Vergleich zu anderen.

Abbildung 27: Lehrziele der algerischen Lehrer und Lehrerinnen



13. Digitale Medien im Lehreralltag

Abbildung 28: Integration digitaler Medien in Fremdsprachenunterricht



Im Zeitalter der Digitalisierung und mit der verstärkten Neigung zum hybriden Lernen bzw. Unterricht beobachtet man eine steigende Begeisterung für den Einsatz der verschiedenen digitalen Medien im Fremdsprachenunterricht. Aus den Ergebnissen dieser Lehrerbefragung lässt sich ergeben, dass die Mehrheit der befragten Deutschlehrkräfte (74 %) für den Bedarf an digitalen Medien in ihrem schulischen oder universitären Lehralltag plädiert. Diese Lehrenden brauchen digitale Medien besonders, um den Unterricht zu bereichern. Außerdem sind diese bei ihnen von großem Nutzen, weil sie das Unterrichtsgeschehen erleichtern könnten. Sie dienen schließlich einerseits zu besseren Leistungen und zur Veranschaulichung des zu vermittelnden Wissens. andererseits tragen sie zum effizienten und nachhaltigen Verstand auf Seite der Lernenden bei.

Während der übrige Anteil der teilnehmenden Lehrer und Lehrerinnen (26 Prozent) beim Lehr- und Lernprozess auf den Einsatz dieser Medien verzichten könnte. Gründe dafür könnten vielfältig sein. Im Vordergrund steht jedoch der Mangel an den notwendigen digitalen Materialien und Medien in den algerischen Kursräumen. Was viele Hindernisse und Schwierigkeiten bei diesem Einsatz verursachen könnten. Auf dieser Art und Weise werden die digitalen Medien nicht mehr als unterstützendes Element innerhalb des Unterrichts berücksichtigt, sondern eher als Störfaktor, deswegen bevorzugen diese Lehrkräfte darauf zu verzichten, um Probleme solcher Art gründlich zu bewältigen.

14. Integrierte digitale Medien

Diejenigen, die dem Einsatz der digitalen Medien zustimmten, sollten diese Frage beantworten. Dabei geht die Rede von welchen digitalen Medien den Unterrichtsprozess unterstützen. Diese Frage war „offen“, damit wir konkrete Beispiele sammeln können. Auf die Ergebnisse dieser Frage werden wir oberflächlich eingehen, da diese im Weiteren ausführlich behandelt werden soll.

Die gebrachten digitalen Medien beim algerischen Deutschunterricht waren die Folgenden:

1. Internet: Als Grundlage aller digitalen Medien bedarf man dieses weltweiten, öffentlichen Computernetzwerkes. Mit seiner Hilfe funktionieren die vielfältigen Unterrichtsmaterialien und -tools.
2. Visualisierungs- und Präsentationstools; dazu gehören beispielsweise:
 - Beamer/Videoprojektor: seine Verwendung erklärte man zwecks der Veranschaulichung des Unterrichts. Optische Konkretisierung der vermittelnden Kenntnisse spielt dabei eine erhebliche Rolle.

- Smartboards: man bezeichnet diese auch als interaktive Whiteboards. Ihre Hauptaufgabe besteht darin, die Interaktion weitgehend von dem klassischen Sinn zu sichern.
- PowerPoint: damit hat man als Lehrkraft die Möglichkeit, klassische Folien an erster Stelle mitzuteilen.

3. Lern- und Übungsplattformen: dazu zählt man: Moodle, Kahoot, Classroom...

4. Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT): hiermit geht die Rede von den häufig verwendeten digitalen Endgeräten im Fremdsprachenunterricht. Erwähnt wurden in diesem Kontext der Fernseher, der Computer bzw. der Laptop und das Tablett.

5. Kreative Medienproduktion: mit Hilfe voriger digitaler Medien können die Lernenden z.B. eigene Vlogs, Blogs oder Podcasts herstellen.

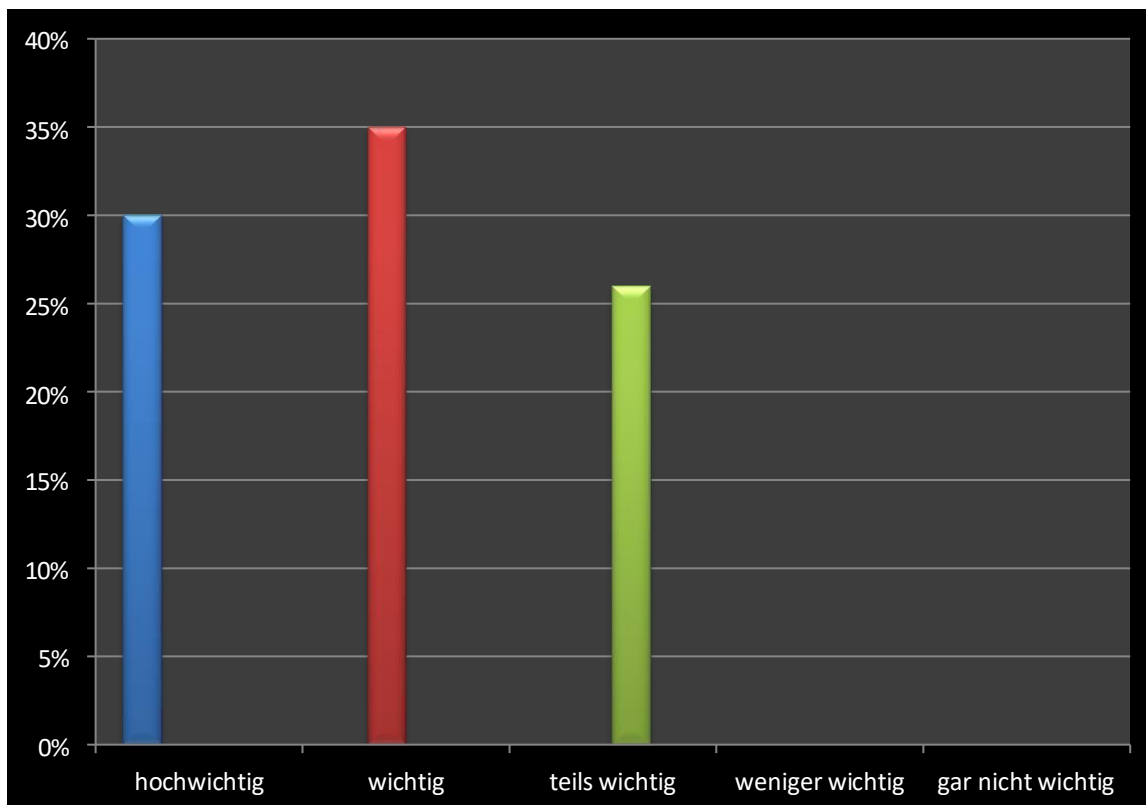
15. Relevanz des Lehrwerks im Unterricht

In dem fachdidaktischen Diskussionskreis ist das ausgewählte Lehrwerk ein der wichtigsten Materialien im Laufe des Fremdsprachenunterrichtes. Bei dieser Frage geht es hauptsächlich darum, wie wesentlich das Lehrwerk für die algerischen Lehrkräfte ist.

In diesem Rahmen sieht die Mehrheit der befragten Lehrkräfte (35 Prozent), dass das Lehrwerk „wichtig“ ist. Auf der anderen Seite hält knapp ein Drittel der an diesem Lehrerfragebogen Teilnehmenden (30 Prozent) das Lehrwerk für „sehr wichtig bzw. hochwichtig“. Während ein Anteil von 26 Prozent immerhin noch mit „teils wichtig“ reagiert. Auf dem vierten Platz (9 Prozent) meinen die Übrigen das

Lehrwerk als „gar nicht wichtig“. „Weniger wichtig“ wurde jedoch von niemandem ausgewählt.

Abbildung 29: Tendieren der algerischen Deutschlehrkräfte zum Lehrwerk



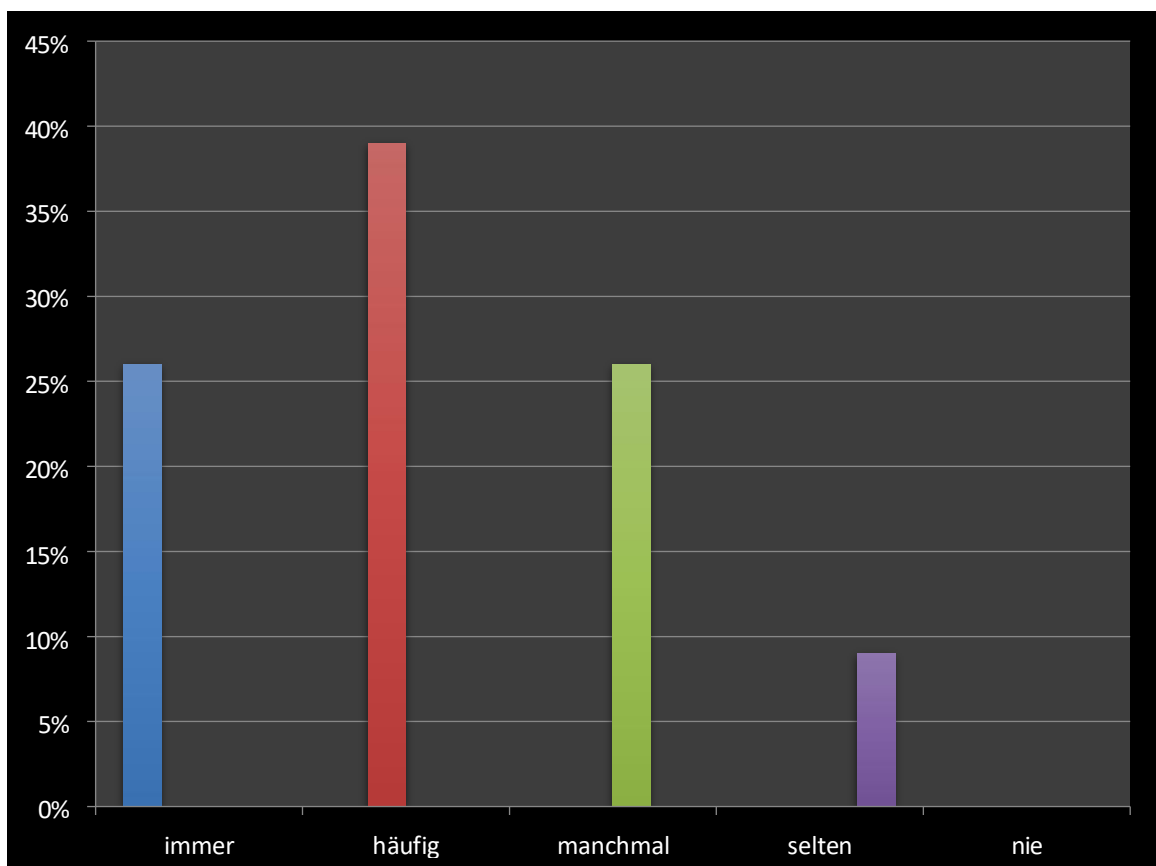
16. Das Curriculum

Gleich wie bei den Lehrwerken sind die staatlichen und individuellen Lehrpläne der Lehrkräfte beim fremdsprachlichen Unterricht von erheblicher Relevanz. Diese strukturieren den Unterrichtsprozess, definieren die Lehrziele und bieten einen legitimeren Etablierungsraum des zu vermittelnden Wissens bzw. der vermittelnden Kenntnisse. Auf Basis dieser Frage versuchen wir, den heutigen Stand der curricularen Rahmen und Maßstäbe bei dem algerischen Deutschunterricht näher zum Ausdruck zu bringen.

Die meisten algerischen Lehrkräfte (39 %) bestätigen bei dieser Befragung, dass sie sich während des Kurses bzw. der Unterrichtssitzung „häufig“ am Curriculum

orientieren. Selten beziehen sich die betroffenen Lehrer auf andere Lehrinhalte aus anderen Quellen außer dem gemeinten Curriculum, bleibt es jedoch als zentrales Lehrmaterial, das auf jeden Fall nicht vernachlässigt werden kann. Knapp über ein Viertel der Befragten (26 %) stützen sich auf einer Seite „immer“ auf das gegebene Curriculum. Auf der anderen Seite richtet sich derselbe Anteil der algerischen Lehrerinnen und Lehrer (26 %) „ab und zu“ an das Lehrprogramm beim Unterrichten. Bemerkenswert sind die Ergebnisse von knapp ein Zehntel der Befragten (9 %), die auf das Lehrwerk bei ihrem Lehralltag total verzichten und „nie“ verwenden. Während keiner von den am Fragebogen beteiligten Lehrkräfte (0 %) dem Curriculum „selten“ folgt.

Abbildung 30: Häufigkeit der Bezug auf das Curriculum



17. Sozialformen beim Unterrichten

Unterschiedliche Umstände entscheiden bis zu einem gewissen Grad die ausgewählte methodische Vorgehensweise des fremdsprachlichen Unterrichts, dieselben Bedingungen sind bei der Auswahl geeigneter Sozialformen von zentraler Bedeutung. Dazu zählt man insbesondere das Alter der Lernenden, die Heterogenität bzw. die Homogenität der Lernergruppe, die räumlichen Dimensionen des Kursraumes und die verfügbaren Lehr- und Lernmaterialien sowie -medien.

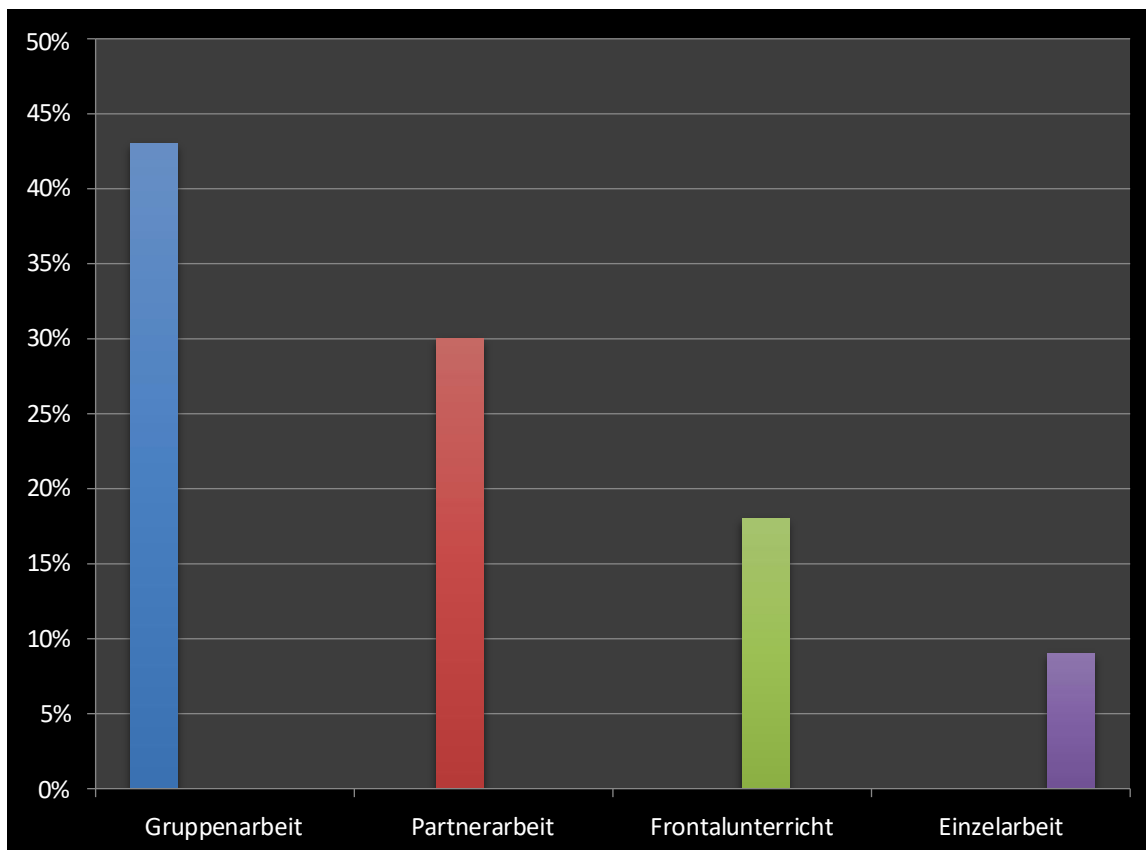
Bei dieser Lehrerbefragung ist „Gruppenarbeit“ die meist gebräuchliche Sozialform im fremdsprachlichen Unterricht von Seiten der algerischen Lehrgemeinschaft, indem sie von etwa weniger als der Hälfte der Befragten (43 %) sich darauf bezieht. Auf zweiter Stelle steht die „Partnerarbeit“ als häufig verwendete Kooperationsform beim Unterrichten; sie wurde von ungefähr einem Drittel der teilnehmenden Lehrpersonen (30 %) ausgewählt.

Bei dem Fremdsprachenunterricht geht die Rede nicht nur von interaktionsbezogenen Organisationsformen des Lernens, sondern auch von einem lehrerzentrierten Unterricht; in diesem Fall meint knapp ein Fünftel der Befragten (18 %), dass sie eher einen Frontalunterricht durchführen. Auf dem letzten Platz basiert die Minderheit der algerischen Lehrkräfte (9 %) auf der „Einzelarbeit“ bei ihrem Fremdsprachenunterricht.

Augenfällig bei der Auswahl der passenden Sozialformen innerhalb des Fremdsprachenunterrichts ist die Tatsache, dass die algerischen Deutschlehrkräfte, dazu tendieren, einen kooperativen, lernerzentrierten und handlungsorientierten Unterricht zu gestalten bzw. anzubieten. Bei all innerhalb dieses Fragebogens meist

betonten Sozialformen herrscht die Zusammenarbeit der Lernenden untereinander, wobei sie den Unterrichtsprozess selber in der Hand haben sollen.

Abbildung 31: Sozialformen im Fremdsprachenunterricht



18. Aktuelle Herausforderungen der algerischen Deutschlehrkräfte

Die letzte Frage in dieser Lehrerbefragung wurde „offen“ gestellt. Damit zielen wir darauf ab, zum einen die unterschiedlichen Herausforderungen der algerischen Deutschlehrkräfte näher zum Ausdruck zu bringen. Zum anderen werden wir im Weiteren von diesen gesammelten Angaben ausgehen und konkrete Lösungen dazu vorschlagen.

- **Motivation**

Eine Lehrkraft sprach von der Motivation als die größte Herausforderung, die den Unterrichtsprozess stören könnte. Als Störfaktor führt die mangelnde Motivation im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts nicht nur zur Langweile, sondern auch zur Ablenkung der Lernenden. Eine der Hauptaufgaben der Deutschlehrkräfte besteht darin, die Lerner vom Anfang an bis zum Ende zu ermutigen. Dies halten v.a. viele Berufseinsteiger für problematisch, besonders wenn ihnen die passende praxisorientierte Lehrerausbildung an der Universität fehlt.

- **Unterrichtskonzeption**

Die klassische Gestaltung und Durchführung des fremdsprachlichen Unterrichts kann für viele algerische Deutschlehrerinnen und -lehrer ein Hindernis darstellen. Wenn der Kurs bzw. die Unterrichtssitzung fest und geschlossen läuft, können die Potenziale der Lernenden auf jeden Fall nicht entfaltet werden. Als Beispiel dessen werden die Sitzordnung der Lernenden sowie die räumliche Einrichtung der Lernumgebung in erster Linie betont. Aus dem Fragebogen ergibt sich, dass die gesperrten Stühle und Tische die Kreativität und die offene Kultur des Unterrichtens beschränken.

- **Anspruchsvolle Inhalte**

Eine der bemerkenswerten Herausforderungen, die den algerischen Deutschlehrkräften heutzutage beim Unterrichten begegnen, ist die Vermittlung von komplizierten Lerninhalten. Dazu nehmen wir den universitären Gang als konkretes Beispiel. Die Germanistikstudierenden von dem ersten Studienjahr kommen mit einem geringeren Deutschwissen bzw. -

können an die Universität; jedoch sehen sie sich unmittelbar mit verschiedenen kulturellen, naturwissenschaftlichen, linguistischen, literarischen und didaktischen sowie landeskundlichen Richtungen der Sprache konfrontiert. Sie müssen sich beispielsweise direkt mit schwierigen, authentischen literarischen Texten beschäftigen, während sie noch ernsthafte grammatische bzw. lexikalische Probleme mit dem einfachen Satzbau oder mit dem Leserverstehen von leicht verständlichen Texten haben. In diesem Fall werden die innerhalb der Unterrichtssitzung zu vermittelnden Kenntnisse nur teilweise von einer kleinen Studentengruppe begriffen. Dies kann den ganzen Lehr- und Lernprozess beeinträchtigen und zum Misserfolg des Unterrichts führen.

- **Lernvoraussetzungen der Lernenden**

Das Lernen geschieht unter verschiedenen Bedingungen. Einige davon gehören der Lernwelt, andere dagegen zählt man zu den außerschulischen bzw. -unterrichtlichen Voraussetzungen. In diesem Kontext spricht man von der Heterogenität der Lerner. Sie verfügen u.a. über unterschiedliches Vorwissen (kognitive Voraussetzung), interessieren sich für differenzierte Themenschwerpunkte und Lerninhalte (affektive Voraussetzung), und kommen aus verschiedenen familiären Umfeldern (äußerste Voraussetzung). Einer Lehrperson insbesondere einem Berufsanfänger ist es schwierig den Unterricht unter all diesen Bedingungen effizient und zielgerichtet einzurichten. Diesbezüglich handelt es sich um ein anderes Hindernis beim Unterrichten, und zwar auf die unterschiedlichen Niveaustufen der Lernenden einzugehen. Die Lerner lernen anders, was einer sehr schnell versteht, braucht der andere mehr Zeit und Förderung dabei.

- **Mangel an Ressourcen**

Die algerischen Lehrkräfte sehen sich dem defizitären Mangel v.a. an finanziellen und personalen Mitteln gegenüber. Ein riesiges Problem ist einerseits die fehlende finanzielle Unterstützung des Bildungsbereichs im Allgemeinen. Trotz der hohen Anzahl der Germanistikabsolventen von Jahr zu Jahr gibt es noch immer unzureichende kompetente und qualifizierte Deutschlehrkräfte. Aus diesen Fehlbeträgen ergibt sich in erster Linie die Überlastung der Lehrkräfte, sie sind gezwungen Überstunden zu machen sowie zusätzliche Aufgaben zu übernehmen.

- **Materialknappheit**

Im Zusammenhang mit dem vorigen Punkt ist der Mangel an Lehrmaterialien als eines der größten Hindernisse für die algerischen Deutschlehrkräfte laut diesem Fragebogen zu betrachten. Viele Lehrkräfte beschwerten sich heutzutage darüber, dass die meist Unterrichtsräume in Gymnasien bzw. an der Universität nicht mit den erforderlichen Unterrichtsmaterialien ausgestattet sind. Dies hat natürlich eine negative Auswirkung auf die Performanz von beiden Kursteilnehmern, Erklärungseffizienz auf Seite der Lehrperson und Verständniskompetenz der Lernenden. In den meisten Privatschulen sieht es ein bisschen anders. Sie verfügen im Großen und Ganzen über die notwendigen Lehrmaterialien in jedem Kursraum, was den Unterrichtsprozess sowohl für Lehrkräfte als auch für Lernende erleichtert.

- **Die Charakteristik der deutschen Sprache**

Im Vordergrund steht die Natur vom Deutschen. An diesen Punkt sind wir schon oben bei der Analyse auf die beruflichen Selbstporträts der algerischen Lehrkräfte eingegangen. Bei der Lehrerbefragung wurde ebenfalls darauf hingewiesen, dass die deutsche Sprache eine sehr komplizierte Sprache, die von den meisten Lernern als eine „trockene“ Sprache empfunden wird. Diese grundlegende Eigenschaft des Deutschen verkompliziert die Unterrichtsvermittlung für die Lehrenden v.a. was die Motivation der Lernenden betrifft.

- **Die Sprechfertigkeit**

Laut der algerischen Deutschlehrkräfte, die an der Lehrerbefragung teilnahmen, stellt der mündliche Ausdruck nicht anders als eine Herausforderung dar. Viele Lerner verfügen über ein gutes Niveau beim Schreiben, aber wenn es zum Sprechen kommt, haben sie immer Schwierigkeiten, sich flüssig, spontan und genau auszudrücken. In diesem Rahmen erwähnt man die kräftige Artikulation des Deutschen, fehlenden Wortschatzes der Lernenden und die komplizierte Satzstruktur der deutschen Sprache. Im Anschluss daran behauptete eine Lehrkraft: „meine Lernenden müssen jedes Mal viel darüber nachdenken, wenn sie einen einfachen Satz auf Deutsch formulieren möchten, als ob sie auf die Satzformulierung eine fast mathematische Logik anwenden“; dies beeinflusst natürlich den Unterricht, bei dem man als Lehrperson viel Zeit beim Unterrichten bzw. bei der Sprechfertigkeit verliert.

- **Zeitmanagement**

Viele Lehrer leiden unter einem erheblichen Zeitdruck besonders mit dem vorgelegten Curriculum. Dabei beschwerten sich die algerischen Lehrerinnen und Lehrer über die unzureichende Zeitverteilung, die den lernendenreichen Klassen gar nicht übereinstimmt. Im Gymnasium z.B. beklagt eine Lehrperson darüber, dass eine Klasse mehr als 35 Schülerinnen und Schüler enthält. Der Lehrkraft ist es in diesem Fall unmöglich weder auf alle sprachlichen Anforderungen jedes Lernalters angemessen einzugehen, noch jedem Lerner die passende Zeit zu schenken. Zahl der Lernenden und Zeitdruck führen dazu, die individuellen Förderungen der Lernenden zu erschweren. In den Privatschulen sieht es nicht anders aus; eine Gruppe von Lehrerinnen behauptete, dass sie immer vor solchen Problemen bei der richtigen Zeitplanung stehen, v.a. was das Niveau A2 angeht. Diese Niveaustufe ist reich an sprachlichen Angaben, grammatischen Regeln und Vokabular, trotzdem sollen die Lehrkräfte sie in nur sechs Wochen unterrichten. In diesem Rahmen entsteht immer eine ineffiziente Zeitnutzung insbesondere mit überfüllten Klassen. Abschließend lässt sich hierbei bestätigen, dass mit dem Zeitdruck es keinen Raum für die Kreativität beim Unterrichten gibt.

- **Curriculum**

Im Anschluss an das Zeitmanagement steht das Curriculum bzw. der Lehrplan im Vordergrund. Die curricularen Angaben stellen eine große Herausforderung für die algerischen Lehrkräfte dar. Dem Schüler wird in dem Gymnasium die deutsche Sprache als bloßes Wissen beigebracht, indem es keine Gelegenheit für das adäquate sprachliche Können gibt. An der Universität geht es weiter so. Darüber hinaus finden sich die Lernenden mit

dem vorhandenen Curriculum gezwungen, sich nur um die Vergabe der Noten zu kümmern, ohne das Sprachniveau zu verbessern oder zu perfektionieren. Aus diesem Grund geben sich die meisten von ihnen Mühe nur in der Periode der Prüfungen. In diesem Kontext geht die Rede nur von der Leistungsmessung und nicht von der Evaluation während des ganzen Lehr- und Lernprozesses.

- **Evaluation**

Ein Albtraum fast jedes Berufsanfängers ist den Lernenden eine angemessene, zielgerichtete und faire Evaluation anzubieten. Aus dem Fragebogen ergibt sich, dass die Lehrkräfte bis jetzt Probleme beim Evaluieren haben. Als dauerhafter Prozess müssen die Lehrpersonen sicherstellen, dass sie alle Leistungen der Lernenden innerhalb des Fremdsprachenunterrichts vom Anfang an bis zum Ende gerecht zu evaluieren.

3.3 Analyse und Auswertung der Ergebnisse

Aus den dargestellten Angaben und Statistiken bezüglich des Fragebogens sowie in Anlehnung an die bereits gesammelten beruflichen Selbstporträts der algerischen Deutschlehrkräfte lassen sich verschiedene Punkte resultieren.

Im Weiteren beschäftigen wir uns zunächst mit dem Lehrverständnis der algerischen Lehrerinnen und Lehrer innerhalb des fremdsprachlichen Unterrichts. Demnach richten wir unser Hauptaugenmerk auf das Klassenzimmer als sozialer und pädagogisch didaktischer Kulturort für die betroffenen Lehrkräfte. Abschließend schlagen wir einige umfassende und mögliche Lösungen für die bereits oben bei der Darstellung der Lehrerbefragung zusammengefassten Herausforderungen vor.

Das algerische Lehrverständnis

Als weiteren Aspekt der algerischen Lehrphilosophie, worauf wir bereits bei der Analyse der Lehrporträts hinwiesen, steht das Konzept des Lehrens im Vordergrund. Aus den dargestellten Ergebnissen lässt sich feststellen, dass das Lehrkonzept unbedingt entweder generisch sein kann oder ganz individuell bzw. spezifisch geprägt werden kann. Aber im Allgemeinen beruht es auf dem zumindest gleichen Lehrverständnis.

Die meisten algerischen Lehrkräfte verstehen sich in erster Linie als Lehrer, jedoch lassen sie sich noch entfalten und mit anderen Perspektiven des Lehrberufs übereinstimmen.

- **Lehrkraft als „Lehrer“**

Das klassische Konzept des Lehrens steht bei der Mehrheit im Vordergrund. Lehrende verstehen sich als Personen, die unterrichten. Außerdem stehen sie gründlich auf dem Standpunkt, dass ihre Hauptaufgabe lediglich beim Lehr- und Lerngeschehen darin liegt, den Lernenden die deutsche Sprache beizubringen. Ihre Rolle beginnt erst mit dem Kurs bzw. mit der Unterrichtssitzung und hört gleich damit auf. Als Hauptkursteilnehmer stellen sie sicher, dass sie die verschiedenen Lehr- und Lerninhalten möglichst deutlich vermitteln sollen; von der Grammatik über den erworbenen Wortschatz bis hin zur Leistungsmessung oder Evaluation. Sie versuchen zusätzlich immer fair und professionell zu sein sowie Abstand zu den anderen Kursakteuren - nämlich zu den Lernenden in diesem Fall - zu halten. Hierbei ist es nicht zu übersehen, dass es ihnen sehr wichtig ist, zwischen dem beruflichen und dem privaten Leben nicht zu wechseln. Anders gesagt, ihren Job betrachten sie aus rein professioneller Sicht.

- **Lehrkraft als „Wissensvermittler“**

Weitgehend vom Lehren verknüpfen andere algerischen Lehrpersonen ihren Job prinzipiell mit der Wissensvermittlung. Diesbezüglich wird ihr Unterricht dadurch konzipiert, dass er auf notwendige Lerninhalte, Fähigkeiten und Einstellungen sowie Kenntnisse der Lernenden eingeht. Das essenzielle Bildungsgut - das zu vermittelnde Wissen - muss unbedingt den sprachlichen Bedürfnissen der Lernenden entsprechen.

Bei einer B2 Lerner-Gruppe, die bald beispielsweise die Goethe-Prüfung ablegen muss, muss ihr die methodische Vorgehensweise eines Vortrags erklärt werden, ihr wird u.a. die Struktur, den Inhalt und die notwendigen Redemittel vermittelt. Außerdem erwerben die Lerner die Art und Weise, wie der Vortrag gehalten wird, durch ein konkretes praxisorientiertes Modell, das vom Lehrer verständlich und wirkungsvoll durchgeführt werden sollte. In diesem Fall sind die Lehrkräfte auf Basis dessen in der Verantwortung für eine angemessen strukturierte Sprachvermittlung aller Teilkompetenzen im Klassenraum. Vom Lehrer wird verlangt, dass er die Zielsprache in allen ihren sozialen, linguistischen, literarischen und pädagogisch-didaktischen Zeichenrealisierungen beherrscht. Im Klassenzimmer wird die Sprache ebenso nicht bloß ohne ihre kulturelle Dimension vermittelt.

Bezüglich der professionellen Handlungskompetenz einer Lehrperson muss die pädagogische Hierarchie des Wissens von ihr in Betracht gezogen werden. Damit der Lehrer das erwünschte Wissen optimal vermitteln kann, soll er über ein bestimmtes Wissensfundament verfügen. Im Anschluss an die theoretischen Ausführungen unserer wissenschaftlichen Arbeit bezieht

sich der Lehrer beim Unterrichtsprozess auf das pädagogische Wissen, das Fachwissen und das fachdidaktische Wissen.

Praxisnah erklärt, muss der Lehrer den Lehr- bzw. Lernstoff meistern. Darauf bezogen braucht der Lehrer sich über alle notwendigen Angaben bezüglich des Vortrags informieren, Recherche darüber machen, häufige Fehler anderer Lerner sammeln und darauf bei der Erklärung hinweisen, um sie später zu vermeiden. Weit entfernt vom zu vermittelnden Fach soll die Lehrperson darüber hinaus mit dem erforderlichen pädagogischen Wissen zurechtkommen. Infolgedessen beschäftigt sich der Lehrer z.B. entweder mit den im Kurs entstehenden Disziplinproblemen oder mit der mangelnden Motivation und Konzentration der Lernenden. Abschließend führt die richtige Kombination beider Wissensebenen zum gelungenen fachdidaktischen Wissen. Das Letzte stellt die Hauptaufgabe jedes kompetent qualifizierten Lehrers dar, und zwar die verständliche Vermittlung des Faches trotz seiner Komplexität.

- **Lehrkraft als „Pädagoge“**

Man kann selten von der Didaktik sprechen, ohne die Pädagogik als wesentliche Wissenschaft damit zu verknüpfen. Aus diesem Grund beruht das algerische Lehrverständnis gründlich auf der Pädagogik. In diesem Zusammenhang identifizieren sich die algerischen Deutschlehrkräfte beim Lehr- und Lernprozess als Pädagogen. Obwohl dieser Fachbereich sich in Deutschland vom Lehrberuf unterscheidet, umfasst er in Algerien den Job des Lehrens.

Der Lehrer als Pädagoge hilft den Lernenden sich und ihre Potenziale zu entfalten, nicht nur durch Lehren, sondern auch durch Motivieren, Beraten

und Begleiten. Die Lehrperson spielt in diesem Fall eine entscheidende Rolle bei der Entwicklung der Lerner, egal ob sie Jugendliche oder Erwachsene sind. Die Aufgaben der algerischen Lehrer als Pädagogen beschränken sich nicht nur auf den Umgang mit den Lernenden, sondern stützen sich ebenso auf die Bildungsprogramme und die Lernprozesse. Die Lehrkraft ist dafür verantwortlich diese Letzten zu planen, durchzuführen, und auch die bereits etablierten Bildungsprozesse zu evaluieren und weiterzuentwickeln.

Diesbezüglich ist dem Lehrer wichtig, nicht nur das Wissen zu vermitteln oder einfach zu unterrichten, sondern die Motivation und Interesse am Fremdsprachenunterricht bei den Lernenden zu wecken und zu steigern.

- **Lehrkraft als „Erzieher“**

Die Aufgaben des Lehrers sind von der allgemeinen Pädagogik bis hin zur Erziehungswissenschaft als Teil dessen mit den kognitiven Grundanliegen der Sprachvermittlung in eine enge Beziehung zu bringen. Im Hinblick darauf lässt sich die algerische Deutschlehrkraft als „Erzieher“ charakterisieren.

Beim Übernehmen dieser Rolle innerhalb des Fremdsprachenunterrichts braucht der Lehrer, sich nicht nur auf die passende Stoffauswahl und -aufbereitung zu konzentrieren, sondern auch das Hauptaugenmerk auf die Entwicklung der affektiven Variablen der Lernenden zu legen. Als Erzieher braucht die Lehrperson zum einen mehr Aufmerksamkeit auf die sozial-emotionale Entwicklung des Lernalters zu legen. Zum anderen ist es jedem Lehrer wichtig, den Lernenden neben der Zielsprache Ethik, Moral und gutes Benehmen in erster Linie beizubringen.

Für die Erziehung sorgt eine Lehrkraft dafür, dass sie den Lernenden Respekt bereits bei den ersten Unterrichtssitzungen vermittelt. Parallel zu der Entwicklung des Sprachvermögens versucht der Lehrer soziale Potenziale seiner Lernenden zu entfalten. Bei der Förderung der kommunikativen Kompetenz sollen die Lerner erlernen, wie sie sich und ebenfalls den Lehrer respektieren sollen. Sie lernen beispielsweise während einer Aufgabe „Diskussion führen als Thema für B1 Niveaustufe“, wie sie respektvoll darüber diskutieren und einander höflich unterbrechen sollen. Dazu könnten sie die bereits im Kurs vermittelnden Redemittel umsetzen oder sich mit Konjunktiv 2 auszudrücken. Dadurch kann ihr Gespräch respektvoller und höflicher klingen.

Beim Antworten auf im Unterricht gestellte Fragen müssen die Lerner sich gegenseitig Respekt zeigen, wenn ein Lerner z.B. einen Fehler beim Sprechen macht, dürfen die anderen ihn dabei nicht stören und sofort den Fehler korrigieren, da es negative Auswirkungen auf ihn ausüben könnten, besonders bei denjenigen, die Lernhemmungen beim Sprechen haben. Hier ist es empfehlenswert, dass der Lehrer eingreift und die Situation unter Kontrolle bringt.

Auf solchen erzieherischen Gewohnheiten im Fremdsprachenunterricht auf Seite der Lehrenden zu basieren, dient den Lernenden v.a. dazu, ihr Wesen und soziale Fähigkeiten wie Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsbereitschaft und Konfliktfähigkeit bestmöglich zu entwickeln. Die Lehrkräfte zielen in diesem Rahmen darauf ab, gute Lerner auszubilden.

Dementsprechend beschränken sich die algerischen Lehrkräfte nicht die klassische Lehrfunktion als „Lehrer“, sondern streben stets danach, ihren Horizont beim Lehren zu erweitern und sich als Berater zu sehen.

Diesbezüglich müssen die Lehrkräfte ihren fremdsprachlichen Unterricht an erster Stelle menschlich nah durchführen.

Die Erziehung der Lerner insbesondere der Schüler hängt in diesem Kontext nicht nur von dem Elternhaus oder von der außerschulischen Umgebung ab, sondern auch von der Lehrperson. Hierbei ist die erhebliche Relevanz des Lehrers beim sozialen Alltagsleben zu betonen, deswegen ist die Rede ebenso von der Wichtigkeit der sozialen Kompetenz einer Lehrperson als einer der wichtigsten Lehrkompetenzen beim Unterrichten.

- **Lehrkraft als „Psychologe“**

In Anlehnung an die bereits erwähnten Sozial- und Geisteswissenschaften verbindet man den Lehrer ebenso mit dem Fachbereich der Psychologie. Dem Arzt ähnlich soll die Lehrperson den Lerner diagnostizieren. Die Diagnosen erfolgen zunächst durch das Beobachten der verschiedenen Verhaltensweisen der Lernenden. Darauf bezogen soll die Lehrperson zuallererst die Psyche der Lernenden gut verstehen, indem der Lehrende, z.B. durch das äußere Benehmen feststellen kann, ob der Lerner psychische Probleme hat oder nicht, aber unter Druck steht oder an mangelnder Konzentration leidet. Im Anschluss daran zeigen die Lerner bestimmte Zeichen, die der Lehrer durch ihre Körpersprache - Gestik und Mimik -, Reaktionen und Antworten sowie Tonfall begreifen kann. Je erfahrener die Lehrperson ist, desto leichter kann er diese vom Lerner transportierten Indizien richtig dekodieren bzw. verstehen.

Dazu braucht der Lehrer nicht nur über eine soziale Kompetenz, sondern auch über eine diagnostische Kompetenz zu verfügen. In diesem Rahmen ist

es hochwichtig darauf hinzuweisen, dass beide Kompetenzen von erheblicher Relevanz für den Lehrberuf sind.

Darüber hinaus soll der Lehrer ein offenes Ohr für seine Lernenden haben und ihnen zur Seite stehen, mit dem richtigen Zuhören ermöglicht die Lehrkraft den Lernern sich frei und ohne Ängste auszudrücken. Außerdem soll der Lehrer - gleich wie ein Psychologe- seine Lernenden motivieren, v.a. damit sie selbstbewusster werden könnten. Ihr Selbstvertrauen kann sowohl durch die Motivation seitens des Lehrers als auch durch dessen Anerkennung von Leistungen und Verhaltensweise der Lernenden durch sprachliche bzw. körpersprachliche Ausdrucksmittel verstärkt werden.

Komplimente und Loben gehören einfach dazu. Wenn beispielsweise ein Lerner richtig auf eine Aufgabe antwortet, soll die Lehrkraft in erster Linie seine Bemühungen wertschätzen und danach ihn für seine korrekte Antwort loben. Worte mit einer positiven Stimmung geben zum einen dem Lerner den Mut und den Willen weiter zu lernen und zum anderen schaffen sie ein förderliches Lernklima im Klassenraum. Auch wenn die Antwort nicht richtig zu betrachten ist, darf die Lehrperson es nicht direkt als „falsch“ beurteilen, da dies negative Auswirkungen auf die Lernmotivation der Lerner, insbesondere wenn er ein schüchterner Lerner ist. Mit solchen negativen Worten lassen sich viele Lernhemmungen entstehen.

Die algerischen Deutschlehrkräfte verstehen, dass ihre zentrale Aufgabe als „Psychologe“ nicht nur darin liegt, das zu vermittelnde Wissen zu fordern, sondern sie sind auch für die Unterstützung ihres gemeinsamen Umgangs miteinander verantwortlich. Bei diesem Lehrverständnis legt man den Schwerpunkt auf die Wertschätzung der Lernenden vonseiten der Lehrkräfte.

Zusätzlich hat der Lehrer als „Psychologe“ zum Ziel, mehr Raum für menschliche Verhältnisse zum Lerner zu schaffen und andererseits die Schwäche und Stärke seiner Lernenden zu erkennen. Ihm ist es wichtig, was seine Lerner beim Unterricht gut leisten können und auch, was sie gar nicht machen können. Auf dieser Art und Weise ist der Lerner in der Lage, sein Selbstbewusstsein beim Lernprozess zu entdecken und weiterzuentwickeln. Mit der entspannten Lernatmosphäre schützt der Lehrer seine Lernenden vor dem Druck und Stress, all das trägt zu besseren Leistungen der Lernenden im fremdsprachlichen Unterricht bei.

- **Lehrkraft als „Künstler“**

Das algerische Lehrverständnis ist eng mit der Kunstwelt verbunden. Diesbezüglich und bezogen auf die beruflichen Selbstporträts behaupteten die algerischen Lehrkräfte ihre Rolle im Fremdsprachenunterricht als Künstler. Im Laufe dessen übernehmen sie verschiedene Rollen, mit dem Ziel, die deutsche Sprache möglichst klar und verständlich zu erklären bzw. beizubringen.

Sie verstehen sich als Schauspieler, die bestimmte Szenarien und Szenen vor dem Publikum auf der Bühne spielen sollen. Die Rolle der Lehrenden als Hauptunterrichtsakteure kommt intensiv bei den Anfängerniveaus wie A1 und A2 ins Spiel. Dabei braucht der Lehrer sich größtenteils auf seine Körpersprache zu beziehen. Dies gilt v.a. für die Lehrpersonen, die ausgewählt haben, ihren Fremdsprachenunterricht einsprachig durchzuführen. Dabei gibt es kaum einen Raum für die Übersetzung, obwohl sie in diesem Kontext die einfachste Methode wäre. Damit zielen sie darauf ab, effizient mit Gestik und Mimik zu unterrichten und nachhaltiges Lernen zu gewährleisten.

Die Lehrpersonen sind hierbei ebenfalls als Maler zu betrachten, die bei den heterogenen Gruppen verschiedene Farben und Nuancen miteinander so ideal wie möglich mischen sollen, damit sie jedes Mal ein kreatives und einzigartiges Gemälde schaffen können. Dieser künstlerische Schaffensprozess kann unter den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Lernenden - verschiedenem Alter, sozialem Familienstand, vielfältigem Vorwissen usw. - gelungen werden, wenn der Lehrer kompetent und qualifiziert ist. Die algerische Lehrkraft strebt danach, eine kreativ künstlerische Lernatmosphäre auf Grundlage schöpferischer Unterrichtsideen zu schaffen und der Kunst ähnlich versucht die Lehrperson sich bestmöglich zu entfalten und jedes Mal einen innovativen Unterricht zu kreieren.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das algerische Lehrverständnis der Deutschlehrkräfte von ihnen aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet wird. Als zentraler Baustein der algerischen Lehrphilosophie ist das Lehrkonzept gründlich individuell geprägt.

Wegen der intrinsischen Einflussfaktoren jeder Lehrkraft wie die eigene Motivation der Lehrperson, deren Vorliebe, Berufswahlmotivation, bevorzugten Vorbilder und deren Einstellungen zum Lehrberuf sowie Ideologien versteht jeder Lehrer seine Rolle beim Unterrichten anders.

Gründe dafür könnten ebenfalls extrinsisch sein, da das eigene Lehrverständnis nicht nur von sich aus aufweisend wäre, sondern auch von äußerlichen Faktoren beeinflusst werden könnte. Zu diesen äußerlichen Einflussfaktoren gehören ebenso die unterschiedlichen Arbeitsbedingungen und Lernvoraussetzungen wie beispielsweise Lerner-Heterogenität, Homogenität der Lerner, verfügbare Lehrmaterialien, Curricula usw., unter denen die Lehrkraft seinen Kurs bzw. seine Unterrichtssitzung gestaltet oder durchführt.

Diesbezüglich ist es erheblich zu bestätigen, dass bei diesem Lehrverständnis eine passende praxisorientierte Lehrerausbildung von großer Bedeutung sein sollte, bedauerlicherweise könnten heutzutage die meisten Absolventinnen und Absolventen der Universität Algier 2 sowie Deutschlehrkräfte - besonders Berufseinsteiger und zukünftige Lehrpersonen - darüber nicht verfügen.

3.3.1 Klassenzimmer als sozialer und didaktisch-pädagogischer Kulturort

Der Unterricht bezeichnet einen meist vom Lehrer gesteuerten Prozess, in dem die Lehrperson den Lernenden Informationen und Kenntnisse innerhalb eines institutionellen Umfeldes wie der Schule oder der Universität vermittelt. Bei diesem Prozess steht der Lerner ebenfalls im Zentrum des Interesses.

Unter dem Unterricht versteht die algerische Deutschlehrkraft nicht nur eine planmäßige Vermittlung von theoretischen Kenntnissen und praktischen Fertigkeiten bzw. Fähigkeiten, sondern auch eine Interaktion zwischen zwei oder mehreren Unterrichtspartnern, d.h. zwischen Lehrenden und Lernenden.

Nicht zu übersehen bei diesem sozialen Geschehen - unter der Benennung vom Unterricht - ist die Relevanz und die Förderung der Kommunikation. Dieser kommunikativ gelungene Prozess ermöglicht den Austausch zwischen den Unterrichtsbeteiligten.

Auf Grund des Wechselspiels zwischen den Hauptakteuren und den vielfältigen Verhältnissen werden unterschiedliche Kulturen im Klassenraum entstehen.

Aus dem Gesagten resultiert sich, dass das Kurszimmer von vielen als einen kulturellen Lernort bezeichnet wird, bei dem sich mehrere soziale und pädagogisch didaktische Zusammenhänge ergeben. Aus diesem Grund sprechen wir im Folgenden den Klassenraum als Kulturlernort an. Wir legen hierbei den Schwerpunkt auf die Einflüsse des Klassenzimmers als Lernkulturort einerseits auf

die Sicht des Lehrers und seines Handelns beim Unterrichten und andererseits auf die Leistungen des Lernenden.

Als umfangreicher Begriff trägt das Wort „Kultur“ mehrere Definitionen und weist vielfältige Dimensionen auf, deswegen ist eine einzige Bedeutung kaum unmöglich. Da spielt der Sinn der Kultur eine entscheidende Rolle, die sich je nach dem Kontext, dem Individuum oder je nach den damit assoziierten Elementen unterscheidet.

Überwiegend verbindet man die Kultur mit allem, was von dem Menschen selbst geschaffen wird. Die Kultur wird als eine Lebensform definiert, die die Denkweise, Verhaltensweise, Sitten und Rituale eines Volkes oder einer Nation umfasst.

Sie ist ein Produkt sowohl der unsichtbaren Hand als auch der menschlichen Evolution. Eine solche Definition der Kultur kommt uns in den Sinn, wenn wir das Wort Kultur in einer alltäglichen Kommunikation hören.

Hinsichtlich des Unterrichts bzw. des Fremdsprachenunterrichts handelt es sich v.a. um die unterschiedlichen Lehr- und Lerngewohnheiten, die für den Unterricht von großer Bedeutung sind.

Die kulturellen Ausprägungen der Lehrenden beeinflussen und bestimmen ihre Rolle im Laufe des Fremdsprachenunterrichts, sie gehören ebenfalls zu ihren Ritualen im Unterricht. Darauf bezogen ist es wichtig zu erwähnen, dass wir uns bereits mit den verschiedenen Lerngewohnheiten und -ritualen ausführlich im ersten Teil dieses Kapitels beschäftigten.

Diese werden natürlich in ihren verschiedenen Zielen und Gestaltungen widergespiegelt. Als Grundlage zur Entfaltung dieser kulturellen Lehrbedingungen gehört das Klassenzimmer bzw. der Klassenraum. Dort wird die Lernkultur als kollektives Phänomen von den Lernenden und den Lehrenden erlernt und geteilt.

Im Laufe des fremdsprachlichen Unterrichts richtet der Lehrer den Fokus auf die räumliche Dimension der Kultur¹⁸.

Die Raumorientierung als eine kulturelle Dimension hat große Auswirkungen auf den Fremdsprachenunterricht, da sie zum einen den Lehrer als Individuum und zum anderen die innerhalb des Fremdsprachenunterrichts entstandenen (beruflichen und sozialen) Verhältnisse und Interaktionen in erster Linie beeinflusst.

Die algerische Lehrperson als Träger des Unterrichtsinhalts und der gesamten Unterrichtsqualität wird heutzutage als Monitor betrachtet, wobei er die Lernenden im Klassenzimmer begleitet und sie orientiert. Die Lernenden auf der anderen Seite stehen im Zentrum des Interesses bei der modernen Didaktik v.a. mit der Entstehung der neuen Tendenzen, mit denen die Lehrkraft intensiv nach den verschiedenen didaktisch-methodischen Prinzipien wie Lernorientierung, interkultureller Orientierung und der Handlungsorientierung sowie der Interaktionsorientierung strebt.

Die erwähnten Leitlinien tragen einerseits dazu bei, die Aufgabe des Lehrers zu erleichtern und andererseits die Lernautonomie der Lernenden zu fördern, sie stärken auch die Beziehung und die Kommunikation zwischen den Unterrichtspartnern, was an erster Stelle zum Erfolg des gesamten Lern- und Lehrprozesses dient.

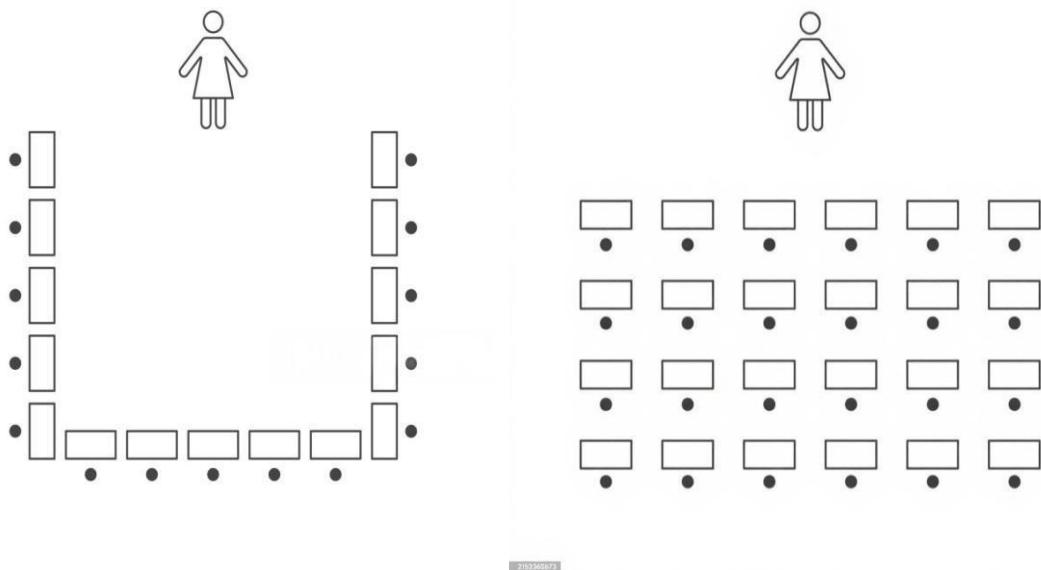
Die Zirkel von den gegenseitigen Beziehungen beim Unterrichten enthält auch ein drittes Element und zwar die Lernmöglichkeiten. Hierbei geht es um die Lernmaterialien, Arbeitsformen, Aufgabenstellungen und Medien. All diese

* Edward Hall nahm in seinem Werk „The Hidden Dimension“ aus dem Jahr 1966 die vielfältigen Dimensionen der Kultur insbesondere die räumliche Dimension und ihre Effekte auf den Unterricht in Details. Der Begründer der interkulturellen Kommunikation hat vier Dimensionen von Kultur identifiziert und zwar die Kontextorientierung, die Raumorientierung und die Zeitorientierung sowie die Informationsgeschwindigkeit.

Komponenten entscheiden beispielsweise, welche Sprache im Klassenraum gebraucht wird bzw. dominiert, oder welche räumliche Distanz vom Lehrer adaptiert wird.

Zum Beispiel bei einem offenen Raum, bei dem die Lernenden in einer U-Form sitzen ist die Atmosphäre des Lehrens und Lernens anders als eine Tischreihe, bei denen die Lernenden auf den an die Tafel ausgerichteten Tischen in Reihen sitzen. Bei der ersten Sitzweise nämlich „Hufeisen“ kann der Lehrer den Unterricht lernorientiert oder interaktionsorientiert durchführen. Im Hinblick darauf überwogen die Gruppenarbeit, den Klassenunterricht oder die Projektarbeit als die dominierenden Organisationsformen des Lehrens und Lernens. Aber bei der zweiten Art „Tischreihen“ herrscht der Frontalunterricht bzw. die Einzelarbeit. Diesbezüglich stellt man fest, dass die Sitzordnung infolgedessen einen großen Einfluss auf die ganze Lernatmosphäre bzw. auf die gesamt herrschende Lernkultur im Klassenzimmer hat.

Abbildung 32: verschiedene Sitzordnungen innerhalb eines Klasseraums



Quelle : eigene Bearbeitung

Zu den grundsätzlichen Bedingungen, die zum Erfolg des Lehr- und Lernprozesses beitragen, zählt man v.a. die Lernumgebung. Die Gestaltung des Unterrichts ist neben den Leistungen des Lernenden bis zu einem hohen Maße von der allgemeinen Kultur im Klassenraum abhängig. Dort wird die betroffene Lehr- und Lernkultur auf jeden Fall von den verschiedenen sozialen, politischen, wirtschaftlichen, historischen und religiösen Faktoren des Lehrers bewusst oder unbewusst beeinflusst.

Dementsprechend ist der Klassenraum darüber hinaus das Umfeld, wo sich der Unterricht als dynamisches Geschehen stattfindet; es wird von einem Ort zum anderen auf einer unterschiedlichen Weise durchgeführt. Dabei bestimmen die Erkenntnisse der Lehrenden, die aus eigener Kultur stammen, die allgemeine Lernkultur innerhalb des Fremdsprachenunterrichts. Demzufolge sind diese als ein Wissen zu betrachten. Außerdem erleichtern sie die Arbeit des Lehrers. Mit der Entstehung und der Wahrnehmung neuer Kulturen im Klassenzimmer werden die unterschiedlichen Lehr- und Lernkulturen von den algerischen Deutschlehrkräften kontrovers diskutiert. Dies könnte bei manchen Fällen zu einigen Missverständnissen führen.

Die Norm bei einem Lehrer ist total verboten bei einem anderen. Diesbezüglich ist es schwierig die Lehr- und Lernkulturen zu einigen. Auf der anderen Seite können die Lernenden beispielsweise mit den Lehrtraditionen einer Lehrperson nicht zurechtkommen, was ein unabsichtliches und falsches Verstehen ausmachen könnte.

Zusätzlich werden in diesem Kontext ebenso die fixierten Tische und Stühle in algerischen Universitäten oder in algerischen Gymnasien scharf kritisiert. Die betroffene Sitzordnung beschränkt nicht nur die Bewegung der Lehrperson während

der Unterrichtssitzung bzw. der Unterrichtsstunde, sondern auch die Kreativität innerhalb des Kursraumes.

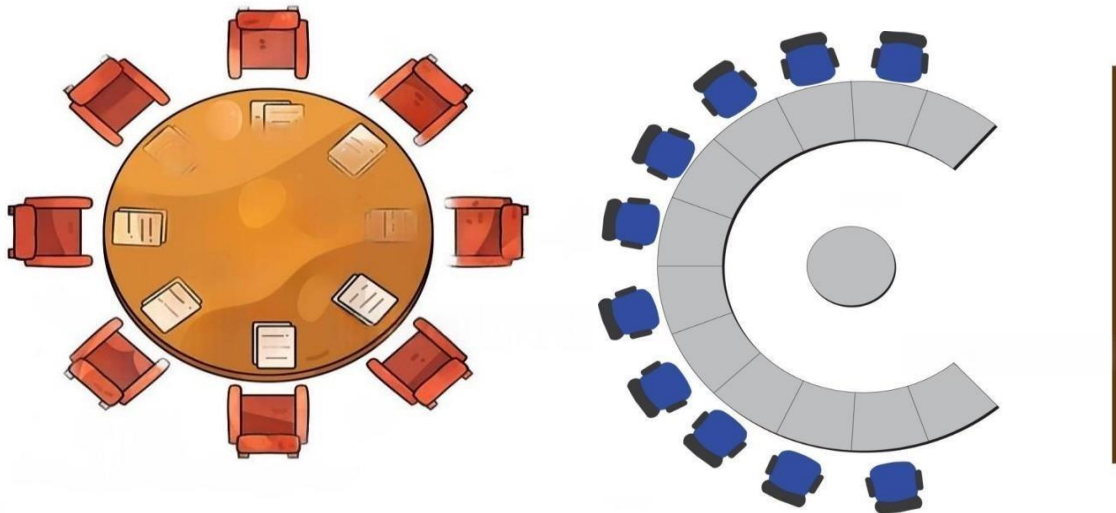
Im Gegenteil zu den festgestellten Sitzreihen ermöglichen die flexiblen, mobilen Raumgestaltungen sowohl den abwechslungsreichen Einsatz verschiedener Sozialformen, die sich in erster Linie auf die Lerner bzw. deren Handeln beziehen, als auch mehr Interaktion unter den aktiven Kursteilnehmern.

Die eigene Position und Bewegungen beider Unterrichtspartner in Bezug auf den Kursraum richtig wahrzunehmen, ist erforderlich bei manchen Aufgaben. Eine Diskussion zu führen, benötigt beispielsweise entweder eine Tischrunde oder eine Kreisform bzw. Halbkreis.

Darauf eingehend ermöglicht diese Sitzweise eine offene Diskussion und eine unmittelbare Kommunikation, außerdem sind der Augenkontakt (jeder sieht jeden) und die Gleichberechtigung aller Teilnehmer dadurch möglich. Dasselbe gilt z. B. auch bei einem Vorstellungsgespräch.

Bei diesem Rollenspiel im Klassenzimmer sollen die Gesprächspartner (meist zwei Lerner) einander gegenüber sitzen. Im Rahmen dieses Rollenspiels zielt die Lehrperson darauf ab, das Gespräch praxisnah zum Ausdruck zu bringen, wobei die Lerner - in diesem Fall betrifft es diejenigen, die Deutsch an Privatschulen lernen, damit sie nach Deutschland reisen können und dort nach einer Arbeitsstelle suchen - die Gelegenheit haben, alltägliche und berufliche Situationen zu simulieren.

Abbildung 33: Kreisform und Halbkreis als wichtige Sitzordnungen



Quelle: eigene Bearbeitung.

Abschließend ist es wesentlich darauf hinzuweisen, dass die angemessene Raumorientierung nicht nur Einflüsse auf den Lehrer und dessen Unterrichtsmethodik (ausgewählte Sozialformen, Sitzordnung, Aufgaben...) hat, sondern auch die Leistungen der Lernenden werden dadurch stark beeinflusst. Dies kann allerdings positiv oder negativ auf den ganzen Lehr- und Lernprozess auswirken.

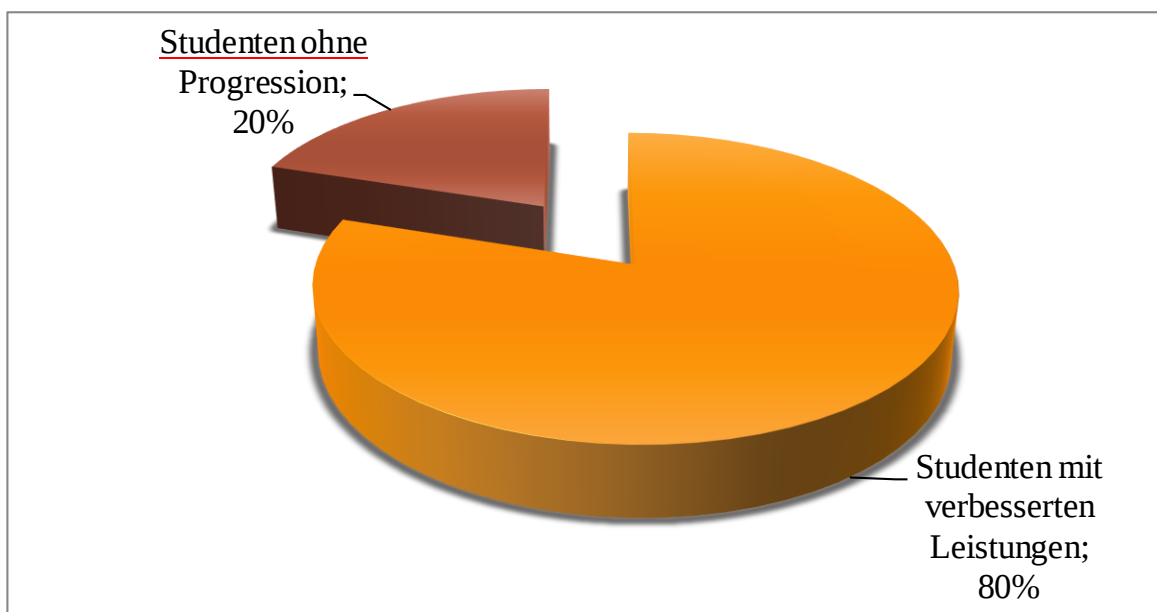
Zur Wichtigkeit des Klassenzimmers als Lernkulturort

Anhand einer Studie, die an der Universität Algier 2 eingeführt wurde, versuchen wir hiermit die Relevanz des Klassenzimmers als Lernkulturgebiet beim Lehren und Erwerben vom Deutschen als Fremdsprache zu zeigen. Die untersuchte Gruppe dieser Studie stellen die Studenten des ersten Studienjahres im schriftlichen Ausdruck dar.

Aus den Noten der schriftlichen Leistungen der Studenten im ersten und zweiten Semester stellt man fest, dass das Niveau von über 80% der Studenten, die bei allen Sitzungen anwesend waren und in der Klasse mit der Lehrerin gearbeitet haben (die

Hausaufgaben, die Übungen, die Textverarbeitungen...usw.), beim Schreiben entwickelt wurde; besonders bei der Schreibfertigkeit. Die erwähnten Studenten und Studentinnen haben zum Beispiel in der Klasse gelernt, dass Substantive, Eigennamen und alle Worttypen am Satzanfang großgeschrieben werden müssen und nicht klein.

Abbildung 34: Progression der anwesenden Studenten



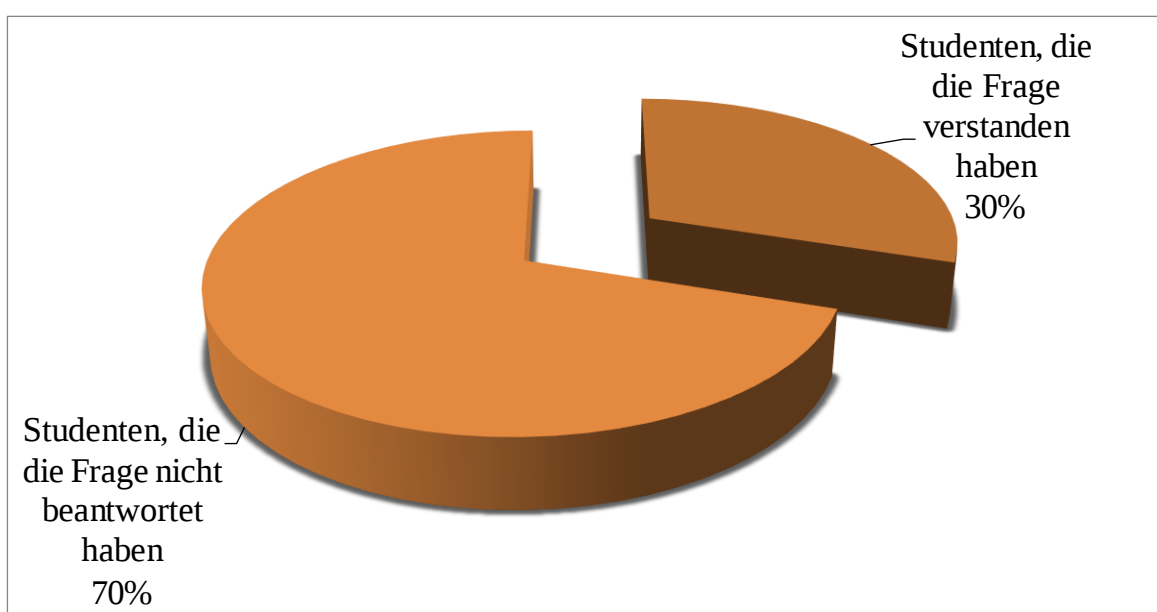
Quelle: eigene Bearbeitung.

Auf der anderen Seite wurde ihnen erklärt, dass andere Wortarten wie Adjektive, Verben, Pronomen und Artikel sowie Präpositionen... kleingeschrieben werden müssen. Im selben Rahmen wurde ihnen beigebracht, dass Adjektive und Verben groß geschrieben werden können, wenn diese substantiviert werden. Diejenigen, die da waren, haben das richtig erworben und später in der Praxis angemessen eingesetzt. Im Gegenteil dazu machten die Studenten, die abwesend waren immer dieselben Fehler beim Schreiben v.a. bei der Rechtschreibung.

Ein anderer Fall zur Überprüfung der Wichtigkeit der Raumorientierung als kulturelle Dimension findet in der Nachprüfung des 2. Semesters statt, dort haben

70% der Studenten die letzte Frage bezüglich der Schreibfähigkeit gar nicht verstanden, obwohl wir das Thema in der Klasse ausführlich genommen haben. Die Frage lautet: **Berichten Sie über die Arbeit als Au-pair in den deutschsprachigen Ländern- Fokus Deutschland-**. Die Frage hier war einfach und deutlich aber blieb von vielen nicht beantwortet. Nach mehreren Fragen haben wir herausgefunden, dass diese Studenten an der betroffenen Unterrichtssitzung, bei der wir das Thema Au-Pair behandelt haben, nicht teilnahmen.

Abbildung 35: Verständnis der in der Prüfung gestellten Frage



Quelle: eigene Bearbeitung.

Hier steht die Wichtigkeit des Klassenzimmers v.a. beim Fremdsprachen-Lernen, da der Lernende dort nicht nur die Sprache erlernt, sondern er wird im Klassenraum auch neue Kulturen kennenlernen und verschiedene interkulturelle Kenntnisse über Deutsch als Sprache in diesem Fall sowie über Deutschland als Zielsprachenland erwerben.

Im akademischen Jahr 2020-2021 haben die Deutschlehrkräfte an der Universität Algier 2 wegen der Korona-Krise nur zwei Stunden pro drei Woche direkt mit den Studenten innerhalb des Kursraumes (Präsenzunterricht) gearbeitet, was gar nicht

genug war. Andere Unterrichtssitzungen fanden online (im Moodle für online Learning) statt. Wir - als Lehrkräfte - waren gezwungen uns nur auf das Programm zu konzentrieren und nicht auf die Kreativität oder auf die Schwäche und Stärke der Studenten/innen.

Lehrkräfte hatten weder die Gelegenheit ihre eigenen Spielräume im Klassenraum zu gestalten noch die Möglichkeit auf einen direkten Kontakt mit den Studenten/innen. Infolgedessen gab es keinen Raum für die Körpersprache, Gestik und Mimik oder körperliche Reaktionen der Lernenden. Dies wirkt gleichzeitig negativ auf die Lehrweise des Lehrers und auf die Leistungen der Lernenden aus, beide Kursteilnehmer konnten sich und ihre sprachlichen sowie kreativen Potenziale größtenteils nicht entfalten.

Neben den Ergebnissen dieser Studie braucht man -wie bereits oben erwähnt wurde- beim effizienten Erwerben einer Fremdsprache bestimmte Ordnung bzw. Sitzordnung der Studenten, bei dem sie möglichst schnell und einfach die von der Lehrperson zu vermittelnden Informationen und Kenntnisse verstehen und weiterentwickeln.

Zusammenfassend lässt sich hierbei behaupten, dass die bewusste und passende Raumorientierung des jeweiligen Kursraumes als sozialen und didaktisch-pädagogischen Kulturlernorts die Entstehung vielfältiger sozialen Beziehungen zwischen den Kurshauptakteuren ermöglicht. Andererseits gehört sie zu den wesentlichen Faktoren, die den Erfolg oder Misserfolg des ganzen Lehr- und Lernprozesses bestimmen.

3.4 Mögliche Lösungen zu den Herausforderungen aus beruflichem Lehralltag

Das Lehren einer Fremdsprache in Algerien stellt heutzutage eine große Herausforderung für die Lehrkräfte dar, insbesondere wenn die Rede von einer solchen komplizierten Sprache wie Deutsch ist. Die deutsche Sprache benötigt viele Bemühungen, Zeit und Geduld seitens des Lehrers. Bei diesem Lehrberuf

begegnen ihm allerdings zahlreiche Schwierigkeiten und Hindernisse, die den Erfolg und die Qualität des gesamten Lehrprozesses erschweren könnten.

Die fehlende praxisorientierte Deutschlehrerausbildung macht die Situation noch schwieriger v.a. für die Berufseinsteiger, die über kaum keine Erfahrung - ganz spezifisch bei der Praxis - verfügen.

Aus dem Gesagten und in Bezug auf die bereits aus der Lehrerbefragung und den beruflichen Lehrporträts resultierten Herausforderungen, mit denen die algerischen Deutschlehrkräfte konfrontiert sind sowie im Lichte der Lücke zwischen den zwei Phasen der Lehrerbildung nämlich Theorie und Praxis, die auf Basis voriger Untersuchungsergebnisse dieser wissenschaftlichen Doktorarbeit deutlich gezeigt wird, versuchen wir im Folgenden einige mögliche Vorschläge zur Bewältigung dieser Probleme zu unterbreiten.

❖ **Umsetzung einer Deutschlehrerausbildung an der Universität Algier 2**

Fundamental notwendig ist zuallererst die bereits erwähnte Lücke zwischen der Theorie und der schulischen bzw. universitären Realität zu verringern, aus diesem Grund steht eine dringende Etablierung einer anwendungsorientierten Deutschlehrerausbildung für alle Absolventinnen und Absolventen der Universität Algier 2, die Interesse am Lehrberuf haben, im Vordergrund. Die gemeinte Deutschlehrerausbildung muss alle praktischen Dimensionen bzw. Ebenen des Lehrens umfassen, von der Planung über die Durchführung bis hin zu der Reflexion.

Im Anschluss an diesen betroffenen universitären Gang kommt jedoch ein Problem mit der fehlenden Aufteilung der Studienrichtungen an der jeweiligen Universität vor, die erst ab dem ersten Semester des zweiten Studienjahrs im Rahmen des Masterstudiengangs und in Bezug auf die Wahl der Masterarbeit möglich ist.

Im Gegenteil zu anderen algerischen Universitäten wie beispielsweise die Universität Oran, bei der man als Germanistikstudent, die Gelegenheit hat, bereits im Bachelorabschluss zwischen den verschiedenen Spezialisierungen nämlich Fachsprache und Kommunikation, Sprachwissenschaft oder Literatur- und Kulturwissenschaft auszuwählen.

Die Germanistikstudenten der Universität Algier 2 beschäftigen sich im Masterstudiengang mit insgesamt 11 Modulen pro Semester des ersten Studienjahrs und im dritten Semester - dem zweiten Studienjahr- setzt man sich noch mit derselben Zahl der Modulen bezüglich verschiedener Fachrichtungen wie Literaturwissenschaft, Sprachwissenschaft und Didaktik auseinander, erst ab dem vierten Semester darf man einen bestimmten Studienbereich auswählen und sich damit in Form von einer Masterarbeit befassen. Die Vielfalt dieser Spezialisierungen und Modulen könnte problematisch und chaotisch sein, sodass sie zur Ablenkung und Überlastung des Studenten und seiner Potenziale führen könnte.

Wünschenswert wäre, wenn der Student sich auf einen bestimmten Fachbereich ausführlich konzentriert, um einerseits bessere bzw. höhere Leistungsfähigkeit entwickeln und andererseits den Lernerfolg erhöhen zu können.

Aus den genannten Gründen setzt eine gelungene Ausbildung der algerischen Deutschlehrkräfte an der Universität Algier 2 eine klare Unterteilung der Fachrichtungen voraus, um den Germanistikstudenten/innen prinzipiell ein zielgerichtetes Studium zu ermöglichen.

Diesbezüglich lässt sich hervorheben, dass eine praxisorientierte Deutschlehrerausbildung darum sinnvoll sein könnte, da sie sich nur den zukünftigen Deutschlehrern widmet, d.h. denjenigen, die sich für die Didaktik als Fachbereich entscheiden.

❖ **Deutschunterrichten als Handeln in Bezug auf GeR**

Ein zusätzliches Spannungsfeld des Lehrens des Deutschen als Fremdsprache in Algerien, wofür man sorgen muss, ist der Übergang von dem Gymnasium in die Universität. Hinsichtlich dessen sollte man mehr Wert auf den heutigen Nachwuchs legen, da er die Zukunft des Unterrichtens symbolisiert. Wer sich also um den Lehrberuf kümmert, soll sich zuerst unbedingt für die Schüler und Studenten des Deutschen sowohl in Gymnasien als auch in Universitäten interessieren.

Die meisten Germanistikstudenten finden sich im ersten Studienjahr direkt mit vielfältigen Schwerpunkten der deutschen Sprache konfrontiert, obwohl sie über ein bestimmtes Sprachwissen verfügen. Dies kann anspruchsvoll und fragwürdig sein und viele Hindernisse beim Studieren verursachen. Wie kann ein Student deutsche Literaturwissenschaft studieren bzw. literarische Gattungen voneinander unterscheiden oder verstehen und er ist noch nicht in der Lage, einfache Sätze auf Deutsch korrekt zu formulieren.

In dieser Hinsicht schlagen wir vor, dass man die deutsche Sprache erst im Gymnasium und später in der Universität - zumindest während des ersten und zweiten Studienjahrs - eher als Handeln und nicht nur als geschlossenes System von Zeichen lernen bzw. studieren sollte. Diesbezüglich wird mehr Raum für das Sprachkönnen im Vergleich zum Sprachwissen geschenkt.

Darauf bezogen stellt man den europäischen Referenzrahmen in den Mittelpunkt, da er für diese Sprachpolitik plädiert. Ähnlich wie in den Privatschulen, die den Lernenden Deutsch mittels solcher Lehrwerke wie „das Leben, Aspekte neu, Sicher...“ beibringen, sollten Unterrichtsstunden bzw. -sitzen auf deren Basis gestaltet werden. Eine solche Reform im Schul- und Universitätssystem ist nicht mehr ein Plus, sondern ein dringendes Muss.

Ergebnisse dessen sind u.a. in den Privatschulen zu bemerken, in denen der Lerner dazu befähigt ist, B2 Kompetenzniveau im Deutschen, das auf jeden Fall den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen erfüllt, durch Intensivkurse in sieben oder acht Monaten zu erreichen. In Hinsicht auf die akademische Laufbahn dauert es länger, indem man dieselbe Niveaustufe nach vielen Jahren im Rahmen des universitären Studiengangs erreichen könnte, beispielsweise bis zum 6. Semester oder sogar bis den Masterstudiengang bei manchen.

Bemerkenswert sind die hohen Fähigkeiten und Potenziale, die die Lerner der Privatschulen beim Sprechen bzw. bei der Sprechfertigkeit zeigen, im Vergleich zu den Studenten der Universität, die wegen des Mangels an Sprechen sich über Probleme mit dem mündlichen Ausdruck beschweren. Hierbei betont man nochmal die Relevanz des sprachlichen Handelns, da die Sprache nicht nur auf den Erwerb von grammatischen Regeln fokussiert, sondern auch auf deren Etablierung und Einsatz in die Praxis.

❖ **Einsatz der DLL-Reihe zur praxisorientierten Deutschlehrerausbildung**

Für eine praktische Deutschlehrerausbildung sollten die vorgestellten Theorievorlesungen durch die praktische Umsetzung ergänzt werden. In diesem Kontext sind praxisorientierte Workshops am Ende des 6. Semesters oder des Masterstudiengangs erforderlich. Dadurch wird v.a. das interaktive und praxisnahe Arbeiten beim Lehrberuf betont. Diesbezüglich müssen verschiedene Praktika, Fortbildungen und Unterrichtshospitationen von den Universitäten für die Germanistikstudenten eingerichtet werden.

Darüber hinaus könnten die Studenten beispielsweise einen Fremdsprachenunterricht simulieren, bei dem sie die Rolle einer Deutschlehrkraft übernehmen und eine Unterrichtsstunde bzw. -situation durchführen. Andere an solchen Lernwerkstätten teilnehmende Studenten spielen die Rolle der Lernenden. Am Ende müssen alle Beteiligten dem Gruppenleiter Feedback geben, Kritik ausüben, Erläuterungen machen oder Kommentare abgeben. Das Hauptziel solcher

Praxisveranstaltungen liegt darin, zukünftigen Deutschlehrkräften die Chance anbieten, nicht nur sich mit dem Lehrberuf vertraut zu machen, sondern auch ihn praktisch kennenzulernen und auszubilden.

In Bezug auf die Fort- und Weiterbildung und mit der fehlenden Lehrerausbildung an der Universität Algier 2 könnte man sich auf die DLL-Reihe als Ersatz derer stützen. Diese Reihe bietet den Deutschlehrkräften insbesondere die Berufsanfänger weltweit eine praxisnahe Grundlage zum Unterrichten an. Damit kann man ebenso von Erfahrungen anderer Lehrkräfte lernen. Auf Basis dieses Fortbildungsprogramms kann die Lehrkraft bzw. der Absolvent den Lehrberuf aus verschiedenen Blickwinkeln betrachten und aus den konkreten Beispielen und Mustern lernen, wie man den Lernenden Deutsch als Fremdsprache richtig, effizient und angemessen beizubringen könnte.

Bei der neunten Einheit unter dem Titel „Unterrichten mit digitalen Medien“ lernt der Lehrer z.B. wie er mit der Medienkompetenz zurechtkommen könnte, indem verschiedene hybride Lernszenarien illustriert werden. Eine davon wurde auf Seiten 90-97 geklärt und zwar die Verzahnung als eine Verbindung zwischen den Präsenzelementen und den online-Komponenten des Unterrichtens. Dabei verfügt die Lehrkraft auch über konkrete Beispiele bzw. Lehrskizze zur Durchführung und Präsentation eines Kurses, der auf den verschiedenen Verzahnungsmöglichkeiten basiert.

Der Deutschunterricht egal ob in Gymnasien oder in Universitäten soll sich außerdem von seinem klassischen Konzept teilweise befreien, indem man als Lehrkraft mehr Wert auf die didaktisch-methodischen Prinzipien legt.

Im Hinblick darauf werden die authentischen Lehr- und Lernmethoden dadurch ergänzt und weiterentwickelt. Mit dem zunehmenden Interesse an den Lernenden innerhalb des fremdsprachlichen Unterrichts gewinnen solche didaktisch-methodische Prinzipien wie Lernerorientierung, Lerneraktivierung, Interaktionsorientierung und Handlungsorientierung stets mehr Raum in der

pädagogisch didaktischen Diskussion sowie im DaF-Unterricht. In diesem Fall ist die DLL-Reihe empfehlenswert.

❖ **Gemeinsames Curriculum**

Zu den anderen Störfaktoren, die den Deutschunterricht negativ beeinflussen, ist das fehlende einheitliche Curriculum an den Universitäten in Algerien. Als Vorschlag behaupten wir noch einmal die Relevanz des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens. Demzufolge könnte man für algerisch standardisierte Lehrwerke plädieren, die einerseits auf nationaler Ebene dem algerischen Lerner und seinen Bedürfnissen relevant und passend sind und andererseits auf internationaler Ebene sie im Licht des GeRs verfasst wurden.

Die einheitlichen curricularen Vorgaben dienen prinzipiell dem Fairness bzw. der Gerechtigkeit und der Transparenz bei der Bildung. Entscheidend könnten sie nicht nur für solche Studien- bzw. Schulgängen gelten, sondern auch für solche nationale Prüfungen wie beispielsweise bei der Aufnahmeprüfung für Doktorat. Viele Kandidaten leiden unter Vielfalt der curricularen Angaben, die sich von einer Universität zur anderen enorm unterschiedlich sind.

❖ **Gemeinsame Leistungsgütekriterien**

Im Zusammenhang mit dem gemeinsamen Curriculum muss man auf die letzte Phase beim Lehr- und Lernprozess hinweisen, womit viele algerische Deutschlehrkräfte konfrontiert sind und zwar die Evaluation bzw. die Leistungsmessung. Zwecks der gerechten Messung der Lernleistungen seitens des Lehrers braucht man sich - wie bereits bei den theoretischen Ausführungen dieser wissenschaftlichen Arbeit gegeben wurde - auf bestimmte Kriterien zu stützen. In diesem Fall wird zum einen bei der angemessenen Bewertung der vier sprachlichen Teilkompetenzen des fremdsprachlichen Unterrichts vielmehr auf Gütekriterien des GeRs zurückgegriffen. In einem bewertenden Unterricht

bekommt die Lehrperson diesbezüglich Listen oder Skalen, die die Lern- und Leistungsstände je nach spezifischen Niveaustufen und Notenstufen bestimmen.

Für eine zusätzliche Leistungseinschätzung und in Bezug auf die verschiedenen didaktisch-methodischen Prinzipien sowie auf die unterschiedlichen Unterrichtsformen, die beispielsweise vom Einsatz digitaler Medien verknüpft sind, ist zum anderen das an Lehrkräfte gerichtete und weltweit berühmte Fort- und Weiterbildungsprogramm von erheblicher Relevanz. Als Grundlage eines effizienten und fairen Evaluierens wurde bei dieser Fortbildungsreihe als Fallbeispiel die Evaluation eines interaktionsorientierten Unterrichts mithilfe digitaler Medien dargestellt. Daraus ist die Lehrkraft dazu befähigt, verschiedene Tipps und konkrete Lösungen, insbesondere um einen solchen unvorhersehbaren Prozess wie Unterricht zu planen bzw. zu gestalten und bewerten.

Auf Seiten 35 bis 37 der 9. Einheit wurde durch die Praxis erklärt, wie die Lehrkraft die Interaktion unter allen Kursteilnehmern bewerten sollte, des Weiteren wurde die Entwicklung dieser Interaktion veranschaulicht und evaluiert. Darauf folgend wurden ebenfalls andere Unterrichtsformen bezüglich der didaktisch-methodischen Prinzipien wie des handlungsorientierten und lernaktivierten Fremdsprachenunterrichts dargestellt. Durch die Simulation solcher Evaluationsfälle gelingt es dem Lehrer v.a. einem Berufseinsteiger, eine faire, effiziente und qualitative sowie transparente Bewertung der Lernleistungen durchzuführen. Dies können die meisten algerischen Deutschlehrkräfte bedauerlicherweise an der Universität nicht erwerben, da sie eher von der Praxis abhängig sind, was auf jeden Fall dabei fehlt.

❖ **Flexibilität der Lehrkraft beim Unterrichten**

Die Flexibilität des Lehrers bei der Vielfalt der Methodenwahl und der Auswahl einer passenden Mischung der vielfältigen Sozial- und Organisationsformen trägt

ebenso dazu bei, sowohl die Qualität des ganzen Lehr- und Lerngeschehens zu gewährleisten als auch bessere Leistungen seitens der Lernenden zu erhalten. Diese sind überhaupt die meist erwünschten Hauptziele eines guten Lehrers und eines gelungenen Fremdsprachenunterrichts.

Zusätzlich könnte der Einsatz der innovativen Lehrmethoden auch vom Nutzen sein, prinzipiell um die Langweile der Lerner abzubauen und sie zu motivieren. Um die Dominanz des Lehrers beim Unterrichten zu vermindern, kann man sich auf die sog. „Murmelpause“¹⁹ beziehen. Diese kreative Methode, dient dazu, den Frontalunterricht teilweise zu brechen, bei dem die Lerner zu zweit leise untereinander Informationen und Kenntnisse sowie Erklärungen austauschen können.

In diesem Zusammenhang könnte diese Methode gleichermaßen hilfreich beim Einstieg oder beim Rollenspiel sein. Bereits bei der Auswahl einer bestimmten Situation bezüglich eines von den Lernenden vorgestellten Dialogs brauchen die Lerner das Gespräch und Austausch von Ideen unter ihnen unbedingt auf Deutsch zu führen. Diese Methode halten wir als vorteilhaft, besonders in Bezug auf die Entwicklung und Verbesserung der kommunikativen bzw. mündlichen Kompetenz.

❖ **Sinnvolle Zeitaufteilung bzw. -organisation**

Eine der schwierigsten Herausforderungen, die den algerischen Deutschlehrkräften im Laufe des Unterrichtens begegnet, ist die zeitlich angemessene Organisation des Unterrichts. Die richtige Verteilung der Unterrichtsstunde bzw. der Unterrichtssitzung stellt sicher, dass der fremdsprachliche Kurs ausgewogen, zielgerichtet und sinnvoll auf die vier Unterrichtsphasen, nämlich auf den Einstieg, die Erarbeitung, die Sicherung und die Reflexion aufgeteilt wird.

* Die „Murmelpause“ wurde von Sylvia Jahnke-Klein als eine innovative Lernmethode innerhalb des Unterrichts gebraucht.

Beim Zeitmanagement ist die Integration geeigneter digitalen Medien von großer Hilfe. Hierbei kann der Lehrer das zu vermittelnde Wissen u.a. durch PowerPoint Präsentationen veranschaulichen. In diesem Fall hält fast jede Lehrkraft das hybride Lehren und Lernen als wesentlich für die strukturierte Gestaltung der Unterrichtsstunde bzw. -sitzung.

Im Hinblick darauf plädiert man für die Bedienung des Whiteboards seitens des Lehrers während des gesamten Lehr- und Lernprozesses. Die daraus entstehende interaktive Vorstellung von dem Gelernten dient gründlich dazu, Zeit optimal zu verteilen. Dies kann eine angemessene Lösung für diejenigen, die ständig Schwierigkeiten mit dem Zeitmanagement haben, darstellen. Diese Technologie befindet sich überall in der Welt und bereitet sich weltweit. Sie ermöglicht in erster Linie den Lernenden sich im Unterricht zu engagieren. Durch deren Anwendung lernen beide Kursteilnehmer - Lehrer und Lerner- wie sie miteinander arbeiten, damit sie bessere Ergebnisse am Ende erhalten. Anders gesagt, fördern die betroffenen Smart-boards die Kollaboration bzw. Teamarbeit unter allen Kursbeteiligten.

Um jede Sekunde beim Unterrichten auszunutzen braucht der Lehrer an erster Stelle sich vor dem Kurs gut vorzubereiten. Am Anfang der Karriere verbringt man viel Zeit mit der Vorbereitung, aber mit der Erfahrung benötigt man wenig Zeit dazu. Bei der effizienten Planung müssen verschiedene Umstände und Lernvoraussetzungen in Rücksicht genommen werden.

Die Interessen der Lerner-Gruppe spielen beispielsweise eine sehr entscheidende Rolle in diesem Rahmen. In einer Privatschule bekommt man eine Gruppe von Ärztinnen und Ärzten, die Deutsch wegen der Auswanderung lernen möchten. Die meisten von ihnen sind sowohl an Sachtexten als auch an solchen Texten, die medizinische Terminologien enthalten, interessiert, im Gegenteil zu anderen, die

sich größtenteils für einfache und alltägliche Themen interessieren. Infolgedessen stellt man fest, dass der Fachbereich der Lerner seine Lernvorliebe stark beeinflusst. Aus diesem Grund wird die Flexibilität der Lehrkraft beim Unterrichten erneut betont.

❖ **Förderung der Motivation**

Zur Überwindung der mangelnden Motivation der Lernenden innerhalb des Fremdsprachenunterrichts braucht die Lehrkraft sich auf dessen sozialen Kontext zu beziehen. Darauf eingehend handelt es sich um die Förderung der Interaktion zwecks des aktiven und effizienten Austausches, der auf Grundlage der vier Teilkompetenzen und zwar das Hörverstehen, die Sprechfertigkeit, das Leseverstehen und die Schreibfertigkeit gelungen wird.

Die Lehrperson als Hauptelement bei der Etablierung des Prinzips der Interaktionsorientierung übernimmt häufig die Verantwortung, die Lernenden während des Kurses zu ermutigen. Dazu könnte die spielerische Gestaltung des Unterrichts von erheblicher Relevanz sein. Auf pädagogisch didaktische Spiele ab und zu beim Lehr- und Lernprozess zu stoßen, dient die Langweile bei den Lernern abzubauen und deren Aufmerksamkeit zu wecken.

Basierend darauf spielen in erster Linie „die Rollenspiele“ die größte Rolle. Dieses Spiel könnte nicht nur die Lerner motivieren, sondern auch zum Teamgeist und zur Kooperation zwischen ihnen beitragen. Außerdem sind Quiz-Spiele wie „Kahoot“ auch hierbei hilfreich, es dient v.a. der Fixierung der Angaben und Kenntnisse in Langzeitgedächtnis durch eine spannende bzw. spielerische Methode.

Im Unterricht muss ebenso ein solches lernförderliches Klima herrschen, bei dem es viel Konkurrenz zwischen den beteiligten Lernenden, Studenten oder Schülern gibt. Diesbezüglich wird den Lernenden eine bestimmte Aufgabe in der Klasse

angeboten und von ihnen wird verlangt, dass sie diese schnell beenden. Diejenigen, die die Aufgabe am schnellsten erledigen, bekommen eine Belohnung (durch Noten, Lob oder Ähnliches). Solche Typen von Spielen erhöhen Konkurrenz im Klassenraum und führen zur Verbesserung der Lerner-Leistungen.

Abschließend lässt sich behaupten, dass beim Lehren und Lernen die spielerische Gestaltung des fremdsprachlichen Unterrichts unzählige didaktische Funktionen einnimmt, im Vordergrund steht die Förderung der Motivation. Zusätzlich dient sie dazu, u.a. die Lernhemmungen beim Sprechen abzubauen. Nicht zu übersehen wecken die didaktischen Spiele sowohl Interesse am Fach als auch Neugier bei den Lernern die Sprache weiter mit Spaß zu erleben.

Fazit

Zum Schluss lässt sich aus beiden Teilen des vorliegenden Kapitels nämlich den dargestellten Ergebnissen aus den beruflichen Lehrporträts und analysierten Daten aus der Lehrerbefragung, resultieren, dass an erster Stelle eine praxisorientierte Deutschlehrausbildung an der Universität Algier 2 erforderlich ist, da fast alle Herausforderungen und Hindernisse, die der algerischen Deutschlehrergemeinschaft begegnen, aus der fehlenden Praxis heraus entstanden sind.

Die betroffene anwendungsbezogene Ausbildung der algerischen Deutschlehrkräfte sollte auch für alle Absolventinnen und Absolventen der Universität Algier 2, die sich für den Lehrberuf beschließen zugänglich sein und nicht nur für diejenigen, die später an derselben Universität unterrichten werden oder die sich um den Lehrberuf im universitären Studiengang beworben haben, zur Verfügung steht. Momentan verfügen nur diese Letzte über die Möglichkeit, ein praxisnahes Praktikum zu machen.

Im Rahmen dieses Kapitels wird die Wichtigkeit des GeRs und die Relevanz der DLL-Reihe als Ersatzmöglichkeiten für die nicht vorhandene Deutschlehrerausbildung an der Universität Algier 2 begründet.

Durch die erstellten beruflichen Selbstporträts, die speziell für die vorliegende Doktorarbeit von bestimmten algerischen Lehrkräften konzipiert wurden und den durchgeführten Fragebogen, die sich gründlich an die Absolventinnen und Absolventen der Universität Algier 2 richtet, versuchten wir die algerische Lehrphilosophie und -verständnis näher zum Ausdruck zu bringen.

Aus den resultierten Ergebnissen dieses Kapitels versuchen wir im Folgenden einen konkreten DaF-Unterricht zu entwerfen, indem wir all bisher erworbene Kenntnisse in die Praxis einzusetzen versuchen. Mit dem Ziel die Lücke zwischen der Theorie und der Praxis dadurch zu ergänzen.

4. Integration der didaktisch übergreifenden Themenschwerpunkte in das praxisorientierte Ausbildungskonzept

Im Licht der im vorigen Kapitel analysierten Daten und Erkenntnisse ergibt sich, dass es den algerischen Lehrpersonen bzw. Absolventinnen und Absolventen der Universität Algier 2, die ausgewählt haben, sich mit dem Lehrberuf in verschiedenen Bildungsinstitutionen entweder in der Universität, den Gymnasien oder den Privatschulen zu beschäftigen, die Brücke bzw. der Übergang von Theorie zur Praxis an erster Stelle fehlt.

In diesem Kapitel versuchen wir dieses Problem zu beheben und die betroffene Lücke dazwischen zu verringern, deswegen beziehen wir uns hierbei zum einen auf eine von Goethe Institut verfasste Fortbildungsreihe, die v.a. den Berufsanfängern bei ihrem Lehrberuf von erheblicher Relevanz sein kann. Auf Basis dessen versuchen wir im Weiteren einen fremdsprachlichen Unterricht zu entwerfen, der zum anderen zusätzlich im Zuge des Gemeinsamen Europäischen Rahmens gestaltet und durchgeführt sowie evaluiert werden sollte.

4.1 Unterrichtsentwürfe auf Grundlage der DLL-Reihe und des GeRs

In diesem Rahmen stützen wir uns auf drei ausgewählte Einheiten des praxisorientierten Fort- und Weiterbildungsprogramms vom Goethe-Institut als Grundlage für unsere Forschung und zwar auf drei Einheiten, nämlich die erste Einheit *„Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung“*, die siebte Einheit *„Prüfen, Testen und Evaluieren“* und die Neunte *„ Unterrichten mit digitalen Medien“*.

Gründe zur Auswahl der DLL-Reihe

In erster Linie wird diese Reihe ausgewählt, da sie empirisch orientiert ist oder zumindest solche Ideen enthält, die die Lehrperson problemlos in die Praxis zur Anwendung bringen könnte. Sie könnte auch prinzipiell für Neulinge, die ohne vorherige Erfahrungen in diesen beruflichen Bereich eintreten, vom sinnvollen

Nutzen sein. Einen zusätzlichen Grund stellen ihre Rahmenbedingungen mit dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen dar.

Deutsch Lehren Lernen-Qualifizierungsprogramm ist als Selbstlernmaterial an Lehrende gerichtet, die sich entweder mit den Schwerpunkten Deutsch als Zweitsprache oder Deutsch als Fremdsprache befassen. In unserem Fall beschäftigen wir uns mit dem Deutschen als Fremdsprache. Die Reihe basiert zwar prinzipiell auf den Lehrenden, aber sie befasst sich gleichermaßen mit allen anderen Unterrichtselementen, die die Lehrkräfte beim Unterrichten angehen.

Im Grunde besteht das vorliegende Programm aus 10 Einheiten bezüglich Deutschen als Fremdsprache, nämlich:

1. Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung.
2. Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?
3. Deutsch als Fremdsprache.
4. Aufgaben, Übungen, Interaktion.
5. Lernmaterialien und Medien.
6. Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung.
7. Prüfen, Testen, Evaluieren.
8. DaF für Kinder.
9. Unterrichten mit digitalen Medien.
10. DaF für Jugendliche.

Bei den Einheiten dieser Reihe ist bemerkenswert, dass die Lehrperson sie in irgendwelcher Reihenfolge verwenden könnte, sogar auch als einzelne Einheiten könnten sie von Lehrern zur Verfügung gestellt werden.

Tatsächlich wurde dieses Programm von Lehrstühlen von 17 Universitäten in zwei DACH-Ländern nämlich Deutschland und Österreich entwickelt bzw.

weiterentwickelt, aber es lässt sich nicht nur im deutschsprachigen Raum in Gang setzen, sondern in all anderen Regionen der Welt.

Damit es möglich sein könnte, diese Reihe weltweit barrierefrei zu etablieren, braucht sie eine einheitliche Grundlage als Basis zu haben. Als Fundament dessen bezieht man sich beim Verfassen dieses Fortbildungsprogramms auf die Maßstäbe des GeRs. Im selben Kontext setzt diese Reihe voraus, dass die Teilnehmer, d.h. die Lehrkräfte mindestens über Deutschkenntnisse auf dem Niveau B2 nach dem GeR verfügen.

Aus dem Gesagten versuchen wir im Folgenden einen Unterricht gemeinsam in Anlehnung an DLL-Reihe und GeR zu entwerfen.

4.1.1 Entwürfe von Unterrichtssitzungen (untersucht und analysiert am Beispiel von ausgewählten Themen)

Zur Untersuchung unseres vorliegenden Themas bezüglich der praxisorientierten Deutschlehrerausbildung schlagen wir die folgenden Unterrichtsentwürfe vor, die in erster Stelle solchen Berufseinsteigern gewidmet sind, die ihre ersten Schritte im akademischen bzw. universitären Berufsweg unternehmen.

Die entworfenen Lehrskizzen werden für die Studenten/innen im fünften Semester, nämlich des dritten Studienjahrs an der Universität Algier 2 entwickelt. In Verbindung mit dem GeR erlauben wir uns dieses Studienniveau mit B1 plus bzw. B2.1 Niveaustufe zu vergleichen.

Auf Basis dessen entwerfen wir Unterrichtssitzungen im schriftlichen Modul zum Thema „Migranten und Auswanderung“. Dementsprechend sind sie auf 270 Minuten verteilt, wobei Jede Sitzung insgesamt 90 Minuten dauert. Bei den zwei ersten Sitzungen fokussiert man auf Unterrichtsvorbereitungen zu dem bereits

erwähnten Thema. Dazu bezieht man sich auf bestimmte Textkorpora aus den ausgewählten Lehrwerken „Das Leben B1“ und „Aspekte Neu B2“.

Zum Schluss versuchen wir auch die Qualität des Unterrichts anhand der Bewertung ausgewählter Aufsätze von Studenten/innen zum selben Thema laut GeR zu überprüfen.

Zur Planung eines Unterrichts im schriftlichen Ausdruck

Damit man in der Lage ist, einen Unterricht ausführlich und effizient zu planen, soll man auf jeden Fall auf Hilbert Meyers Konzept vom guten Unterricht beruhen, das nach der deutschen pädagogischen Reform entstanden wurde, d.h. ein angemessener Unterrichtsentwurf bedarf unbedingt eines guten Unterrichts als Plattform seiner Etablierung. In diesem Rahmen sind ebenfalls Esslinger-Hinz' Bausteine vom Unterrichtsentwurf vom Nutzen.

Bevor man einen adäquaten Unterricht nach diesen Kriterien strukturieren kann, ist es erforderlich, dass man sich zuerst nach dem „Was“ und „Wie“ des Unterrichts als erstem Schritt zur Vorbereitung bzw. Strukturierung der vorliegenden Unterrichtseinheit fragen, denn der Ausgangspunkt irgendwelcher Unterrichtseinheit stellt vor allem eine Idee zu den zu vermittelnden Inhalten dar.

Bezug nehmend darauf werden wir in diesem Teil eine formale Unterrichtsplanung im Anschluss an DLL-Reihe für eine bestimmte Unterrichtssitzung entworfen. Dabei lenken wir unsere Aufmerksamkeit auch auf eine methodische Analyse und Bewertung von ausgewählten Testmodellen im Rahmen des schriftlichen Ausdrucks. Darüber hinaus versuchen wir, die Dauer jedes Abschnittes, die verschiedenen Lernziele und die Einschätzung der Teilkompetenz „Schreibfertigkeit“ laut GeR zu beleuchten.

Die Vorgehensweise einer Unterrichtsstunde Schritt für Schritt zu planen dient der Lehrkraft die unterschiedlichen (fachdidaktischen, pädagogischen, methodischen und sozialen sowie personalen) Lehrziele zu erlangen. Des Weiteren werden wir bei unserer Unterrichtsplanung bestimmte Planungskriterien berücksichtigen wie z.B.: Lehr- und Lernziele, Sozialformen, Medien und Materialien sowie didaktisch-methodische Prinzipien, weil ein optimaler Fremdsprachenunterricht guter Planung bedarf.

Lerneranalyse

Diese Unterrichtsentwürfe orientieren sich an eine ausgewählte Gruppe von Studenten und Studentinnen des dritten Studienjahres im fünften Semester an der Universität Algier 2. Die Gruppe besteht aus ungefähr 60 Studierenden, die aus verschiedenen Bildungsbiografien stammen. Außerdem verfügen die Studenten*innen über eine Vielfalt sprachbiographischer Vorkenntnisse, die sie zum einen im Laufe ihres Studiums an der Universität und zum anderen ihrer Lernlaufbahn gesammelt haben. Die meisten besitzen bereits ein mehrsprachiges Repertoire v.a. im Französischen und Englischen.

Beispiel von Unterrichtsentwürfen zum Thema „Heimat und Auswanderung“

Sitzung Nr.....

Datum:.....

Zeit: (270 Min)

Fach: Schriftlicher Ausdruck

Name:.....

Ausbildungsschule/Universität:.....

Themenbereich:.....

Die erste Sitzung: Neue Heimat am Beispiel einer Erfahrung bei Auswandern.

U-Phase und Zeit	Inhaltlich-methodische Entfaltung	U-Form	Medien	Lernziele
Präsentationsphase (10 Min)	-Begrüßung -Kurze Vorstellung -Erklärung der erwünschten Lernziele -Auftakt und Allgemeine	Gespräch und Debatte zwischen der Lehrkraft und den Lernenden	Tafel und Lehrwerk	Einstieg zum neuen Thema

	Einführung zum Thema „Heimat“ -Aktivierung der Vorkenntnisse bei Lernenden über die Heimat und Auswanderung durch gestellte Fragen			
--	--	--	--	--

Einstiegsphase (20 Min)	-Die Lehrkraft verteilt oder veranschaulicht ausgewählte Bilder an die Lerner -Beobachten und Äußerungen zu den Bildern in Bezug auf das ausgewählte Thema seitens der Lerner	-Debatte und Interaktion sowie Austausch der Kenntnisse unter allen Kursbeteiligten -Einzel- und Partnerarbeit	-Beamer -Bilder -Tafel -Lehrwerk -Arbeitsblätter	-Erwerb neuen Wortschatzes und Entwicklung des bereits Erlernten hinsichtlich des Themas „Heimat“ -Erweiterung des Horizont seitens der Lerner und die Betrachtung des Themas aus
------------------------------------	---	--	---	---

	-Jeder Lerner wählt und schreibt an die Tafel ein Wort, das im Zusammenhang mit den Fotos steht (Assoziogramm) -Überprüfung der an die Tafel geschriebenen Wörter von Seite der Lehrkraft -Präsentation einiger Zitate bezüglich „Heimat“ -Die Suche nach ähnlichen Zitaten in der Muttersprache			verschiedenen Blickwinkeln -Aktivierung der Lerner-Rolle -Förderung der Interkulturalität
Erarbeitungsphase (20 Min)	-Übergang von Einstieg- zur Arbeitsphase durch Fragen -Wörter erklären und je nach Kontext klassifizieren (neue vs. alte Heimat)	-Einzelarbeit -Interaktive Stimmung	-Textkorpora aus dem Lehrwerk -Tafel -Tablet	-Entfaltung der Lernerkenntnisse -Leseverstehen und Schreibfertigkeit entwickeln

	-Blog lesen und bestimmte Infos sammeln			
Anwendungsphase (10) Min	-Berichten über eigene Erfahrungen in Bezug auf die neue Heimat	-Einzelarbeit -Gruppenarbeit	-Blätter -Lehrwerk	-Aktivierung der Lernerrolle -Förderung der Interaktion und Selbstreflexion -Sprechhemmungen abbauen
Grammatische Phase (Wortstellung) (15 Min)	-Verschieden Wortarten nennen -Satz aus dem vorigen Text auswählen -Erklärung der möglichen Positionen der Wörter im Satz durch „TeKaMoLo“ -Veranschaulichung der Sonderfälle -Übrige Angaben im	-Frontalunterricht -Gruppenarbeit -Einzelarbeit	-PowerPoint -Beamer -Tafel -Arbeitsblätter	-Erlernen der richtigen Reihenfolge von deutschen Sätzen -Meistern der grammatischen bzw. sprachlichen Mittel, die man in diesem Niveau benötigt -Verbesserung der grammatikalischen Kompetenz der Lerner, die für Sprech- und

	Satz			Schreibkompetenz vom Nutzen ist
Übungsphase (5 Min)	-Eigene Beispiele hinsichtlich der Grammatik geben	-Einzelarbeit	-Blätter	-Fixierung der grammatischen Regel -Überprüfung des Lerner-Verständnisses seitens der Lehrkraft
Reflexion und Ausblick (5 Min)	-Das Wichtigste wiederholen -Reflektieren des Lernprozesses	-Debatte und Interaktion	-Tafel -Brainstorming	- Fixierung des Gelernten -Ausblick über kommende Sitzung
Die zweite Unterrichtssitzung: die Mehrsprachigkeit verschiedener Länder				
U-Phase und Zeit	Inhaltlich methodische Entfaltung	U-Form	Medien	Lernziele

Präsentations- phase (10 Min)	-Kurze Wiederholung voriger Sitzung -Vorbereitung auf das neue Teilthema mit der Erklärung der Lernziele -Vielsprachigkeit durch konkrete Beispiele erklären -Status der Mehrsprachigkeit im Heimatland	-Frontalunterricht -Einzelarbeit	-Beamer -Bilder -Lehrwerk	-Festigung des bereits erworbenen Wissens -Konkretisierung des Gelernten durch Vergleich mit dem alltäglichen Leben der Lerner -Einsatz des interkulturellen Ansatzes bzw. Prinzips
Erarbeitungs- phase (30 Min)	-Schweizerische Mehrsprachigkeit durch Video illustrieren -Artikel über die vielsprachige Schweiz lesen und in Abschnitten teilen -Beantwortung der	-Einzelarbeit - Partnerarbeit oder Gruppenarbeit	-Lehrwerk -YouTube -Beamer -White-Board	-Leseverstehen trainieren und entwickeln -Allgemeine Schreibfertigkeit erlernen -Austausch verschiedener Angaben und Kenntnisse

	gestellten Fragen -Passende Überschriften zu jedem Teil vorschlagen			
Übungsphase (30 Min)	-Lerner sollen einen Forumsbeitrag über die Mehrsprachigkeit zwischen der Schweiz und Algerien als Heimatland -Sie sollten im selben Rahmen bestimmte Punkte eingehen -Für den Vergleich wird ihnen Redemittel vermittelt, die ihnen dabei von Hilfe sein könnten	-Partnerarbeit -Gruppenarbeit	-Lehrwerk -PDF- Dateien -Internet -Apps	Aktivierung der Lerner-Rolle -Einen interaktionsorientierten Unterricht gewährleisten -schriftliche Potenziale der Lerner entfalten -Fixierung der vermittelten Kenntnisse und des Wissens durch das Schreiben

Feedback und Evaluationsphase (20 Min)	-Abschließend sollten sie ihre Aufsätze vorlesen und darüber eine Diskussion führen	- Interaktion und Debatte unter allen Kursteilnehmer:n	-Übungs-kopien	-Austausch von Informationen -Fehlerkorrektur/Evaluation auf Seite des Lehrers
---	---	--	----------------	---

Durchführung

Phasen	Unterrichtsablauf
Die Entwicklung der Schreibkompetenz als Unterrichtsgegenstand (was?)	Als unverzichtbare Komponente des Lehr- und Lernprozesses einer Fremdsprache sind v.a. die vier Teilkompetenzen nämlich die Schreibfertigkeit, das Lese- und das Hörverstehen sowie die Sprechfertigkeit gefordert. Im Lichte des GeRs wurden diese von weiteren Unterrichtselementen ergänzt und zwar die Mediation und die online-Interaktion. Bevor wir anfangen, ausgewählte Testmodelle zu untersuchen bzw. zu analysieren und darauf folgend die Qualität des jeweiligen Fremdsprachenunterrichts zu überprüfen, ist es notwendig, dass wir zuerst den Unterrichtsgegenstand bestimmen, dementsprechend den Stoff des Bewertens auch; d.h.: was soll getestet werden? In dieser Hinsicht steht die Schreibfertigkeit im Vordergrund unserer praxisorientierten Untersuchung. Trotz ihrer Wichtigkeit für den Erwerb einer irgendwelcher Fremdsprache - in diesem Fall Deutsch als Fremdsprache - wurde diese schriftliche Teilkompetenz bedauerlicherweise von vielen vernachlässigt.

	Im Anschluss daran beziehen wir uns nicht nur auf die bloße Vermittlung der Schreibkompetenz seitens des Lehrers im Unterricht, sondern auch auf deren Kombination mit den übrigen Teilkompetenzen u.a. mit dem Leseverstehen in erster Linie, mit Sprechfertigkeit, Mediation und online-Interaktion.
Zu den didaktischen Leitfaden eines modernen Fremdsprachenunterrichts (wie?)	Im Laufe der Zeit entwickelt sich der fremdsprachlichen Unterricht stets. Einen modernen Unterricht zu entwerfen, gestalten und später durchzuführen ist eine der zentralen Aufgaben der Lehrkraft. Hierbei ist es von erheblicher Bedeutung, die wesentlichen Leitfaden des Unterrichts zu bestimmen. Bei diesen entworfenen Unterrichtssitzungen beschäftigen wir uns mit einer Reihe von didaktisch-methodischen Prinzipien, die in dem DLL-Fortbildungsprogramm von großer Relevanz sind, ihre Wichtigkeit ist ebenso beim modernen Unterricht sichtbar. Mittlerweile stützen wir uns trotzdem ebenso auf einige traditionelle Lehrmethoden, die fast immer authentische Grundlage jedes Unterrichts ausmachen. Als innovative Lehr- und Lernprinzipien basieren wir auf den handlungsorientierten, interaktionsorientierten, mehrsprachigen und lernaktivierten sowie interkulturellen Unterrichtsformen. Daneben kommen solche klassische Lehrmethoden wie DM und GÜM ab und zu ins Spiel.
Einführung des Unterrichts: eine methodische Analyse zur Entwicklung des	Vor der Unterrichtssitzung sendet die Lehrkraft den Lernenden entweder in einer Plattform wie „Moodle“ oder in einer Applikation wie „Classroom“ eine Reihe von Lernkarten bzw. Fotos bezüglich des im kommenden Kurs zu behandelnden

Lehrens durch hybrides Lernen „eine didaktisch Ineinandergreifende Verbindung zweier Welten	Themas. Auf ihre persönlichen Tablets oder Laptops öffnen sie den Link und bilden sie Vermutungen, indem sie verraten sollen, was das Thema sein könnte. Dank dieser Methode beim Lehren zielt die Lehrkraft darauf ab, Lerner an der Vorbereitungsphase teilnehmen zu lassen, ihre Rolle innerhalb und außerhalb des Unterrichts zu aktivieren, Lehr- und Lernwelten so ideal wie möglich zu vermischen und am wichtigsten die Verzahnung im Unterricht zu gewährleisten. „Die Vielfalt beim Unterrichten führt zum Erfolg“. Aus diesem Grund betont man die Verzahnung beim Lehren, indem die Lehrkraft zwischen dem Präsenz- und virtuellen Unterricht verknüpft. Mit der effizienten Kombination von Präsenz- und Online-Unterrichtsbestandteilen strebt der Lehrer außerdem nach lebenslangem Lernen und nachhaltigem Unterricht. Zusätzlicher Vorteil dieser sog. „Vermutungslehrmethode“ könnte man vorige grammatische Regel von B1 z.B. mittelbar revidieren. Da die Lerner sich unbedingt bei den Antworten auf Konjunktiv 2 zurückkehren lassen. Die Präsentationsphase bzw. Motivationsphase des schriftlichen Ausdrucks soll nicht länger als 15 Min dauern, damit die Lernenden motiviert bleiben und sich nicht langweilen. Diesbezüglich ist es notwendig zu signalisieren, dass die Lehrperson bei dieser Phase dafür verantwortlich ist, das neu zu behandelnde Thema ihren Studenten bekannt zu machen. Darüber hinaus dient diese Phase – als eine pädagogische psychologische Vorbereitung des Unterrichts – den Lernenden neugierig auf das Gelernte zu machen, d.h. Interesse am Thema zu
---	---

	wecken. Bei der Einführung des Unterrichts geht es gründlich um die wechselseitige Aktivierung der Lehrerrolle mit den Studenten innerhalb des Klassenraums. An erster Stelle durch die Erklärung der angestrebten Lernziele, die die Lernenden am Ende der Lektion des schriftlichen Moduls erlangen werden. Im Weiteren werden die Studenten entweder untereinander oder mit der Lehrperson ebenso eine interaktive Kommunikation gemeinsam führen, prinzipiell durch die vom Lehrer gestellten Fragen sowie durch Antworten der Lerner. In Anlehnung an den schriftlichen Ausdruck werden die vom Lehrer gestellten Fragen eher als Impulse zur Aktivierung des Vorwissens bzw. der Vorkenntnisse der Lerner im Bereich der „Heimat“ betrachtet. Da dieses Thema bereits von ihnen auf der B1 Niveaustufe behandelt wurde. Als Einführung zu den ausgewählten Themen stellt die Lehrperson beispielsweise folgende Fragen: • Thema 1: - Aus den gesendeten Lernkarten und den illustrierten Bildern, worum Ihrer Meinung nach könnte es gehen? - Bezeichnet „Heimat“ immer einen Ort? - Wenn Sie das Wort „Heimat“ hören oder daran denken, was fällt Ihnen ein? - Ist es möglich über mehrere Heimaten zu verfügen? - Welches Bild gefällt Ihnen am besten? Begründen Sie Ihre Antwort!
--	--

- **Thema 2:**

- Wie viele Sprachen sprechen Sie? (Muttersprache vs. Fremdsprache).
- Wie nennt man Personen, die eine, zwei oder mehrere Sprachen beherrschen?
- Gehört Algerien zum mehrsprachigen Repertoire?
- Wie viele Sprachen meistern die meisten Algerier/innen?
- Was ist die offizielle Sprache Ihres Heimatlandes?
- Kennen Sie manche Länder, in denen es vielfältige Amtssprache gibt?

In diesem Rahmen ist es erforderlich darauf hinzuweisen, dass bei diesem Schritt die Lehrperson sich künstlerischer Intelligenz (KI) als Tandempartner bzw. Vorbereitungsdienst bedienen könnte. Infolgedessen könnte der Lehrer seinen Unterricht beispielsweise mit den von Chat-GPT empfohlenen Fragen zumindest als Inspirationsquelle eingehen. Davon erwähnen wir einige Beispiele:

- Was bedeutet „Heimat“ eigentlich?
- Ist „Heimat“ ein Ort, ein Gefühl oder eine Erinnerung?
- Kann man mehrere Heimaten haben?
- Wie unterscheidet sich das Verständnis von „Heimat“ in verschiedenen Kulturen?
- Welche Symbole oder Bilder verbinden die Lernenden mit „Heimat“?

Durch diese Fragen bereitet die Lehrkraft den Weg zur effektiven Antworten vor, die zur Sicherstellung eines ansprechenden Auftakts bzw. harmonischen Einstiegs zum behandelten Thema

	beitragen können bzw. sollen. Demzufolge führen die betroffenen Fragen zur wirksamen Gestaltung des Unterrichts und damit lassen sich sowohl die Kompetenzen der Lernenden als auch ihre Leistungen steigern. Allerdings soll der Lehrer bei der Planung in Rücksicht nehmen, dass er auf die vorbereiteten Fragen nicht völlig stützen könnte, da es manchmal einige Veränderungen im Laufe des Prozesses geben könnte, andererseits könnten die Antworten der Lerner selbst den Unterricht neu formulieren.
Semantisierungsphase	Bei dieser Phase ist die Rede größtenteils von einem vom Lehrer gesteuerten Lehr- und Lernprozess, in dem er die Hauptrolle bei der Erklärung unbekannter Begriffe bzw. Terminologien und schwieriger Wörter sowie Strukturen übernimmt. Einflüsse der Lehrkraft sind hierbei entweder sichtbar u.a. durch den Frontalunterricht oder in der Tiefe durch ihre Rolle wie „eine unsichtbare Hand“. In Anlehnung daran sind die verwendeten Methoden der Erklärung vielfältig, z.B. die Lehrperson bringt den Lernenden die wichtigsten Vorstellungen der „Heimat“ durch die Bilder oder die Lernkarten. Die Antworten der Lernenden auf solche Frage „was fällt Ihnen ein?“ schreibt der Lehrende an die Tafel in Form von <i>Brainstorming</i> zwecks der Sammlung verschiedener Angaben bezüglich des Themas, in Hinsicht darauf wird die Lerner-Rolle simultan aktiviert und herrscht eine interaktive Stimmung unter Ihnen. Des Weiteren könnte man da die „Murmelmethode“ verwenden, bei der die Lerner einander die Beziehungen zwischen den an Tafel gesammelten Wörtern und dem Wortfeld „Heimat“ näher zum Ausdruck bringen. Im Weiteren behandelt die Lehrperson bei der Arbeitsphase einen anderen Aspekt in Bezug auf das Thema „Heimat“ und zwar die

neue und alte Heimat. Zuallererst soll die Möglichkeit mehrerer Heimaten von den Lernenden diskutiert werden. Der Lehrer übernimmt in diesem Fall die Rolle eines Beraters, indem er nur Hinweise und Orientierungen anbietet sowie ab und zu einige Fehler der Lerner korrigiert. Nach der Unterscheidung beider Terminologien sind die Lernenden gefordert, die in der Kiste gegebenen Wörter in einer Tabelle klassifizieren nämlich, was zur neuen oder alten Heimat gehört bzw. was man in der alten oder neuen Heimat erledigen soll. Bei der zweiten Unterrichtssitzung braucht der Lehrer z.B. Unterschiede zwischen Muttersprache, Fremdsprache und Amtssprache zu erklären. In diesem Kontext bezieht er sich auf Definitionen, Umschreibungen, konkrete Beispiele und auch Synonyme oder Antonyme. Die Lehrkraft erklärt den Lernenden, dass Amtssprache ebenso durch Landessprache ersetzt werden kann. Wenn die Lerner dies noch nicht ganz völlig begreifen können, wird ihnen noch ein weiteres Wort gegeben, nämlich offizielle Sprache. Auf Basis der interkulturellen Kompetenz beider Kursteilnehmer, wäre es meist klar, was das Wort bedeutet, ohne es zu übersetzen. Dies dient v.a. wenn der Lehrer seinen Unterricht möglichst einsprachig durchführen möchte.

Darüber hinaus handelt es sich bei dieser Semantisierungsphase nicht nur um die Vermittlung neuen lexikalischen bzw. wortschatzbezogenen Wissens, sondern auch um die Grammatikdarstellung neuer Regel. Als grammatisches Phänomen, das die Lehrkraft den Studenten beim ersten Thema „Heimat“ beibringen soll, behandeln wir eine spezifische Grammatikregel der richtigen Wortstellung im Satz nämlich

	„TeKaMoLo“ bzw. „Faustregel“. Bemerkenswert bei diesem Prozess ist die induktive Vorgehensweise der Regelerklärung, d.h. vom Einzelnen zum Allgemeinen, da unser Ziel liegt bei diesen Unterrichtssitzungen v.a. darin liegt, Rolle der Lernenden und ihr selbständiges Denken zu aktivieren. Die Lerner sollen hierbei einen bestimmten Satz aus dem vorgestellten Text im Lehrwerk entnehmen, der mehrere Angaben enthält. Als Satz wählen die meisten Studenten „Ich bin letztes Jahr aus Liebe ziemlich spontan nach Australien ausgewandert“. Das Beispiel lässt sich vom Lehrer an die Tafel schreiben, dann wird die Regel erklärt und am Ende wird deren Name gegeben. Zusätzlich Erklärung ist hierbei vom Lehrer erforderlich, er muss u.a. auf die Teilung des Satzes hinweisen - Anfang, Mittelfeld und Ende -, danach die mit den Angaben verbundenen W-Fragen geben und auch die Funktionen, die diese im Satz einnehmen. Der Lehrer soll sich da nicht völlig auf das Lehrwerk beziehen, sondern auch sich davon teilweise befreien und andere Details bezüglich der Regel darstellen. Beispielsweise erklärt er die Möglichkeit der Wechselung von Wortpositionen je nach dessen Wichtigkeit und Betonung, wenn man z.B. die Zeitangabe betonen möchte wird der Satz wie folgt: „Letztes Jahr bin ich aus Liebe ziemlich spontan nach Australien ausgewandert“. Am Ende der Grammatikerarbeitung kommt die Fixierungsetappe bzw. die Umsetzung der erworbenen Kenntnisse in der Praxis. Damit der Lehrer die möglichst besten Leistungen und das optimale Verständnis auf Seite der Lernenden gewährleisten kann, verzichtet er auf das Lehrwerk und bittet sie darum, eigene Beispiele zu geben. Daraus kann er feststellen, ob die Lerner die Grammatikpräsentation gut verstanden oder nicht. Die Lerner
--	--

	könnten daran teilnehmen, indem sie die Fehler von einander korrigieren, dies kann Teamgeist und die Interaktion im Unterricht steigern. Zuzunehmende wird bei solchen Aufgaben überprüft, ob die angestrebten Lernziele - v.a. die grammatische Struktur und Wortschatzkenntnisse -, die im Unterricht eingeführt werden, gut erreicht sind oder nicht.
--	--

Übungsphase Entwicklung Schreibfertigkeit	zur der In der vorliegenden Phase konzentriert man sich zwar auf die Schreibfertigkeit als wichtigste Zielteilkompetenz, aber sie lässt sich unbedingt im Zuge anderer sprachlichen Teilkompetenzen entfalten. Diese Unterrichtsphase, die die meiste Zeit benötigt - häufig von 30 Min. bis 40 Min. - ist die wesentliche Phase im Lern- und Lehrprozess. Dabei werden die gezielten Fertigkeiten - in diesem Fall die Schreibfertigkeit - als Lernstoff der Unterrichtssitzungen Einzel, zu zweit oder in Form von Gruppen- bzw. Projektarbeit trainiert und somit werden deren Teilfertigkeiten (Wortschatz, Rechtschreibung, richtige Stellung der Satzglieder...) geübt. Hierbei ist es wichtig zu signalisieren, dass der Typ von den vom Lehrer gegebenen Aufgaben große Auswirkungen auf die Wahl der passenden Sozialformen. Es fängt nicht unmittelbar mit einer Produktion von einem bestimmten Text an, sondern der Lehrer braucht von einzelnen Bestandteilen des Schreibens einzugehen bis hin zur allgemeinen Herstellung von ganzen Aufsätzen. Darauf bezogen geschieht es mit einer Sammlung spezifischer Terminologien und Begriffe im Zusammenhang mit dem betroffenen Thema, z.B. durch Assoziogramm, Brainstorming, Lernkarte usw. In dieser Hinsicht
--	--

	spielt das Leseverstehen ebenfalls eine entscheidende Rolle, da die Grundlage solcher produktiven Fertigkeit wie das Schreiben auf eine rezeptive Teilkompetenz in erster Linie auf das Lesen zurückkehrt. Die Wahl der Aufgaben bei beiden Sitzungen hat es deutlich gezeigt, dass man sich bei der Entwicklung diesem schriftlichen Skill mit zwei Formen beschäftigt nämlich mit dem instrumentalen und produktiven Schreiben. Anders gesagt geht es um die Aktivierung des Schreibens simultan als ein Mittel zum Ziel und auch als Ziel. In kommunikativen Unterrichtsphasen geht die Rede beispielsweise von dessen präkommunikativer Mitteilungsform. Weitgehend von dieser Funktion nimmt die Schreibfertigkeit eine produktive Funktion ein. Bei der zweiten Sitzung sollen die Lerner noch einen Text in Form vom Blogartikel lesen und darüber diskutieren. Das Leseverstehen ist demgemäß Ausgangspunkt zum Verfassen eines Aufsatzes, in dem die Studenten zwischen Situation der Mehrsprachigkeit in ihrem Heimatland Algerien und in der Schweiz vergleichen sollen. Diesbezüglich sind die Lerner gefordert, die vermittelnden Ideen, Strukturen, grammatischen Regel und Redemittel im Gang zu setzen. All das soll den Lernenden ermöglichen, sich frei und kreativ sowie korrekt zu äußern. Bei dem Entwicklungsprozess der Schreibkompetenz handelt es sich nicht nur um die Einflüsse des Leseverstehens darauf, sondern auch um die mündliche Vorstellung des Gelernten bzw. des Geschriebenen, da all diese sprachlichen Teilkompetenzen eng
--	---

	miteinander verbunden sein müssen. Die Studenten sollen nach dem Verfassen ihrer Texte bzw. Aufsätze diese Letzten in Form von Vorträgen halten und später ist es notwendig, Feedback austauschen und eine Diskussion darüber zu führen. Diese Etappe, die zwischen der schriftlichen und mündlichen Kompetenz verknüpft, trägt gründlich dazu bei, sprachliche Hemmungen bei den Lernenden zu überwinden bzw. abzubauen, das Agieren und Interagieren unter den Kursbeteiligten zu ermöglichen und Einstellungen, Kenntnisse und Sichtweisen auszutauschen.
Zentrale Prinzipien des aktualisierten GeR-Begleitbandes im fremdsprachlichen Unterricht	In Bezug auf vorige Unterrichtspräsentationen und -phasen ist es von großer Bedeutung für diese wissenschaftliche Arbeit die Rolle der didaktisch methodischen Prinzipien näher zum Ausdruck zu bringen. Davon wählen wir bestimmte Arten und zwar die Handlungsorientierung und die Interkulturelle Orientierung des fremdsprachlichen Unterrichts. Als fundamentales Prinzip des GeRs steht die Handlungsorientierung im Vordergrund. Aus diesem Grund versucht die Lehrkraft bei diesen Unterrichtssitzungen vom Anfang an die Lernenden dazu zu befähigen, mit der deutschen Sprache richtig und adäquat zu handeln. Solche Aufgaben wie eine Diskussion zu führen, eigene Beispiele herzustellen oder über eigenes Heimatland zu sprechen, dienen den Lernenden sich selbstbewusst, verständlich, fließend und ohne Hinderung mit der Zielsprache in vielfältigen realitätsnahen Situationen zu unterhalten. Durch den Austausch von Informationen und Wissen im Allgemeinen innerhalb des fremdsprachlichen Kurses sind die Lernenden in der Lage,

binnendifferenzierend zu handeln. Dank dem von den Studierenden vermittelnden Feedback am Ende der zweiten Unterrichtssitzung bezüglich des Themas „Die Mehrsprachigkeit verschiedener Länder“ kann die Lehrkraft deren sprachlichen Handlungsfähigkeit überprüfen bzw. evaluieren. Besonders vorteilhaft wirkt dieses Prinzip auf die Motivation der Lernenden und Selbts-Wahrnehmung beim Lernen. Im Hinblick darauf ist es augenfällig, dass die Handlungsfähigkeit der Lerner mit der Aktivierung deren Rolle im Klassenraum eng verbunden ist, was ein anderes Prinzip vom GeR auslösen könnte nämlich die Lerner-Aktivierung durch die direkte Partizipation und authentische Sprachverwendung.

Die Interkulturalität als drittes Prinzip laut GeR und DLL-Fortbildungsreihe besitzt jedoch einen festen Platz innerhalb dieses fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Die Lerner sollen hiermit sich v.a. mit der Kultur des Ziellandes vertraut gemacht werden. Deswegen soll die Lehrkraft den Lernenden die Sprache abhängig von ihrem kulturellen Kontext beibringen.

Bereits bei der ersten Unterrichtssitzung ist die Betonung eines interkulturell orientierten Unterrichts zu bemerken. Nach der Erklärung bestimmter deutscher Zitate bzw. Aussagen hinsichtlich „Sinn von Heimat“ wird von den Studenten verlangt, dass sie nach ähnlichen Zitaten in ihrer Muttersprache suchen sollen. Im selben Kontext stehen die Lerner bei der zweiten Sitzung vor der Herausforderung, einen Aufsatz zu verfassen, in dem sie über die Situation der Mehrsprachigkeit in ihrem Heimatland mit deren Lage in der Schweiz vergleichen sollen. Die Interkulturalität betrifft hier nicht nur Deutschland, sondern

	breitet sich auf alle deutschsprachigen Ländern aus, in diesem Fall geht es ganz spezifisch um die Schweiz. Das sprachliche Handeln der Studenten ist erst in kulturell geprägten Kontexten gelungen. Mit dem Vergleich sollen die Lerner mehr über das Ziellandes wissen, weitgehend von den sprachlichen Aspekten. Auf der anderen Seite tragen die festgestellten Ähnlichkeiten und Unterschiede zur besseren Integration in die Sprache und später in die deutschsprachige Umgebung. Darüber hinaus soll die Lehrperson nicht nur auf die kulturelle und sprachliche Gemeinsamkeiten und Diversitäten basieren, sondern auch auf non-verbalen, sozialen, mehrsprachig und ähnlichen Aspekten basieren. Das Hauptziel der Lehrkraft liegt darin, Missverständnisse beispielsweise zu vermeiden, sich selbst und eigene Kultur durch das Andere kennenzulernen (Identitätsbewusstsein zu steigern) und die interkulturelle Kompetenz als unmessbare Fähigkeit bzw. als <i>soft skill</i> ihrer Lernenden zu fördern sowie kulturelle bzw. interkulturelle Barriere zu überwinden, indem der Student die Sprache barrierefrei erwerben könnte. Als weiterer Aspekt des neu ergänzenden Begleitbandes des GeRs kommt die online-Interaktion bei diesen Unterrichtsentwürfen des deutschen Fremdsprachenunterrichts ins Spiel. Die Rede geht hier prinzipiell von der Verzahnung des Präsenz- und Online-Abschnittes des Unterrichts auf Seite der Lehrperson. Wichtig hierbei sind die Relevanz der Lehrkraft und deren Partizipation im Laufe beider Phasen. Die vom Lehrer erledigten Aufgaben innerhalb des Kursraumes sind bis zu einem gewissen Grad verständlich und klar im Gegenteil zu der Lehrerrolle bei der Online-Phase, bei der es eine Online-Teilnahme bzw. -Interaktion vorhanden muss. Wie
--	---

	bereits bei dem hybriden Lernen erwähnt wurde, werden die Lern- und Lehrinhalte durch digitale Kanäle wie Classroom, Moodle, Kahoot usw. vermittelt. In dieser Hinsicht enthält die Online-Interaktion die Fähigkeit in digitalen, hybriden und multimedialen Kontexten zu kommunizieren, zu handeln oder virtuell zu interagieren. Das mediengestützte Lehren und Lernen bietet uns die Möglichkeit, das Lernen in das alltägliche Leben der Lernenden zu integrieren, diese Brücken zwischen beider Welten, sollen v.a. dazu führen, das nachhaltige Lernen und die Qualität des Unterrichts sicherzustellen.
--	---

4.1.2 Entwurf eines ausgewählten Testmodells bezüglich des schriftlichen Ausdrucks

Lehr- und Lerninhalte vorzubereiten, ganze Unterrichtssitzungen zu entwerfen oder Kenntnisse und Wissen beizubringen reichen gar nicht beim DaF-Unterricht aus. An erster Stelle, da die Ergebnisse und Leistungen der Studenten hierbei zu überprüfen sind.

Zwischen den erwünschten Lehrzielen und den erreichten Lernzielen „Curriculum“ stehen andere Elemente des Fremdsprachenunterrichts bzw. des Lehrens im Vordergrund. Der Unterrichtsprozess, der mit Überlegungen des Lehrers und Potenziale der Lerner beginnt, lässt sich erst mit einer geeigneten und fairen Evaluation beenden.

In diesem Rahmen wählen wir eine spezifische Form der Evaluation und zwar die Tests, da dadurch gründlich gezeigt wird,

- welche Entwicklungen es bei der sprachlichen Niveaustufe der Lernenden gibt.
- ob die von der Lehrkraft ausgewählten Unterrichtsmethoden, -prinzipien und -verfahren sowie -materialien geeignet und effizient für den Lehr- und Lernprozess waren.

Diese Etappe ist nicht nur für die Lerner von erheblicher Relevanz, sondern auch für die Lehrkräfte, denn meist sind die Leistungen der Lernenden der Prüfstein der gesamten Unterrichtsqualität. In Anlehnung an die theoretischen Teilen und an die bereits behandelten Unterrichtsentwürfen beziehen wir uns im Folgenden auf ein Testmodell im Schriftlichen, das alle vermittelnden Angaben umfassen sollte.

Testmodell anhand der bereits befassten Themen

Thema 1:

Universität Algier 2

3.Studienjahr

1. Klausur: Schriftlicher Ausdruck

Die 1. Frage:

Ordnen Sie die folgenden Wörter in die richtige Reihenfolge! Jedes Mal sollen Sie eine neue Angabe betonen!

1. letzten Sommer, ich, in die Schweiz, müssen, schnell, wegen geschäftlicher Gründe, reisen.
2. auswandern, aus der ganzen Welt, jährlich, Leute, sehr zufrieden, aus Reiselust.
3. mit großer Verspätung, wegen des Gewitters, starten, vom Flughafen Rom, das Flugzeug.
4. umziehen, in paar Wochen, dank dem neuen Job, das Ehepaar, nach Paris, ziemlich schnell.
5. uns, Paula, netterweise, haben, ihre Mitschrift, vorgestern, in der Schule, liegen.

Die 2. Frage:

Im Internet haben Sie folgende Meldung zum Thema „Heimat“ gelesen:

Joy | heute, 14 :45 Uhr

Obwohl ich viele Verwandte und Bekannte habe, die im Ausland leben, kann ich mir kaum vorstellen, in einem anderen Land außer Deutschland -mein Vaterland- zu leben. Ich bin davon überzeugt, dass solche Entscheidung im Leben zu treffen viele Mühe braucht, die vielleicht ich nicht habe. Ohne meine Familie und Freunde

hätte ich großes Heimweh. Aus diesem Grund kann ich sagen, dass Heimat für mich mehr als ein Ort ist. Und ihr wie sieht es bei euch?

Im Zuge dieser Online-Meldung schreiben Sie einen Aufsatz von ca. 150 Wörtern, in dem Sie sich zu den folgenden Punkten äußern sollen!

- Was Symbolisiert Heimat für Sie?
- Gründe dafür. Warum Leute auswandern?
- Wo würden Sie gerne leben und wo überhaupt nicht?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Viel Erfolg!

Quelle: Eigene Bearbeitung.

Testpräsentation und Testverlauf (Bedingungen, unter denen der Test bzw. Klausur durchgeführt wurde)

Das vorliegende Testmodell richtet sich an Studentinnen und Studenten des 3. Studienjahres an der Universität Algier 2 im Zuge des schriftlichen Moduls. Die Anzahl der Beteiligten beträgt ca. 40 bis 50 Studentinnen und Studenten.

Bei diesem Modell handelt es sich um einen Test im Schriftlichen, der 90 Minuten dauert. Innerhalb dieser gegebenen Zeit setzen sich die Lernenden gründlich mit zwei Testaufgaben auseinander, die der allmählichen Entwicklung und der gerechten bzw. fairen Bewertung der Schreibkompetenz der Student/innen passend sein sollten.

Aufgrund der ersten Testaufgabe, wird überprüft, ob die Studenten die im Klassenraum vermittelnde Regel nämlich „Faust-Regel bzw. TeKaMoLo-Regel“ richtig, genau und adäquat verstanden haben, oder nicht. Bei dieser zweiteiligen Aufgabe sollen die Lernenden zum einen die vorhandenen Wörter bzw. die verschiedenen Angaben in die richtige Reihenfolge ordnen. Zum anderen sollen sie jedes Mal mit einer neuen Satzangabe anfangen zwecks der Vielfalt der Betonung und der korrekten Etablierung einerseits der Wortstellung und andererseits der Bemerkungen der Lehrkraft.

Im Gegenteil zu der ersten Aufgabe, die geschlossen ist, sollen die Studenten sich bei der zweiten Aufgabe mit einer offenen Testaufgabe beschäftigen. Im Hinblick darauf sollen sie einen Aufsatz bezüglich der im Laufe des Unterrichts behandelten Themen verfassen.

Bewertung von offenen Aufgabenstellungen im Lichte des GeRs

Bei der genauen Beobachtung der ersten Testaufgabe zum mitteilungsbezogenen Schreiben, bei dem es um die richtige Ordnung von Satzelementen bzw. Wortstellung geht, stellt man fest, dass deren Einschätzung gar nicht dilemmatisch ist und sie keine Problematik für die Lehrkraft bietet. Grund dafür ist die Art dieser behandelten Testaufgabe, die zwar geschlossen ist. Da gibt es keine umfangreich Antwortmöglichkeiten, sondern sie soll entweder richtig oder falsch sein.

Die Bewertung dieser Testaufgabe ist darüber hinaus einfach von der Lehrperson gesteuert und gar nicht anspruchsvoll im Gegensatz zu der zweiten Testaufgabe, da die Antwort bei ihr eindeutig ist.

Anspruchsvoller ist die Evaluation bzw. die Leistungsmessung der zweiten Testaufgabe, die ganz offen gestellt und beantwortet werden muss. Da sie weniger als die vorige Aufgabe gesteuert ist, benötigt sie einen speziellen Bewertungsprozess vom Lehrer, die meist auf bestimmten Bewertungsskalen beruhen soll bzw. muss.

Zur effektiven angemessenen Leistungsmessung braucht der Lehrer hierbei sich auf bestimmte Bewertungsgrundlage oder -anleitung als Hilfsmittel dazu zu beziehen.

Diesbezüglich greifen wir bei der Evaluation bzw. der Bewertung der zweiten Testaufgabe auf Bewertungsskalen bzw. Deskriptoren des GeRs von der schriftlichen Teilkompetenz, die gleichzeitig der B2 Niveaustufe entsprechen, zurück.

Bewertungsbogen zur schriftlichen Teilkompetenz

Tabelle 8: Bewertungskriterien vom Schreiben laut Goethe Institut.

E	Textumfang weniger als 50% geforderten Wortanzahl oder Thema verfehlt		Text durchgängig unangemessen	
D	1 Sprachfunktion angemessen oder teilweise	Kaum erkennbar /Kaum angemessen	kaum vorhanden/ mehrere Fehlgriffe beeinträchtigen das Verhältnis erheblich	kaum vorhanden/ mehrere Fehlgriffe beeinträchtigen das Verständnis erheblich
C	2 Sprachfunktionen angemessen und teilweise angemessen oder alle teilweise	stellenweise erkennbar/ teilweise angemessen	teilweise angemessen oder begrenzt/ mehrere Fehlgriffe beeinträchtigen das Verständnis teilweise	teilweise angemessen oder begrenzt/ mehrere Fehlgriffe beeinträchtigen das Verständnis teilweise
B	3 Sprachfunktionen angemessen oder 2 angemessen und 2 teilweise	überwiegend erkennbar/ überwiegend angemessen	überwiegend angemessen/ mehrere Fehlgriffe beeinträchtigen das Verständnis nicht	überwiegend angemessen/ mehrere Fehlgriffe beeinträchtigen das Verständnis nicht
A	Alle 4 Sprachfunktionen inhaltlich und umfänglich angemessen behandelt	durchgängig und effektiv angemessen	differenziert /vereinzelte Fehlgriffe beeinträchtigen das Verständnis nicht	differenziert/ vereinzelte Fehlgriffe beeinträchtigen das Verständnis nicht
	Inhalt, Umfang, Realisierung der Sprachfunktionen (z.B. Meinung äußern, sich entschuldigen, Bedauern ausdrücken, um etwas	Textaufbau (z.B. Einleitung, Schluss...) Logik / Verknüpfung von Sätzen, Satzteilen	Spektrum Beherrschung	Spektrum/ Beherrschung (Morphologie, Syntax, Orthographie
	Aufgabenerfüllung	Kohärenz	Wortschatz	Struktur

Tabelle 9: Bewertungskatalog für das B2-Zertifikat des Goethe-Instituts

Kriterium	3 Punkte	2,5 Punkte	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkt
Inhaltliche Vollständigkeit					
inhaltpunkte schlüssig und angemessen dargestellt	alle Inhaltspunkte	Drei Inhaltspunkte	Zwei Inhaltspunkte	Inhaltpunkte sind nur ansatzweise behandelt, an mehreren Stellen unklar	Thema verfehlt
Kriterium	4 Punkte	3 Punkte	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkt
Textaufbau + Kohärenz					
- Gliederung des Textes - Konnektoren, Kohärenz	Liest sich sehr flüssig	Liest sich noch flüssig	Stellenweise guter Aufbau, an einigen Stellen sprunghaft	Aneinanderreihung von Sätzen ohne erkennbare Gliederung	durchgängig unlogischer Text
Kriterium	4 Punkte	3 Punkte	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkt
Ausdrucksfähigkeit					
- Wortschatzspektrum - Wortschatzbeherrschung	sehr gut und angemessen	Gut und angemessen	Stellenweise gut und angemessen	In ganzen Passagen nicht angemessen	In großen Teilen völlig unverständlich
Kriterium	4 Punkte	3 Punkte	2 Punkte	1 Punkt	0 Punkt
Korrektheit					
- Morphologie - Syntax - Orthografie, Interpunktion	Kaum feststellbare Fehler	Einige deutliche Fehler, die das Verständnis aber nicht beeinträchtigen	Einige Fehler die den Leseprozess stellenweise beeinträchtigen	Unzählige Fehler, die das Verständnis erheblich stören	Unzählige Fehler, die das Verständnis unmöglich machen

Die offene Zielsetzung und Struktur dieser vorliegenden Aufgabenstellung bedarf allerdings -wie bereits betont wurde- bestimmte Kriterien, die der Lehrkraft zur möglichst objektiven, fairen und adäquaten Leistungsmessung dienen. Des Weiteren sind sie bei der Steuerung des Bewertungsprozesses vom Nutzen.

Während der Bewertung der betroffenen Textproduktion in der Klausur befasst sich die Lehrkraft zuallererst mit **der Aufgabenerfüllung**, d.h. inwiefern die Studenten die Aufgabe inhaltlich realisiert haben. Sie sollen alle in der Frage angegebenen Punkte eingehen. Dabei erlangt der Student eine maximal zu erreichende Punktzahl von drei Punkten, wenn es allerdings um die völlige und angemessene Behandlung der drei Sprachfunktionen geht.

Realisierung der sprachlichen Funktionen reicht nicht aus, da es sowohl mit einer richtigen Gliederung des Textes (Einleitung, Inhalt und Schlussfolgerung) als auch mit einer logischen Verbindung von Satzelementen, Sätzen und Ideen v.a. durch Konnektoren verknüpft werden muss. Der Textaufbau der erzielten Textproduktion muss unbedingt kohärent sein, so dass man den Text fließend ohne Beeinträchtigungen lesen kann. Für eine effektive **Kohärenz** beträgt die Punktzahl vier Punkte.

Beim Schreibprozess als komplexer und intensiv zielgerichteter Problemlöseprozess soll der Lehrer sich vergewissern, die vielfältigen sprachlichen Mittel zu bewerten. Dazu ist der Gebrauch von anspruchsvoller und einfacher Strukturen neben der Verwendung reichen Wortschatzes gezählt.

Demzufolge ist die Rede beim nächsten Schritt vom **Wortschatz** Als drittem Bewertungsbestandteil. Er muss in diesem Rahmen differenziert und dem Niveau der Studenten passend sein. Für B2 Niveaustufe setzt man bestimmte Terminologien und Begriffe ein, die ihr relevant sind. darauf bezogen wird prinzipiell die lexikalische Kompetenz der Studenten vom Lehrer eingeschätzt.

Wenn der Aufsatz ziemlich fehlerfrei und abwechslungsreichen Wortschatz enthält, erhält der Student -vielleicht trotz vereinzelter Fehlergriffe, die natürlich die allgemeine Bedeutung nicht stören- vier Punkte als höhere Punktzahl.

Abschließend ist die Korrektheit der Textproduktion bzw. der **Strukturen** des Aufsatzes entscheidend. Eine effektive Leistungsmessung der Schreibfertigkeit lässt sich auf die morphologischen, syntaktischen und orthographischen Richtigkeit zurückgreifen.

Die betroffene Textproduktion muss grammatisch und syntaktisch sowie orthographisch evaluiert werden. Dabei bekommt jeder Student, der seinen Text richtig und ohne Beeinträchtigung des allgemeinen Verständnisses die komplette Punktzahl von vier Punkten.

Hinsichtlich dieser Bewertungskriterien muss signalisiert werden, dass die Studentenarbeiten bzw. -leistungen anhand von Einzelkriterien bewertet werden. Wichtig hierbei ist es ebenfalls darauf hinzuweisen, dass die erwähnten Kriterien isoliert evaluiert werden müssen.

Es gibt manchmal eine Arbeit, bei der zum einen die Studenten die erwünschte Aufgabe komplett erfüllten und zum anderen respektierten sie alle grammatischen und orthographischen Erscheinungen der deutschen Sprache. Trotzdem klappt es bezüglich des Textaufbaus bei ihnen nicht, sodass der Text nicht ordentlich strukturiert oder nicht gut gegliedert ist.

In diesem Fall ist die Einschätzung der Aufgabenerfüllung und Struktur getrennt von der Kohärenz. In Anlehnung daran werden der Inhalt und die Struktur mit guten Noten z.B. mit drei oder vier Punkten bewertet, während die Grammatik beispielsweise mit einem Punkt evaluiert wird.

Wesentlich beim Evaluierungsprozess ist die Tatsache, dass die Lernenden aufgrund des Endprodukts in diesem Fall des Testes sich und ihre Potenziale

entfalten können. Zur deren Gewährleistung soll die Lehrkraft die völlige Verantwortung übernehmen, das festzulegen, was für sie bzw. für ihren Test und Unterricht als gute, befriedigende Leistung beschrieben wird, bereits in von ihr ausgewähltem Bewertungsbogen ausführlich fixieren.

Dasselbe gilt bei anderen Leistungen, die teilweise oder gar nicht angemessen zu bewerten sind. aus diesem Grund ist es von erheblicher Relevanz die Leistungsstufen vom Anfang an zu bestimmen.

Beim Bewerten schriftlicher Leistungen bzw. Textproduktionen muss die Lehrperson auf jeden Fall darauf achten, Leistungen der Lernenden miteinander nicht zu vergleichen, sondern die von ihr ausgewählten Leistungskriterien bzw. Bewertungsskalen sollen die einzige Quelle sein, die er jedes Mal bei der gerechten, effizienten und angemessenen Evaluation in Erinnerung ruft.

Erst dadurch gelingt es der Lehrkraft, nicht nur die Leistungen ihrer Studenten nützlich und sachlich zu bewerten, sondern auch die hohe Qualität deren Unterrichts zuerst zu evaluieren und danach ebenfalls zu garantieren.

4.1.3 Zur effizienten Bewertung der Studentenleistungen anhand ausgewählter Fallbeispiele

Die Evaluation bzw. die Leistungsmessung wird in der pädagogisch didaktischen Fachforschung ein unverzichtbarer Teil des Lehr- und Lernprozesses, der eine entscheidende Rolle bei der Qualität des fremdsprachlichen Unterrichts spielt und einen besonderen Wert auf den Lernfortschritt sowie bei der Entfaltung der sprachlichen Potenziale der Lernenden legt.

Davon ausgehend beschäftigen wir uns im Folgenden schwerpunktmäßig mit der Analyse und der Bewertung von ausgewählten Textproduktionen der Studenten des 3. Studienjahrs bezüglich des vorig von uns gestellten Testmodells.

Beispiel 1 geschrieben von der Studentin A.

Für mich ist meine Heimat nicht nur ein Ort, sondern ein Teil meiner Identität. Sie bedeutet Vertrautheit, Sicherheit, Zufriedenheit, Zugehörigkeit und vor allem die Nähe zu meiner Familie. Außerdem fühle ich mich verstanden.⁷³ Trotzdem verstehe ich, warum viele Menschen ins Ausland gehen, sie suchen bessere Karrierechancen, ein neues Abenteuer oder ein höheres Lebensniveau. Manche müssen ihr Land auch aus wirtschaftlichen Gründen, wegen einer schweren Krankheit, um Medizinische Behandlung zu erhalten, oder aus familiären Gründen wie einer Heirat verlassen.⁷⁸ Zudem gibt es Menschen, die auf Grund Unsicherheit auswandern.⁸⁷ Ich selbst könnte mir vorstellen, in einem anderen Land zu leben, besonders in Deutschland, weil es viele berufliche Chancen bietet und mich die Gesundheitssystem interessiert. Aber in einem Land mit extremem Klima, ohne soziale Sicherheit und mit einem schlechten Gesundheitssystem könnte ich mich wahrscheinlich nicht glücklich.^{132 69} Trotz aller Möglichkeiten bleibt meine Heimat immer ein wichtiger Teil meines Lebens.

Zeile	Text
1	Für mich ist meine Heimat nicht nur ein Ort, sondern ein Teil meiner Identität
2	Sie bedeutet vertrauheit, sicherheit × zufriedenheit, zugehörigkeit und vor allem
3	die Nähe zu meiner Familie. Außerdem fühle ich mich verstanden.
4	Trotzdem verstehe ich, warum viele Menschen ins Ausland gehen. Sie suchen
5	bessere Karrierechancen, ein neues Abenteuer oder ein höheres Lebensniveau.
6	Manche müssen ihr Land auch aus Wirtschaftlichen Gründen, wegen einer
7	schweren Krankheit, um Medizinische Behandlung zu erhalten, oder aus
8	familiären Gründen wie einer Heirat verlassen. zudem gibt es Menschen, die aus
9	Grund Unsicherheit auswandern.
10	Ich selbst könnte mir vorstellen, in einem anderen Land zu leben, besonders in
11	Deutschland, weit es viele berufliche Chancen bietet und mich das
12	Gesundheitssystem interessiert.
13	Aber in einem Land mit extremem Klima, ohne soziale Sicherheit und mit
14	einem schlechten Gesundheitssystem könnte ich mich wahrscheinlich nicht
15	glücklich (Verb?). Trotz alle Möglichkeiten bleibt meine Heimat immer ein
	wichtiger Teil meines Lebens.

Kommentar

Die vorliegende Schreibproduktion erfüllt völlig die Aufgabe und geht alle drei Punkte ein. Trotzdem gab es einige Fehler bei der Rechtschreibung (z. B. Groß und Kleinschreibung von Substantiven auf Zeile 2, und Adjektiven auf Zeilen 6 und 7), diese beeinträchtigen aber das gesamte Verständnis nicht. In manchen Fällen gab es auch einige Tippfehler, die man einfach vermeiden könnte wie auf Zeile 11. Was nicht zu tolerieren ist jedoch das Vergessen von einem Verb auf Zeile 14, dies kann fragwürdig bei der Lektüre und Korrektur sein. Die Ideen und Sätze waren gründlich gut miteinander verbunden, indem der Text kohärent und flüssig beim Lesen war.

Beispiel 2 geschrieben vom Studenten B.

Heimat

Heimat ist nicht nur eine Karte, die wir als Kinder ausmalen, oder eine Hymne, die wir jeden Morgen in der Schule singen. Sie ist kein bloßer Boden, auf dem man geht, sondern eine Erinnerung, die in dir lebt. Heimat ist das Herz, wenn die Welt eng wird, und die Sehnsucht, wenn die Wege schwierig werden. Sie ist das, was du vielleicht eines Tages gezwungen ^{warst} bist, zu verlassen, aber zu dem du trotz allem eines Tages zurückbehrst wirst. Heimat ist wie eine Mutter, die auf dich wartet, ohne zu fragen, wo du warst. Sie ist das Zuhause, das dich in der Wärme deiner kleinen Familie aufnimmt. Heimat ist die Träne, wenn du in der Fremde bist, und der Frieden, wenn du zurückkehrst. Sie ist die Wärme derer, die dir ähnelt, trotz unterschiedlicher Dialekte, schwindender Träume und beruflicher Veränderungen. Heimat ist keine Flagge, die gehisst wird, sondern ein Herz, das stolz auf sie ist und sie niemals verachtet. Heimat ist die Sehnsucht, wenn du keinen Platz hast, und die Sicherheit, wenn die Orte zu eng werden.

Heimat ist nicht, wo du wohnst, sondern wo du dich nicht fremd fühlst, wo sich deine Seele lebendig fühlt.

Angesprochen!

Zeile	Text
1	Heimat ist nicht nur eine Karte, die wir als Kinder ausmalen, oder eine Hymne, die
2	wir jeden Morgen in der Schule singen. Sie ist kein bloßer Boden, auf dem man
3	geht, sondern eine Erinnerung, die in dir lebt.
4	
5	Heimat ist das Herz, wenn die Welt eng wird, und die Sehnsucht, wenn die Wege
6	schwierig werden. Sie ist das, was du vielleicht eines Tages gezwungen bist zu
7	verlassen, aber zu dem du trotz allem eines Tages zurückkehren wirst. Heimat ist
8	wie eine Mutter, die auf dich wartet, ohne zu fragen, wo du warst. Sie ist das
9	Zuhause, das dich in der Wärme deiner kleinen Familie aufnimmt.
10	Heimat ist die Träne, wenn du in der Freude bist, und der Frieden, wenn du
11	zurückkehrst. Sie ist die Wärme davor, die dir ähneln, trotz unterschiedlicher
12	Dialekte, schwindender Träume und beruflicher Veränderungen. Heimat ist keine
13	Flagge, die gehisst wird, sondern ein Herz, das stolz auf sie ist und sie niemals
14	verachtet. Heimat ist die Sehnsuchte, wenn du keinen Platz hast. und die
15	Sicherheit, wenn die Orte zu eng werden.
16	
17	Heimat ist nicht, wo du wohnst, sondern wo du dich nicht fremd fühlst, wo sich
18	deine Seele lebendig fühlt.

Kommentar

Die Textproduktion und die Ideen waren literarisch metaphorisch sehr gelungen, aber trotzdem wurde die Aufgabe nicht erfüllt. Dabei fehlen die Gliederung des Textes sowie die gegebenen Punkte, die man behandeln musste. Bei der Interpunktion hat der Student sicherlich Probleme, z.B. vor „und“ auf Zeile 15 gab es einen Punkt, aber „und“ wird klein geschrieben. Die Bedeutung auf Zeile 11 war nicht so klar, was das Verständnis stört und eine zweite und dritte Lektüre des Satzes benötigt. Auf derselben Zeile gab es auch Fehler bei der Konjugation des

Verbes, das im Singular stehen muss nicht im Plural. Am Ende auf Zeile 17 fehlt unbedingt eine Konnektor, die die erste und zweite Idee logisch verbinden sollte.

Beispiel 3 geschrieben von der Studentin C.

Ich halte diese Meinung für fast richtig, jedoch muss
wirklich widersprechen.
Heimat ist für mich meine Wurzel, die erste Liebe, wo ich
schöne Erinnerungen habe gehabt, und dafür bin ich immer dankbar.
Außerdem leben viele Menschen im Ausland, da sie bessere Bedingungen
in verschiedenen Bereichen haben möchten, sowohl im Arbeit- als
auch im Studienbereich.
Darüber hinaus kenne ich Personen, die im Ausland auswandern,
besonders um eine freieschänkte Meinung zu äußern.
Einerseits würde ich gerne in einem Land leben, wo meine Familie findet
ein Heimat, in der ich mich frei und sicher fühle.
Andererseits könnte ich (nicht leben) in einem Ort, wo
es keinen Respekt gibt, nicht nur für meine Prinzipien,
sondern auch für meine Religion.
Insgesamt kann ich sagen, alle Länder könnten
ein Heimat sein, das hängt von Wünschen jeder Person ab.

Zeile	Text
1	Ich halte die Meinung für richtig, jedoch muss wirklich widersprechen.
2	Heimat ist für mich meine Wurzel, die erste Liebe, wo ich schöne
3	erinnerungen habe gehabt, und dafür bin ich immer Dankbar.
4	Außerdem leben viele Menschen in Ausland, da sie bessere Bedingungen in
5	verschiedenen Bereichen haben möchten, sowohl im Arbeit- als auch in
6	Studienbereich.
7	Darüber hinaus kenne ich Personen, die in Ausland auswandern besonders
8	um uneingeschränkte Meinung zu aubern ×
9	Einerseits würde ich gerne in alle Orten Leben, wo ich meine Familie finde
10	ein Heimat, in der ich mich frei und sicher fühle.
11	Anderseits könnte ich nicht leben, in einem Ort, wo es keinen Respekt gibt
12	nicht nur für mein Prinzipien × sondern auch für meine Relegion.
13	Insgesamt kann ich sagen, alle Länder könnten ein Heimat sein, das hängt
14	von wünschen jede Person ab ×

Kommentar

Insgesamt erfüllt dieser Aufsatz die angegebene Aufgabe nur teilweise. Bezüglich der Rechtschreibung gibt es viele Fehler wie Tippfehler auf Zeilen 1, 8 und 12, dementsprechend sind Fehler der Groß- und Kleinschreibung aus den Augen nicht zu verlieren, wie auf Zeilen 3 und 14. Probleme bei den Deklinationen auf Zeilen 9, 12 und 14 neben der Wortstellung auf Zeile 3 könnten das allgemeine Verständnis bzw. die Flüssigkeit des Lesens teilweise beeinträchtigen. Bemerkenswert bei diesem Text ist ebenfalls das Fehlen der nötigen Interpunktion mit dem Komma und Punkt am Ende von Sätzen.

Beispiel 4 geschrieben vom Studenten D.

Ich bin der Ansicht, dass Heimat ein sehr persönliches Gefühl ist. Im Moment ist meine Heimat, wo meine Familie und meine Freunde sind. Für mich bedeutet es die Nähe, die Vertrautheit und eine Komfortzone. Da kann ich mich entspannen und sein wie ich bin. In der Zukunft wird Heimat für mich auch mit Sicherheit und Stabilität verbunden sein. Ich möchte ein Leben führen, das mir beruflichen Chancen bietet und wo ich eine schöne Umgebung genießen kann. Deshalb denke ich, dass viele Menschen im Ausland leben, weil sie bessere Perspektiven suchen. Persönlich könnte ich mir vorstellen, in Deutschland oder in den Golfstaaten zu leben, denn es gibt dort gute Arbeitsbedingungen und Ausgleich zwischen Arbeit und Freizeit. Im Gegensatz dazu kann ich mir nicht vorstellen, in Frankreich oder den USA zu emigrieren, wegen des Rassismus und aus politischen Gründen. Natürlich kann man eine Rückkehr nach Algerien niemals völlig ausschließen...

Zeile	Text
1	Ich bin der Ansicht, dass Heimat ein sehr persönliches Gefühl ist. Im
2	Moment ist meine Heimat, wo meine Familie und meine Freunde sind.
3	Für mich Bedeutet es der Nähe, die Vertrautheit und eine Komfortzone. Da
4	kann ich mich entspannen und sein wie ich bin.
5	In der Zukunft wird Heimat für mich auch mit Sicherheit und Stabilität
6	verbunden sein. Ich möchte ein Leben führen, das mir beruflichen
7	Chancen bietet und wo ich eine schöne Umgebung genießen kann. Deshalb
8	denke ich, dass viele Menschen im Deutschland leben, weil sie bessere
9	Perspektiven suchen.
10	Persönlich könnte ich mir vorstellen, in Deutschland oder in den
11	Golfstaaten zu leben, denn es gibt dort gute Arbeitsbedingungen und
12	Ausgleich zwischen Arbeit und Freizeit.
13	Im Gegensatz dazu kann ich mir nicht vorstellen, in Frankreich oder den
14	USA zu auswandern , wegen des Rassismus und aus politischen Gründen.
15	Natürlich kann man eine Rückkehr nach Algerien niemals völlig
16	ausschließen.

Kommentar

Die zu behandelte Aufgabe wurde hierbei völlig erfüllt, indem der Student auf alle gestellten Fragen antwortete. Grammatisch gesehen gab es aber einige Fehler hinsichtlich der Deklination wie auf Zeilen 6 und 8, in Bezug auf Finalsatz auf Zeile 14 ist ein Fehler bei der Stellung von „zu“ zwischen Präfix und Verbstamm aufgetreten. Im Text ist ein Rechtschreibfehler auf Zeile 3 zu erkennen, bei dem der Student das Verb fälschlicherweise groß schrieb. Zusammenfassend bleibt der Text

trotz der orthographischen, lexikalischen und grammatischen Fehler bis zu einem gewissen Grad verständlich.

Bewertungsraster der Lernleistungen bezüglich der Schreibproduktion

Student/in	A.	B..	C.	D.
Aufgabenerfüllung				
Kohärenz				
Struktur				
Ausdrucksfähigkeit				
Allgemeinnote				

4.1.4 Relevanz der Tests für die Lehrenden

Bei dieser Bewertung von den Lernleistungen wird eher eine summative Evaluation seitens der Lehrkraft durchgesetzt. Davon ausgehend handelt es sich eher um eine punktuelle und produkt- ergebnisorientierte Evaluation. Auf der anderen Seite könnte die Einschätzung bzw. die vom Lehrer gezielte Evaluation kontinuierlich je nach ersetzten Zielen sein. Dabei könnte die Entwicklung der Lerner von der ersten Unterrichtssitzung bis zu der vorliegenden Klausur sein.

In diesem Fall tendieren wir als Lehrkraft dazu, eine interne, summative Evaluation in Unterricht zu integrieren, v.a. zwecks der Überprüfung des Lernvermögens der Studenten und Studentinnen. Darüber hinaus wird die Qualität des Unterrichts durch diesen Test bewertet. Mit Hilfe dieser Ergebnisse ist die Lehrkraft dazu fähig, ihren Unterricht, ihre Lehrmethoden und -verfahren, Lehrphilosophie sowie Lehrverständnis kritisch zu reflektieren. Diese Art der Evaluation an erster Stelle solche Prüfungen zielen lediglich darauf ab, die Stärke und Schwäche der Lernenden unter die Lupe zu nehmen. Dies trägt später zur effizienten

Unterrichtsgestaltung bzw. -durchführung, da dadurch die Lehrkraft den Gegenstand und die Ziele deren Unterrichts besser verstehen kann.

Inspiziert wurde diese Klausur von den standardisierten Prüfungen, die im Lichte des GeRs durchgeführt werden. Damit haben wir als Ziel, eine möglichst faire, gültige und genau geregelte Evaluation für alle Studenten und Studentinnen zu ermöglichen, v.a. um deren Kompetenzen richtig und exakt sowie auf gleicher Art und Weise zu evaluieren.

Fazit

Nachdem im letzten Kapitel auf Darstellung und Auswertung von Lehrporträts und Lehrerbefragung eingegangen wurde, sollen nun in diesem empirischen Kapitel all die resultierten Angaben in praxisorientierte Unterrichtsentwürfe für Studenten des dritten Studienjahrs im Modul schriftlichen Ausdrucks integriert bzw. simuliert werden. Mit dem Entwurf vorliegender Lehrskizze ist das Ziel, die Relevanz ausgewählter Einheiten aus der DLL-Reihe und des GeRs beim Ersetzen der fehlenden Deutschlehrerausbildung angesichts der Praxis aufzuzeigen. Ferner wird auf bestimmten Ansätzen und Aspekten der Fortbildungsreihe und des GeRs wie Formen des Unterrichts auf Grundlage der neun didaktisch methodischen Prinzipien neben dem Prinzip der Verzahnung basiert. Am Ende der skizzierten Unterrichtssitzungen an der Universität Algier 2 wurde noch ein Testmodell entworfen. Dies gilt als Reflexion und Prüfstein der betroffenen Unterrichtsentwürfe, um die Lernleistungen und die Qualität des Unterrichts zu bewerten. Dazu wurden einige Schreibproduktionen im Lichte der Bewertungskriterien des GeRs evaluiert. Hilfreich sind diese realitätsbezogenen Unterrichtsentwürfe besonders für junge Deutschlehrkräfte, die praktisch noch nicht ausgebildet sind, und denen verschiedene Herausforderungen und Hindernisse am Anfang ihres Lehrgangs begegnen. Abschließend wird bestätigt, dass die DLL-Reihe und GeRs die angemessenen Alternativen der fehlenden Deutschlehrerausbildung an der Universität Algier 2 sind.

Schlussfolgerung und Ausblick

Der Themaschwerpunkt dieser vorliegenden Doktorarbeit liegt auf der Deutschlehrerausbildung, diesbezüglich setzt sie sich mit dem Thema **„Praxisorientierte Deutschlehrerausbildung im algerischen Kontext: Prolegomena zu einem didaktischen Projekt an der Universität Algier 2“** auseinander. Der Ausgangspunkt dieser wissenschaftlichen Arbeit bildet die zentrale Fragestellung: *Welchen Beitrag leistet die DLL-Reihe im Lichte des GeRs zur Aus- Fort- und Weiterbildung der Deutschlehrkräfte in Algerien?* Präziser formuliert, wurde in dieser Dissertation ein Beitrag dazu geleistet, zum einen die fehlende praxisorientierte Deutschlehrerausbildung an der Universität Algier 2 durch den Einsatz der DLL-Reihe zu ersetzen. Zum anderen wurde der Versuch unternommen, die Relevanz dieses Fortbildungsprogramms prinzipiell für die Berufseinsteiger zu reflektieren.

Im Grunde ermöglichen uns folgende Hypothesen eine effiziente und zielgerichtete Auseinandersetzung mit der Problematik:

1. Durch die praxisbezogene Deutschlehrerausbildung sind die Lehrkräfte dazu befähigt, ihre erworbenen Kompetenzen im Unterricht aufzubauen und diese später erfolgreich und effizient einzusetzen.
2. Das DLL-Programm gibt den Lehrenden Auskunft über ihre Wege zur Professionalisierung und über die neuen Tendenzen im Bereich des Lehrens von Fremdsprachen.
3. Das neuartige Qualifizierungsprogramm des Goethe-Instituts fördert den Aus- und Aufbau des beruflichen Selbstverständnisses von DaF-Lehrern.
4. Diese Reihe trägt zur effektiven Planung des Unterrichts auf Basis der aktuellen didaktisch-methodischen Prinzipien unter Berücksichtigung unterschiedlicher pädagogisch-psychologischer Aspekte bei.

Diese betroffene Dissertation lässt sich in zwei Teile unterteilen und zwar: Der erste theoretische Teil, der aus zwei Kapiteln besteht. Das erste Kapitel widmet sich der terminologischen Klärung hinsichtlich der Lehrkräfte und der Lehrerausbildung.

Im Fokus des zweiten Kapitels stehen die didaktisch übergreifenden Themenschwerpunkte der Lehrerausbildung im Lichte des GeRs.

Der zweite Teil dieser wissenschaftlichen Arbeit, der praktisch empirisch orientiert ist, lässt sich in zwei Kapitel gliedern. Im ersten Kapitel wurde auf ein didaktisches Projekt in Form eines von den algerischen Lehrkräften hergestellten Katalogs eingegangen, der spezifisch für Zwecke dieser Doktorarbeit konzipiert wurde. Bezogen auf dieses Kapitel wurden weiterhin die Darstellung und die Analyse der Lehrerbefragung ausgewertet, die sich an Deutschlehrkräfte widmet, die ihr Studium an der Universität Algier 2 abgeschlossen haben.

Hinsichtlich des zweiten Kapitels der Empirie wurden bestimmte Unterrichtssitzungen in Bezug auf schriftlichen Ausdruck für das 5. Semester an der Universität Algier 2 entworfen.

Basierend auf den Ergebnissen unserer Untersuchung wird bestätigt, dass es deutlich eine mangelnde Übereinstimmung zwischen theoretischem Anspruch und praktischer Realität gibt, besonders nach der Etablierung des neunten LMD-Systems, in dem die zukünftigen Deutschlehrkräfte über kein Praktikum an der Universität Algier 2 verfügen, eine solche Deutschlehrerausbildung richtet sich ausschließlich an Lehrkräfte im universitären Bereich. Die anderen Deutschlehrkräfte, die in anderen Bildungseinrichtungen wie in Gymnasien oder Privatschulen tätig sein werden, sind davon ausgeschlossen. Daher erweist sich die Übertragung didaktischer Theorie in die Lehrberufspraxis für die Mehrheit der Lehrenden als nützlich und herausfordernd.

Bezüglich der aus den beruflichen Selbstporträts und der Lehrerbefragung resultierten Angaben lässt sich aufgrund der algerischen Lehrphilosophie sowie des Lehrverständnisses der algerischen Deutschlehrenden feststellen, dass die Spuren dieses Spannungsfelds v.a. bei den Herausforderungen und Hindernissen, die der heutigen Deutschlehrgemeinschaft begegnen, festzustellen sind. Daher sind die betroffenen Beeinträchtigungen meist mit der Kluft zwischen dem theoretisch postulierten Lehr-Lern-Verständnis und der realen Unterrichtspraxis verknüpft.

Um die Diskrepanz bzw. die Lücke zwischen theoretisch entwickelten didaktischen Konzepten und deren praktischer Umsetzung im Unterricht zu verringern, wird im Rahmen dieser wissenschaftlichen Arbeit auf das DLL-Programm unterstützt vom GeR als Ersatz der fehlenden Deutschlehrerausbildung an der Universität Algier 2 bezogen.

Gründlich wird durch die pädagogisch didaktischen Auswertungen den erheblichen Sinn von dieser Reihe als ein neuartiges Qualifizierungsprogramm bestätigt, das den algerischen Lehrenden Auskunft über ihre Wege zur Professionalisierung und über die weltweit neuen Tendenzen im Lehrbereich der Fremdsprachen u.a. des Deutschen als Fremdsprache gibt. In dieser Hinsicht wird dieser Untersuchung einerseits eine Legitimität auf nationaler Ebene durch die Lehrporträts und die Lehrerbefragung gegeben. Andererseits lässt sie sich durch den GeR eine globale Anerkennung auf internationaler Ebene genießen.

Als möglich didaktisches Äquivalent zu der Deutschlehrerausbildung positioniert sich die DLL-Reihe als innovativer Beitrag zum Lehrberuf und trägt zur theoretischen und praktischen Weiterentwicklung v.a. der Berufseinsteiger, die kaum Erfahrung im Bildungsbereich haben. Dadurch sind sie dazu befähigt, die erworbenen Kompetenzen im Unterrichtsprozess aufzubauen und ferner danach in die Praxis erfolgreich einzusetzen.

In der modernen Didaktik besitzt diese Reihe einen besonderen Wert, prinzipiell auf Grundlage der aktuellen didaktisch-methodischen Prinzipien, besonders in Anlehnung an die neuen Aspekte des Begleitbands des GeRs wie beispielsweise Online-Interaktion und Bewertungsskalen.

Dementsprechend wird angesichts dieser Doktorarbeit das Verzahnungsprinzip des DLL-Fortbildungsprogramms betont. Ausgehend davon gelingt es jeder Lehrperson, einen angemessenen, zielgerichteten und effizienten Fremdsprachenunterricht durchzuführen, bei dem es eine Ausgewogenheit zwischen Präsenz- und Online-Unterricht, authentischen Lehrmethoden und innovativen Prinzipien sowie klassischer und moderner Unterrichtskonzeption herrscht.

Ausblick

Das vorliegende wissenschaftliche Forschungsthema bezüglich der praxisorientierten Deutschlehrerausbildung an der Universität Algier 2 war herausfordernd, da es sich allmählich in multidimensionalen Themenschwerpunkten entfalten lässt. Diesbezüglich könnten wir uns nicht auf alle Aspekte der Forschung eingehen, v.a. wegen der Komplexität und Vielfalt dieses Themas. Die Erkenntnisse aus dieser Arbeit lassen sich durch weiterführende Forschungsvorhaben ergänzen. Daher erscheinen weitere Untersuchungen sinnvoll.

Literaturverzeichnis

Monographie

- ❖ **Arnold, R., & Schüßler, I. (1998).** Grundlagen der Erwachsenenbildung. Stuttgart: Klett-Cotta.
- ❖ **Aronson, E., Wilson, T. D. & Akert, R. M. (2008).** Sozialpsychologie (6. Aufl., D. Frey & S. Jonas, Hrsg.) Pearson Studium.
- ❖ **Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1956).** *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain.* New York: David McKay.
- ❖ **Blumer, H. (1969).** *Symbolic interactionism: Perspective and method.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- ❖ **Brash, B. & Pfeil, A. (2017).** *Unterrichten mit digitalen Medien* (Deutsch lehren lernen, Band 9). München: Klett-Langenscheidt in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut.
- ❖ **Brockhaus (2003).** *Der Brockhaus in 15 Bänden.* Mannheim: Brockhaus.
- ❖ **Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2006).** *Berufsbildungsbericht 2006.* Bonn: BMBF.
- ❖ **Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.). (1984).** *Lehrplanentwicklung und Schulpraxis.* Bonn.
- ❖ **Decke, H. & Küster, L. (2015).** *Grenzenloses Lernen: Eine Einführung in Fremdsprachendidaktik* (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag.
- ❖ **Esser, H. (2000).** *Soziologie: Allgemeine Grundlagen* (Bd. 1). Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- ❖ **Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (2006).** *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- ❖ **Fix, M. (2006).** *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht.* Paderborn u. a.: Schöningh.
- ❖ **Neyer, F. J. & Asendorpf, J. B. (2015).** *Psychologie der Persönlichkeit* (5. Aufl.). Berlin & Heidelberg: Springer.
- ❖ **Frey, K. (1971).** *Die Projektmethode: Viel besprochen – wenig verstanden.* Weinheim: Beltz.
- ❖ **Frey, K. (1971).** *Theorien des Curriculums.* Weinheim u. a.
- ❖ **Goethe-Institut. (2013).** *Handbuch zur Durchführung einer Fort- und Weiterbildung mit Deutsch Lehren Lernen.*
- ❖ **Grotjahn, R. & Kleppin, K. (2015).** *Prüfen, Testen, Evaluieren.* (Deutsch lehren lernen, Band 7). München: Klett-Langenscheidt in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut.
- ❖ **Hallet, W. (2012).** *Fremdsprachendidaktik Englisch: Grundlagen und Konzepte.* Stuttgart: Klett.
- ❖ **Harrow, A. J. (1972).** *A taxonomy of the psychomotor domain: A guide for developing behavioral objectives.* New York: David McKay.
- ❖ **Helbig, G. & Götz, D. (2001).** *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch* (2. Aufl.). Berlin: de Gruyter.
- ❖ **Helbig, G. (2001).** *Didaktik des Deutschunterrichts als Fremdsprache: Eine Einführung* (2., überarb. Aufl.). München: Langenscheidt.
- ❖ **Helmke, A. (2009).** *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (3. Aufl.). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- ❖ **Helmke, A. (2012).** *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (4. Aufl.). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- ❖ **Henke, A. (2011).** *Grundwissen Lehrerbildung* (2. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- ❖ **Heuer, H. (1979).** *Grundwissen der englischen Fachdidaktik: Ein Repetitorium in Frage und Antwort.* Quelle & Meyer.
- ❖ **Ingenkamp, K. (2005).** *Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- ❖ **Jenk, W. & Meyer, H. (2011).** *Didaktische Modelle* (11. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- ❖ **Klafki, W. (1974).** *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik.* Weinheim: Beltz.
- ❖ **Klippel, F. (2000).** *Englisch lernen und lehren.* Berlin: Cornelsen.
- ❖ **Krahnke, K. (1987).** *Approaches to syllabus design for foreign language teaching.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- ❖ **Kron, F. W. (1994).** *Grundwissen Didaktik* (2. Aufl.). München: Reinhardt.
- ❖ **Maier, U. (2012).** *Aufgabenkultur im kompetenzorientierten Unterricht: Grundlagen – Beispiele – Perspektiven.* Seelze: Klett/Kallmeyer.
- ❖ **Schart, M. & Legütke, M. (2012).** *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung.* (Deutsch lehren lernen, Band 1). München: Klett-Langenscheidt in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut.
- ❖ **Meyer, H. (2007).** *Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung.* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- ❖ **Meyer, H. (2009).** *Unterrichtsmethoden* (13. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- ❖ **Meyer, H. (2010).** *Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung* (12. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- ❖ **Meyer, H. (2011).** *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
- ❖ **Neuner, G. & Hunfeld, H. (1993).** *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung.* Langenscheidt.
- ❖ **Paradies, L., Linser, H.-J. & Greving, J. (2007).** *Diagnostizieren, Fordern und Fördern.* Berlin: Cornelsen Scriptor.

- ❖ **Peterßen, W. H. (1991).** *Handbuch Unterrichtsplanung: Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen* (4. Aufl.). München.
- ❖ **Peterßen, W. H. (2000).** *Handbuch Unterrichtsplanung: Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen* (9., akt. Aufl.). München: Oldenburg Schulbuchverlag.
- ❖ **Real, W. (1984).** *Methodische Konzeption von Englischunterricht*. Paderborn.
- ❖ **Reischmann, J. (2003).** *Weiterbildung – Evaluation: Lernerfolge messbar machen*. Neuwied: Luchterhand.
- ❖ **Riffert, F. (1998).** *Evaluation in der Schulentwicklung*. Innsbruck/Wien: Studienverlag.
- ❖ **Robinson, S. B. (1969).** *Bildungsreform als Revision des Curriculum* (2. Aufl.). Neuwied am Rhein & Berlin: Hermann Luchterhand Verlag.
- ❖ **Rösler, D. (2012).** *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Stuttgart: J. B. Metzler.
- ❖ **Roth, H. (1962).** *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*. Hannover.
- ❖ **Schludermann, W. (1981).** *Schulfernsehen aus mediendidaktischer Sicht*. Alsbach.
- ❖ **Schulz von Thun, F. (1981).** *Miteinander reden 1: Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- ❖ **Seedhouse, P. (2004).** *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Oxford: Blackwell.
- ❖ **Seneca, L. A. (2021).** *Moralische Briefe an Lucilius* (O. Apelt, Übers.). Stuttgart: Reclam.
- ❖ **Terhart, E. (2000).** *Standards für die Lehrerbildung: Eine Expertise*. Gutachten im Auftrag der Kultusministerkonferenz.

- ❖ **Thaler, E. (2012).** *Englisch unterrichten: Grundlagen – Kompetenzen – Methoden.* Berlin: Cornelsen.
- ❖ **Tulodziecki, G. (2000).** *Didaktik der Medienerziehung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- ❖ **Tulodziecki, G., Herzig, B. & Blömeke, S. (2004).** *Didaktik der Medienbildung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- ❖ **Vollstädt, W. et al. (1999).** *Lehrpläne im Schulalltag: Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I.* Opladen: Leske + Budrich.
- ❖ **Weskamp, R. (2003).** *Kommunikative Kompetenz und interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht.* Tübingen: Narr.
- ❖ **Wright, T. (2005).** *Classroom management in language education.* Houndmills: Palgrave Macmillan.

Sammelband

- ❖ **Abel, F. (2000).** Interaktion und menschliche Sprachkompetenz. In K.-R. Bausch et al. (Hrsg.), *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien* (S. 11–19). Tübingen: Narr.
- ❖ **Bausch, K.-R. (2003).** Funktionen des Curriculums. In K.-R. Bausch et al. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. Aufl., S. 111–115). Tübingen: Francke.
- ❖ **Bausch, K.-R., Christ, H., Königs, F. G., & Krumm, H.-J. (Hrsg.). (1999).** *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Fremdsprachenunterricht.* Tübingen: Narr.
- ❖ **Bleyhl, W. (2000).** Interaktion, die soziale Komponente im bio-psycho-sozialen Geschehen des Spracherwerbs. In K.-R. Bausch, H. Christ, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen* (S. 33–44). Tübingen: Gunter Narr Verlag.

- ❖ **Bönsch, M. (1997).** Das Methodenrepertoire ausschöpfen. In D. Haarmann (Hrsg.), *Handbuch elementare Schulpädagogik: Handlungsfelder institutionalisierter Grund- und Allgemeinbildung in den Klassen 1 bis 10*. Weinheim & Basel: Beltz.
- ❖ **Brandl, W. (2019).** Professionalisierung und Professionalität – Anmerkungen zur Bedeutung und Entwicklung von Lehrkompetenz. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 8(4), 18–46. <https://doi.org/10.25656/01:23646>
- ❖ **Haarmann, D. (Hrsg.). (1997).** *Handbuch elementare Schulpädagogik: Handlungsfelder institutionalisierter Grund- und Allgemeinbildung in den Klassen 1 bis 10*. Weinheim & Basel: Beltz.
- ❖ **Christ, I. (1993).** Politische und institutionelle Aspekte des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. In K. R. Bausch, H. Christ & H. J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. Aufl., S. 71–76). Tübingen & Basel: A. Francke Verlag.
- ❖ **Cramer, C. (2020).** In M. Harant, P. Thomas & U. Küchler (Hrsg.), *Theorien! Horizonte für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 111–128). Tübingen: Tübingen University Press.
- ❖ **Dorner, A. (2010).** Evaluation. In H. Barkowski (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke.
- ❖ **Edmondson, W. & House, J. (2003).** Interaktion beim Lehren und Lernen fremder Sprachen. In K. R. Bausch et al. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. Aufl.). Tübingen & Basel: A. Francke Verlag.
- ❖ **Engelhrd, K. (1986).** Medien als Unterrichtsfaktor. In A. Bruckner (Hrsg.), *Medien im Geographie-Unterricht* (S. 11–17). Düsseldorf.
- ❖ **Götze, L. (1994).** Fünf Lehrwerkanalyse. In B. Kast & G. Neuner (Hrsg.), *[Sammelband]* (S. 29–30).
- ❖ **Graßmann, R. (2008).** Evaluation im DaZ-Unterricht. In *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache* (Bd. 3). Ismaning: Hueber.

- ❖ **Grotjahn, R. (2005).** Testen und Bewerten des Hörverstehens. In M. Dülli, R. Zahn & K. D. C. Höppner (Hrsg.), *Zusammenarbeiten* (S. 115–144). Bochum: AKS.
- ❖ **Häußler, M., Stößel, U., Troschke, J. v., Walterspiel, G. & Wetterer, A. (1988).** Konzepte und Erkenntnisinteressen der wissenschaftlichen Begleitforschung von Modelleinrichtungen. In G. Dietzel & J. Troschke (Hrsg.), *Begleitforschung bei staatlich geförderten Modellprojekten – strukturelle und methodische Probleme* (S. 31–105). Stuttgart: Kohlhammer.
- ❖ **Helmholtz, H. v. (1878).** Die Thatsachen in der Wahrnehmung. In *Vorträge und Reden* (4. Aufl., Bd. 2). Braunschweig: Vieweg.
- ❖ **Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2006).** Lehrerprofessionalität und Unterrichtsqualität. Den eigenen Unterricht reflektieren und beurteilen. *Schulmagazin*, 9, 5–12.
- ❖ **Helsper, W. (2002).** Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biografie und Profession* (S. 64–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- ❖ **Helsper, W. (2020).** Strukturtheoretischer Ansatz in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer et al. (Hrsg.), *[Sammelband Lehrerbildung]*.
- ❖ **Hericks, U., Keller-Schneider, M. & Bonnet, A. (2018).** Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in berufsbiografischer Perspektive. In M. Haring, C. Rohlf & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 606–616). Münster: Waxmann.
- ❖ **Hermes, L. (1998).** Hörverstehen. In J.-P. Timm (Hrsg.), *Englisch lernen und lehren* (S. 221–228). Berlin: Cornelsen.
- ❖ **Hertel, S., Bruder, S. & Schmitz, B. (2009).** Beratungs- und Gesprächsführungskompetenzen von Lehrkräften. In O. Zlatkin-Troitschanskaia et al. (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 117–128). Weinheim: Beltz.

- ❖ **Herzog, W. (2003).** Pädagogisches Wissen von Lehrpersonen. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern*. Weinheim: Beltz.
- ❖ **Horn, H. A. (1997).** Lehrpläne als Orientierungshilfe nutzen. In D. Haarmann (Hrsg.), *Handbuch elementare Schulpädagogik: Handlungsfelder der Grund- und Allgemeinbildung in den Klassen 1 bis 10* (S. 109–130). Weinheim & Basel: Beltz.
- ❖ **Hu, A. & Leopold, E. (2008).** Kompetenzorientierung und Französischunterricht. In S. Tesch, E. Leopold & O. Köller (Hrsg.), *Bildungsstandards Französisch: konkret* (S. 51–84). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- ❖ **John, O. P., Naumann, L. P. & Soto, C. J. (2008).** Paradigm shift to the integrative Big Five trait taxonomy: History, measurement, and conceptual issues. In O. P. John, R. W. Robins & L. A. Pervin (Hrsg.), *Handbook of personality: Theory and research* (3. Aufl., S. 114–158). New York: Guilford.
- ❖ **Klafki, W. (1994).** Grundzüge didaktischer Analyse. In G. Otto & W. Schulz (Hrsg.), *Didaktik und Pädagogik* (S. 81–106). Weinheim: Beltz.
- ❖ **Kohler, B. (1997).** Unterricht planen, durchführen und auswerten. In D. Haarmann (Hrsg.), *Handbuch elementare Schulpädagogik: Handlungsfelder institutionalisierter Grund- und Allgemeinbildung in den Klassen 1 bis 10* (S. 165–197). Weinheim: Beltz.
- ❖ **Königs, F. G. (2010).** Sprachmittlung. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- ❖ **Krathwohl, D. R. (2002).** A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212–218.
- ❖ **Krumm, H.-J. (1981).** Methodenlehre: Handlungsanweisungen für den Fremdsprachenunterricht. In F.-J. Zapp, A. Raasch & W. Hüllen (Hrsg.), *Kommunikation in Europa. Probleme der Fremdsprachendidaktik in Geschichte und Gegenwart* (S. 217–224). Frankfurt a. M.

- ❖ **Krumm, H.-J. (2000).** Unterrichtssprache und Lernautersprache – zur sprachlichen Organisation des Fremdsprachenunterrichts. In R. Bausch, H. Christ & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (3., aktualisierte Aufl., S. 269–274). Tübingen: Francke.
- ❖ **Krumm, H.-J. (2003).** Personale Aspekte beim Lehren und Lernen fremder Sprachen. In K.-R. Bausch et al. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. Aufl., S. 352–358). Tübingen & Basel: A. Francke.
- ❖ **Maag Merki, K. (2009).** Kompetenz. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 492–506). Weinheim & Basel: Beltz.
- ❖ **McCrae, R. R. & Costa, P. T. (2008).** The Five-Factor theory of personality. In O. P. John, R. W. Robins & L. A. Pervin (Hrsg.), *Handbook of personality: Theory and research* (3. Aufl., S. 159–181). New York: Guilford Press.
- ❖ **Miller, R. (1997).** Sich als Lehrerin, als Lehrer qualifizieren. In D. Haarmann (Hrsg.), *Handbuch elementare Schulpädagogik: Handlungsfelder institutionalisierter Grund- und Allgemeinbildung in den Klassen 1 bis 10* (S. 250–272). Weinheim & Basel: Beltz.
- ❖ **Mitzlaff, H. (1997).** Medien als Hilfsmittel nutzen. In D. Haarmann (Hrsg.), *Handbuch elementare Schulpädagogik: Handlungsfelder institutionalisierter Grund- und Allgemeinbildung in den Klassen 1 bis 10* (S. 273–299). Weinheim: Beltz.
- ❖ **Neuner, G. (2003).** Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. Aufl.). Tübingen: A. Francke.
- ❖ **Nohr, R. & Piedmont, R. (2009).** Neue Medien im DaZ-Unterricht. In D. Behrmann, S. Göhlich & S. Weber (Hrsg.), *Medien im Unterricht* (S. 123–145). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- ❖ **Oevermann, U. (2002).** Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- ❖ **Quetz, J. (2003).** Fremdsprachliches Curriculum. In K.-R. Bausch et al. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. Aufl., S. 121–126). Tübingen & Basel: A. Francke.
- ❖ **Riemer, C. (2010).** Motivation. In W. Hallet & F. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 168–172). Seelze-Velber.
- ❖ **Roloff, J. (2020).** Persönlichkeitsmerkmale. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 779–784). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- ❖ **Schrader, F.-W. (2006).** Diagnostische Kompetenz von Eltern und Lehrern. In D. H. Rost (Hrsg.), *[Sammelband]*.
- ❖ **Schrader, F.-W. (2011).** Lehrer als Diagnostiker. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 683–698). Münster: Waxmann.
- ❖ **Schumann, A. (2009).** Förderung funktionaler kommunikativer Kompetenzen. In B. Grünewald & L. Küster (Hrsg.), *[Sammelband]* (S. 185–212).
- ❖ **Steffen, J. (2008).** Planen, Vorbereiten und Erteilen von DaZ-Unterricht. In S. Kaufmann, E. Zehnder, W. Vanderheiden & W. Frank (Hrsg.), *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache* (Bd. 3: Unterrichtsplanung und -durchführung, S. 208–239). Ismaning: Hueber.
- ❖ **Terhart, E. (Hrsg.). (2000).** *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland: Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim: Beltz.
- ❖ **Terhart, E. (2011).** Lehrerbildung, Bildungsforschung und professionelle Entwicklung: Rückblick und Ausblick. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Wörterbuch Bildungsforschung* (S. 205–211). Weinheim: Beltz Juventa.

- ❖ **Weinert, F. E. (1998).** Guter Unterricht ist ein Unterricht, in dem mehr gelernt als gelehrt wird. In J. Freund, H. Gruber & W. Weidinger (Hrsg.), *Guter Unterricht – was ist das? Aspekte von Unterrichtsqualität* (S. 7–18). Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag.
- ❖ **Weinert, F. E. (2001).** Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45–65). Seattle, WA: Hogrefe & Huber.
- ❖ **Weinert, F. E. (Hrsg.). (2001).** *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim & Basel: Beltz.
- ❖ **Wulf, Ch. (Hrsg.). (1972).** *Evaluation: Beschreibung und Bewertung von Unterricht, Curricula und Schulversuchen*. München: R. Piper & Co.

Artikel

- ❖ **Barr, A. S. (1952).** The measurement of teacher characteristics and prediction of teaching efficiency. *Review of Educational Research*, 22, 169–174.
- ❖ **Biermann, A., Dörrenbächer-Ulrich, L., Grassmé, I., Perels, F., Gläser-Zikuda, M., & Brünken, R. (2019).** Hoch motiviert, engagiert und kompetent: Eine profilanalytische Untersuchung zur Studien- und Berufswahlmotivation von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 1–13. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000242>
- ❖ **Blömeke, S. (2009).** Lehrerbildung in Deutschland. *PÄD-Forum: unterrichten – erziehen*, 37(28), 5–8.
- ❖ **Bromme, R. (1995).** Was ist "pedagogical content knowledge"? Kritische Anmerkungen zu einem fruchtbaren Forschungsprogramm. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft* 33, 105–115.
- ❖ **Duckworth, A. L., Quinn, P. D., & Seligman, M. E. P. (2009).** Positive predictors of teacher effectiveness. *The Journal of Positive Psychology*, 4(6), 540–547.

- ❖ **Hill, H. C., Ball, D. L., Blunk, M., Goffney, I. M., & Rowan, B. (2007).** Validating the ecological assumption: The relationship of measure scores to classroom teaching and student learning. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 5, 371–406.
- ❖ **Hinz, K. (2003).** Kreative literaturbezogene Textproduktion im Englischunterricht: Aufgaben, Texterstellung und Leistungsbeurteilung. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 50(4), 351–359.
- ❖ **Kiel, E., Heimlich, U., Markowetz, R., & Weiß, S. (2015).** Gemeinsam und doch unterschiedlich – Ein Vergleich der Berufswahlmotive von Studierenden der verschiedenen sonderpädagogischen Fachrichtungen und der Regelschularten. *Empirische Sonderpädagogik*, 7(4), 300–319.
- ❖ **Klassen, R. M., & Tze, V. M. C. (2014).** Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59–76.
- ❖ **Klieme, E. (2004).** Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? *Pädagogik*, 56, 10–13.
- ❖ **Klieme, E., & Hartig, J. (2008).** Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8, S. 11–29).
- ❖ **Kramer, R.-T. (2015).** „Reproduktionsagenten“ oder „Transformationsakteure“? *Zeitschrift für Sozialisation und Soziologie der Erziehung*, 35(4), 344–360.
- ❖ **Lewin, K. (1946).** Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- ❖ **Scharnhorst, U. (2021).** Transversale Kompetenzen – notwendig, erwünscht und schwierig zu erreichen. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, 50(1), 18–23.

- ❖ **Schneider, G. (2005).** Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen als Grundlage von Bildungsstandards für die Fremdsprachen – Methodologische Probleme der Entwicklung und Adaptierung von Kompetenzbeschreibungen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 27(1), 13–36.
https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4114/pdf/SZBW_2005_H1_S13_Schneider_D_A.pdf
- ❖ **Shulman, L. S. (1986).** Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- ❖ **Stork, A. (2012).** Podcasts im Fremdsprachenunterricht – ein Überblick. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 39(1), 3–16.
<https://doi.org/10.1515/infodaf-2012-0102>
- ❖ **Terhart, E. (2011).** Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 202–224). Beltz.
<https://doi.org/10.25656/01:7095>
- ❖ **Weinert, F. E. (2000).** Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule. *Pädagogische Nachrichten Rheinland-Pfalz*, 2, 1–16.

Wissenschaftliche Arbeiten

- ❖ **Benattou, R. (2010).** *Deutsch Lehren und Lernen in Algerien: Inhalte, Methoden und Perspektiven.* (Dissertation, Universität Algier).
- ❖ **Kuhn, Christina, M.A. (2007).** *Fremdsprachen berufsorientiert lernen und lehren. Kommunikative Anforderungen der Arbeitswelt und Konzepte für den Unterricht und die Lehrerbildung am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache.* (Dissertation, Friedrich-Schiller-Universität Jena).
- ❖ **Lorenz, Ch. (2011).** *Diagnostische Kompetenz von Grundschullehrkräften, strukturelle Aspekte und Bedingungen.* (Dissertation, University of Bamberg Press Bamberg).

- ❖ VOERKEL, Paul (2017): *Deutsch als Chance: Ausbildung, Qualifikation und Verbleib von Absolventen brasilianischer Deutschstudiengänge*. (Dissertationsschrift, Friedrich-Schiller-Universität Jena).

Wörterbücher

- ❖ CAMPE, J. H. (1809). Wörterbuch der Deutschen Sprache, Dritter Teil, L-R.- Braunschweig 1809, Nachdruck Hildesheim 1969.
- ❖ Dorner, A. (2010): „Evaluation, die“. In: Barkowski, Hans [Hrsg.] (2010). Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen [u.a.]: Francke.
- ❖ Handwörterbuch Erziehungswissenschaft (S. 492-506). Weinheim: Beltz.
- ❖ Schaub, H., & Zenke, K. G. (2002). Wörterbuch Pädagogik (4. Aufl.). München: dtv.

Internetquellen

- ❖ Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (Hrsg.). (2011). Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. Verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011. Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen. https://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_l_ebenslanges_Lernen.pdf (Zugriff am 14.02.2023)
- ❖ Europarat. (2020). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen – Begleitband mit neuen Deskriptoren. Council of Europe Publishing. <https://www.coe.int/lang-cefr> (Zugriff am 10.08.2024).
- ❖ Europarat. (2001). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. URL <https://www.coe.int/lang-cefr> (Zugriff am 20.05.2024).
- ❖ Europarat. (2004). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Kurzinformationen. Bundesverwaltungsamt.

<https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/GER-Kurzfassung.pdf> (Zugriff am 16. 05.2024).

❖ Hawelka, B. (2022). Ich lehre, also bin ich – eine Lehrphilosophie entwickeln und schreiben. URL <https://lehrblick.de/eine-lehrphilosophie-entwickeln-und-schreiben/#:~:text=Was%20ist%20eine%20Lehrphilosophie?,didaktische%20Elemente%20Ihrer%20Lehre%20sind> (Zugriff am 12.06.2023).

❖ Hericks, U. (2006). Professionalisierung im Vorbereitungsdienst: Eine rekonstruktive Studie zur Lehrerbildung. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90350-2> (Zugriff am 28.03.2023).

❖ 5. Jenert, T. (o. J.). Curriculumforschung. <https://d-nb.info/1307487009/34> (Zugriff am 06.06.2023).

❖ Kultusministerkonferenz. (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. (Zugriff am 08.08.2023).

❖ Leisen, J. (2011). *Kompetenzorientiert unterrichten mit dem Lehr-Lern-Modell.* Studienseminar Koblenz. <https://www.josefleisen.de/downloads/kompetenzorientierung/01%20Kompetenzorientiert%20unterrichten%20-%20NiU%202011.pdf> (Zugriff am 09.03.2022).

❖ North, B., & Piccardo, E. (2016). Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR. Education Policy Division, Council of Europe, Strasbourg. <https://rm.coe.int/developing-illustrative-descriptors-of-aspects-of-mediation-for-the-co/1680713e2c> (Zugriff am 11.12.2019).

❖ Riakotaki, M. (2012). Handlungsorientierter Unterricht und neue Medien in der öffentlichen Schule.

<https://www.yumpu.com/de/document/view/6614288/handlungsorientierter-unterricht-und-neue-medien-in-der-> (Zugriff am 18.03.2020)

❖ Sotnykova, S. I. (o. J.). Lerneraktivierung als eines der wichtigsten Prinzipien des modernen DaF-Unterrichts. CORE. <http://core.ac.uk> (Zugriff am 24.12.2024).

❖ Bučková, T. (2022). Vergleich von GeR (2021) und GeR, Begleitband (2021). In D. Švermová & T. Bučková (Hrsg.), *Die ausgewählten Aspekte der Didaktik* (E-Book 2, im Druck). https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/1328146/mod_resource/content/1/TamBu_Vergleich%20des%20GeRs%20%282021%29%20und%20GeRs%2C%20B (Zugriff am 20.10.2024)

Anhang

Analoge 1: Arbeitsblätter zu der ersten Unterrichtssitzung

Heimat ist ...



Sie lernen

Modul 1 | Einen Text über Erfahrungen beim Auswandern verstehen

Modul 2 | Informationen über die Vielsprachigkeit in der Schweiz verstehen und einen Forumsbeitrag schreiben

Modul 3 | Über Erfahrungen bei einem interkulturellen Rollenspiel sprechen

Modul 4 | Einen Radiobeitrag über Einwanderung und Integration verstehen

Modul 4 | Einen Kommentar zu einem Integrationsprojekt schreiben

Grammatik

Modul 1 | Wortstellung im Satz

Modul 3 | Negation



1a. Sehen Sie die Bilder an. Was haben sie mit dem Begriff „Heimat“ zu tun? Ordnen Sie im Vorrang.

2a Lesen Sie die Zitate. Welches gefällt Ihnen am besten? Warum?

Heimat ist kein Ort, Heimat ist ein Gefühl. (Herbert Grönemeyer)

Heimat ist nicht dort, wo man herkommt, sondern wo man sterben möchte. (Carl Zuckmayer)

Heimat ist da, wo ich verstehe und verstanden werde. (Karl Jaspers)

b Kennen Sie ähnliche Zitate aus Ihrem Land?

Quelle: Aspekt neu Seite 8 und 9

Neue Heimat

- 1 Auswandern. Was macht man in der alten Heimat? Was in der neuen Heimat? Was muss man noch machen? Diskutieren Sie im Kurs.

Visum beantragen Wohnung auflösen neue Kontakte knüpfen sich von Freunden verabschieden
Nachmieter finden Zeugnisse übersetzen lassen Mietvertrag unterschreiben Auto verkaufen
Handyvertrag kündigen Konto eröffnen neue Stelle suchen Arbeitsvertrag unterschreiben
...

- 2a Lesen Sie den Blog und notieren Sie Stichwörter zu den Punkten „Beruf“, „neuer Wohnort“ und „Grund für den Umzug“. Vergleichen Sie dann mit einem Partner / einer Partnerin.



Mein Glück in der neuen Heimat

geschrieben am 17. Dezember von Ella Australia

Soll ich das wirklich riskieren? Mein gewohntes Leben aufgeben, den Job kündigen, Familie und Freunde verlassen und in einem anderen Land komplett neu anfangen? Ich habe es gewagt! Ich bin letztes Jahr aus Liebe ziemlich spontan nach Australien ausgewandert.

Eigentlich bin ich gar kein so besonders abenteuerlicher Typ. Aber als ich vor zwei Jahren zufällig diesen netten Typen während meines Urlaubs kennengelernt hatte und mich nicht nur in Australien, sondern auch in David verliebt hatte, beschloss ich, mein Leben komplett zu ändern und auszuwandern. Das war ganz schön aufregend. Ich musste so viel erledigen! Ich musste mich um ein Visum kümmern, meine Zeugnisse übersetzen lassen, meine Wohnung auflösen usw.

In meinem Job war ich eigentlich zufrieden und es fiel mir nicht leicht zu kündigen. Auch der Abschied von Freunden und Familie war natürlich traurig. Als ich dann sechs Monate nach dem Urlaub wieder aufgeregt im Flugzeug saß, habe ich mich aber auf mein neues Leben gefreut.

Der Anfang in einem neuen Land ist allerdings ganz schön schwierig. Ich kannte niemanden außer David, musste mir eine Arbeit suchen und eine Arbeitserlaubnis zu bekommen, war schwieriger, als ich gedacht hatte. Ich hatte ziemlich großes Heimweh. Leider war die Beziehung mit David auch ziemlich schnell wieder zu Ende. Wir haben uns einfach zu oft gestritten. Aber ich habe nicht aufgegeben und zum Glück irgendwann eine Stelle als Grafikerin in einer großen Agentur gefunden und bei der Wohnungssuche hat mir netterweise ein Bekannter geholfen.

Meine Entscheidung habe ich nie bereut. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass man einfach Zeit braucht, um sich in einem fremden Land einzuleben. Es ist aber ein tolles Gefühl, es zu schaffen.

So eine Auslandserfahrung erweitert einfach den Horizont. Man lernt die Kultur eines anderen Landes kennen und erfährt dadurch auch viel über sich selbst und die eigene Kultur.

Am Anfang hatte ich trotz vieler Jahre Englischunterricht in der Schule Probleme mit der Sprache, aber mittlerweile ist mein Englisch richtig gut. Außerdem ist das Leben hier wirklich angenehm. Das Wetter, das Meer und die Landschaft sind einfach super. Überraschend war für mich, dass das Leben hier lockerer als in Deutschland ist. Die Leute sind nicht immer so gestresst und ich habe schnell viele neue Freunde gefunden. In Deutschland dauert das ja oft ein bisschen länger ...

Natürlich skype ich auch jetzt noch oft stundenlang mit alten Freunden in Deutschland. Aber es ist besser als am Anfang. Da konnte ich oft an nichts anderes denken und habe täglich mehrere SMS und E-Mails nach Deutschland geschickt, jetzt schreibe ich meinen Eltern einmal pro Woche eine längere E-Mail. Es ist nicht immer einfach, so weit weg zu sein. Und ich warte seit Monaten sehnsüchtig auf den Besuch meiner besten Freundin. Auch wenn ich wirklich gut Englisch spreche, kann ich trotzdem nicht immer ganz genau das ausdrücken, was ich denke oder fühle. Da tut es einfach gut, zwischendurch mal in der eigenen Sprache zu sprechen. 😊

- b Welche Erfahrungen empfindet Ella eher als positiv, was eher als negativ? Erstellen Sie eine Tabelle.

**3** Waren Sie schon einmal länger im Ausland? Berichten Sie von Ihren Erfahrungen.

Ich habe ähnliche Erfahrungen wie Ella gemacht. Ich war für ein Jahr ...

► Ü 1

4 Wortstellung im Satz

- a Angaben im Mittelfeld. Ordnen Sie den Angaben die richtige Bezeichnung zu und ergänzen Sie die Faustregel.

kausal (Warum?) **lokal** (Wo?/Wohin?/Woher?) **temporal** (Wann?) **modal** (Wie?)

Angaben im Mittelfeld

Für die Reihenfolge der Angaben im Mittelfeld gibt es keine festen Regeln. Ein Satz nach dieser Faustregel ist aber immer richtig:

MITTELFELD						
Ich	bin	letztes Jahr	aus Liebe	ziemlich spontan	nach Australien	ausgewandert.
1	2	temporal (Wann?)				Ende

→ Merkformel: te - ____ - ____ - ____

Wenn man eine Angabe besonders betonen möchte, kann man sie auf Position 1 stellen. Dann steht das Subjekt direkt hinter dem Verb. Die Reihenfolge der übrigen Angaben bleibt gleich:

Aus Liebe bin ich letztes Jahr ziemlich spontan nach Australien ausgewandert.

- b Ergänzungen und Angaben im Mittelfeld. Markieren Sie die Dativ- und Akkusativergänzungen in den Sätzen. Wo stehen sie? Ergänzen Sie die Regel mit *vor* oder *hinter*.

- Ein Bekannter hat Ella letztes Jahr netterweise bei der Wohnungssuche geholfen.
- Ella hat täglich mehrere SMS und E-Mails nach Deutschland geschickt.
- Ella schreibt ihren Eltern einmal pro Woche aus Australien eine längere E-Mail.

Ergänzungen und Angaben im Mittelfeld

Wenn es Angaben und Ergänzungen gibt, steht die Dativergänzung meistens _____ der temporalen Angabe. Die Akkusativergänzung steht _____ den temporalen, kausalen und modalen Angaben und _____ oder _____ der lokalen Angabe.

► Ü 2-5



- c Präpositionalergänzungen. Lesen Sie die Sätze und kreuzen Sie an: Wo stehen Präpositionalergänzungen normalerweise?

- sich verlieben in: Ella hat sich während eines Urlaubs in David verliebt.
- denken an: Ella hat am Anfang ständig an ihre Freunde in Deutschland gedacht.
- warten auf: Ella wartet seit Monaten sehnsüchtig auf den Besuch ihrer besten Freundin.

Präpositionalergänzungen stehen normalerweise ☐ am Anfang ☐ am Ende des Mittelfelds.

► Ü 6

- 5** Schreiben Sie einen Satz mit Ergänzungen und Angaben auf einen Zettel. Zerschneiden Sie den Satz in Satzglieder, mischen Sie die Zettel und geben Sie sie an einen Partner / eine Partnerin weiter. Er/Sie bringt die einzelnen Zettel wieder in eine korrekte Reihenfolge.

► Ü 7



- 6** Jemand möchte in Ihr Land auswandern. Was sollte er/sie wissen? Notieren Sie wichtige Informationen (Arbeit, Wohnen, Essen, Kontakte ...) und präsentieren Sie sie im Kurs.

Wortstellung im Satz

1 Ordnen Sie die Satzteile.

1. gehen / aus beruflichen oder privaten Gründen / manche Leute / ins Ausland

2. in die Schweiz / Sebastian / ging / , / verloren hatte / nachdem / in Deutschland /
er / seinen Job

3. schrieb / er / viele Bewerbungen / , / er / zunächst / aber / hatte / und / keinen
Erfolg / frustriert / war

4. er / in der Schweiz / seit einigen Jahren / jetzt / lebt / zufrieden

5. jeden Tag / fast / man / etwas Neues / erlebt / , / im Ausland / wenn / lebt / man

6. fühlt sich / sehr wohl / er / in seiner neuen Heimat / , / manchmal / Heimweh / aber
/ hat / er / auch / vermisst / und / Freunde und Familie

Analoge 2: Arbeitsblätter zu der zweiten Unterrichtssitzung

Unsere Muttersprache – Ein Stück Heimat

Sie gibt uns das Gefühl der Vertrautheit und der Sicherheit. Mit ihr können wir unsere Gefühle, aber auch komplexe Sachverhalte am besten ausdrücken. Sie ist Heimat und Teil unserer Identität: unsere Muttersprache. „Muttersprache“ – das Wort drückt vieles aus: Unsere Mütter haben uns in dieser Sprache getröstet und uns in den Schlaf gesungen; unsere ersten Worte formulierten wir in dieser Sprache.

Die Schweiz



Die Schweiz war von Anfang an ein vielsprachiges, multikulturelles Land, in dem mehrere Muttersprachen gesprochen werden, denn die Schweiz ist eine „Eidgenossenschaft“. Das bedeutet, ein Zusammenschluss von inzwischen 26 Kantonen. Die einzelnen Kantone sind politisch sehr selbstständig und haben z. B. jeweils ein eigenes Parlament und auch unterschiedliche Amtssprachen. Schon im 17. Jahrhundert wurde jemand, der innerhalb der Schweiz reisen wollte oder musste, schnell mit einer anderen Sprache konfrontiert. Die Eliten in der Schweiz des 17. Jahrhunderts sprachen

Latein und vor allem Französisch. Die Verwaltungssprache war aber Deutsch. Nachdem sich das Land um französisch- und italienischsprachige Gebiete vergrößert hatte, bekamen Französisch und Italienisch dieselbe Bedeutung wie Deutsch und 1848 wurden alle drei Sprachen als offizielle Landessprachen anerkannt. 1938 kam Rätoromanisch als vierte Sprache dazu. Neben diesen vier Sprachen werden dank Migration auch zahlreiche andere Sprachen gesprochen. Man sieht: Die Vielfalt der Sprachen ist in der Schweiz sehr groß und hat eine lange Tradition. Es gehört zum Alltag dazu.

Manchmal glauben Nicht-Schweizer fälschlicherweise, dass alle Schweizerinnen und Schweizer vier Sprachen fließend beherrschen. Die meisten Schweizer leben jedoch in ihrem Sprachgebiet und nutzen Medien wie Zeitungen, Radio, Fernsehen usw. in ihrer Muttersprache. In der Schule lernen die Kinder in den französischsprachigen Kantonen als erste Fremdsprache Deutsch. In den deutschsprachigen Kantonen der Zentralschweiz und der Ostschweiz ist Englisch die erste Fremdsprache und in den übrigen Deutschschweizer Kantonen sowie im italienischsprachigen Tessin beginnen die Kinder in der Schule mit Französisch. Im großen Kanton Graubünden ist die erste Fremdsprache je nach Sprachregion Deutsch, Italienisch oder Rätoromanisch. Die Lehrpläne sind also innerhalb der Schweiz nicht einheitlich. Diese Sprachenvielfalt bedeutet auch, dass sämtliche amtlichen Schriften und Bekanntmachungen in allen Landessprachen veröffentlicht werden müssen. Das gilt für Gesetze und Berichte genauso wie für andere Texte, die das ganze Land betreffen: Webseiten, Broschüren, Flyer, Verkehrsschilder und Schilder in öffentlichen Verkehrsmitteln und Gebäuden. Auch die Verpackungen von Lebensmitteln und anderen Alltagsprodukten sind in mehreren Sprachen beschriftet – was bei kleinen Produkten zu Platzproblemen führen kann. In Geschäftsverhandlungen oder bei Konferenzen und Sitzungen mit Leuten aus verschiedenen Sprachgebieten sprechen oft alle in ihrer Muttersprache. Dabei wird vorausgesetzt, dass man die Sprachen der Gesprächspartner versteht. In letzter Zeit kann man hier einen Wandel beobachten: Immer häufiger wird auch bei schweiz-internen Geschäftsbeziehungen das Englische als gemeinsame Sprache verwendet.



ETWAS VERGLEICHEN	VOR- UND NACHTEILE NENNEN
In meinem Land ist die Situation ähnlich / ganz anders / nicht zu vergleichen, denn ...	Ein großer/wichtiger/entscheidender Vorteil/Nachteil ist, dass ...
Während in ..., ist die Situation in ...	Ich finde es praktisch, dass ...
MEINUNG AUSDRÜCKEN	Aus meiner Sicht ist es sehr nützlich/hilfreich, dass ...
Ich bin der Auffassung, dass ...	Einerseits ist es positiv, dass ..., andererseits kann es auch problematisch sein, wenn ...
Ich bin überzeugt, dass ...	Ich bin davon überzeugt, dass ... gut/schlecht ist.
Ich finde erstaunlich/überraschend, dass ...	
Ich bin da geteilter Meinung. Auf der einen Seite ..., auf der anderen Seite ...	

► 01

Quelle:

-Koithan, U. Et al. (2015). Aspekte Neu B2: Lehrbuch mit DVD (1.Aufl.). Klett-Langenscheidt.

Analoge 3: Lehrporträt

Universität Algier 2

Abou El Kacem Saad Allah



Fakultät für Fremdsprachen

Deutschabteilung

Lehrporträt

Doktorandin: Meriem HASSAM

Akademisches Jahr: 2024/2025

Thema:

**„Praxisorientierte Deutschlehrerausbildung im algerischen Kontext:
Prolegomena zu einem didaktischen Projekt an der Universität Algier 2“.**

Erlauben Sie mir zunächst Sie alle zu begrüßen!

Im Rahmen meiner Dissertation brauche ich bestimmte Angaben und Statistiken bezüglich des Lehrberufs zu sammeln und diese darauf folgend zu analysieren.

Aus diesem Grund wäre ich Ihnen sehr dankbar, wenn Sie etwa Zeit aufwenden könnten, um ein solch berufliches **Selbstporträt** - als Lehrkraft- zu verfassen.

Ich bedanke mich bei Ihnen, wenn Sie Innerhalb dessen das Hauptaugenmerk auf Folgendes legen könnten: Ihre Lehrphilosophie, Metapher als Lehrkraft, Effekte Ihrer Persönlichkeit auf den Unterricht, Lehrrituale und -kultur, Vorbilder beim Lehren sowie Ihr allgemeines Verständnis zum Lehrberuf.

Wichtig darauf hinzuweisen, dass es frei gestaltet werden kann.

Herzlichen Dank im Voraus!

N.B: Sie erhalten ein Modell für ein Lehrporträt anderer Lehrkraft, das aus der DLL-Reihe (Deutsch Lehren Lernen) stammt.

Modell für ein Selbstporträt als Deutschlehrkraft

Mir fallen viele Metaphern ein, die zu meiner Tätigkeit passen könnten. Manchmal fühle ich mich als eine Schauspielerin. Vor allem in den unteren Niveaustufen muss ich ja sehr viel durch Gestik und Mimik erklären. Aber ich brauche auch das Gespür einer Psychologin, weil ich auf die einzelnen Lernenden sehr genau eingehen muss. Für wichtig halte ich auch die Kompetenz als Managerin, denn ich muss ständig organisieren, ich muss die Ideen und Äußerungen von verschiedenen Leuten verbinden und ich muss die Fäden in der Hand behalten. Nicht zuletzt finde ich es wichtig, die Perspektive einer Wissenschaftlerin zu einnehmen zu können. Eigentlich sollten wir die Lehrende das Geschehen im Unterricht auch theoretisch durchbringen können und immer auf dem aktuellsten Stand der Wissenschaft bleiben. Ich denke, man kann nur ordentlich unterrichten, wenn man Wissenschaft und Praxis verbindet.

Die Motivation der Lernenden und das soziale Klima im Klassenraum sind für mich ganz wichtige Voraussetzungen eines guten Unterrichts. Aber das sind auch Faktoren, auf die ich als Lehrerin nur wenig Einfluss habe. Es gibt einfach Gruppen, in denen stimmt die Chemie von Anfang an. Da versteht man sich gut, die Leute gehen untereinander auf sich ein und man hat einen direkten Draht zu ihnen...

Am erfolgreichsten fühle ich mich, wenn es mir gelingt, die Kreativität der Lernenden herauszulocken. Dafür sind natürlich Projekte oder Gruppenarbeiten gut geeignet. Sie bieten sehr viele Ansatzpunkte, um kreativ zu sein, miteinander zu arbeiten und viel Spaß zu haben...

Quelle: eigene Bearbeitung.

Analoge 4: Lehrerbefragung



Praxisorientierte Deutschlehrrerausbildung im algerischen Kontext: Prolegomena zu einem didaktischen

Seit wann sind Sie als Lehrkraft tätig?

☐ 0-3 Jahren (Berufseinsteiger/in)

☐ 4-10 Jahren (erfahrene Lehrkraft)

☐ ab ca. 10 Jahren (Experte/in)

In welcher Bildungseinrichtung arbeiten Sie derzeit?

☐ Universität

☐ Gymnasium

☐ Privatschule

Was motiviert Sie den Lehrberuf auszuwählen?

1- Wunsch der Eltern 2- Lernen durch Lehren 3- Lehren als Traumberuf 4- Wegen Noten und Abiturs

Welche Schwierigkeiten oder Hindernisse begegneten Ihnen am Anfang Ihrer Karriere? (of f ene Frage)

Wurden Sie bereits als "zukünftige" Lehrkraft an der Universität Algier 2 praktisch ausgebildet?

☐ Ja

☐ Nein

Wenn nicht, wie konnten Sie sich praktisch auf den Lehrberuf vorbereiten?

Sie können mehrere Optionen auswählen.

☐ Hilfe voriger Lehrer

☐	bestimmte Fortbildungswerke
☐	Praktika
☐	(online) Fortbildungen
☐	Andere

Nehmen Sie an Fortbildungen zum Lehrberuf teil?

☐ Ja	☐ Nein
--------------------------	----------------------------

wenn ja, an welchen Fortbildungen waren Sie häufig beteiligt?

☐ online Fortbildungen
☐ Präsenzfortbildungen
☐ an beiden

Innerhalb des Kursraums sehen Sie sich als:

Sie können max. drei Optionen auswählen.

☐	Erzieher/in
☐	Künstler/in
☐	Lehrer/in
☐	Monitor/in
☐	Psychologe/in
☐	Pädagoge/in
☐	Wissensvermittler/in
☐	Andere

Über welche Kompetenz muss eine Lehrperson auf jeden Fall verfügen?

☐ professionelle Kompetenz

☐ fachdidaktische Kompetenz

☐ soziale Kompetenz

☐ diagnostische Kompetenz

☐ methodische Kompetenz

☐ Andere

Führen Sie einen klassischen oder modernen Unterricht durch?

☐ klassischen Unterricht

☐ modernen Unterricht

☐ Mischung aus beiden

Im Anschluss an didaktisch- methodische Prinzipien auf welcher Unterrichtsform basieren Sie?

als Lehrkraft basiere ich auf

☐ handlungsorientiertem Unterricht

☐ kompetenzorientiertem Unterricht

☐ lernerorientiertem Unterricht

☐ interaktionsorientiertem Unterricht

☐ interkulturell orientiertem Unterricht

☐ mehrsprachig orientiertem Unterricht

☐ Andere

Worauf zielen Sie beim Unterrichten ab?

☐ Qualität des Unterrichts zu gewährleisten

☐ gute Leistungen seitens der Lernenden zu bekommen

☐ Lernförderliches Klima zu schaffen

☐ Lernende zu motivieren

☐ das geplante Programm in Zeit zu beenden

☐ nachhaltiges Lernen zu garantieren

☐ Andere

Gehören digitale Medien zu Ihrem Lehralltag?

☐ Ja

☐ Nein

Mit welchen digitalen Medien arbeiten Sie im Unterricht?

Wie wichtig ist ein Lehrwerk in Ihrem Unterricht?

Hochwichtig

gar nicht wichtig

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Wie oft orientieren Sie sich am Curriculum?

- 1. immer
- 2. oft
- 3. manchmal
- 4. selten
- 5. nie

immer

nie

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Welche Sozialform herrscht in Ihrem Kursraum?

☐ Frontalunterricht
☐ Einzelarbeit
☐ Partnerarbeit
☐ Gruppenarbeit

Mit welchen Herausforderungen sehen Sie sich beim Unterrichten konfrontiert? (offene Frage)

--

Quelle: eigene Bearbeitung.

Zusammenfassung der Doktorarbeit

Seit dem Beginn der Menschheit bis zur heutigen Zeit entstehen stets neue Kenntnisse und innovative Ansätze, mit denen man konfrontiert ist. Aber Trotz des technischen Fortschritts und der enormen Veränderungen in allen Bereichen der Welt, insbesondere in der Didaktik stützt man sich bis heute beim Lehr- und Lernprozess immer noch auf zwei Hauptakteure, die in einer wechselseitigen Abhängigkeit stehen.

Dazwischen herrscht eine bestimmte Hierarchisierung, bei der das Lehren - selbst unter Berücksichtigung seiner Vernachlässigung im Vergleich zum Lernen - als erste Handlung eine übergeordnete Rolle spielt und vorrangig behandelt werden soll. Aufgrund dieser Ausgrenzung legen wir bei dieser wissenschaftlichen Arbeit mehr Wert auf das DaF-Lehren bzw. auf die Deutschlehrgemeinschaft an der Universität Algier 2.

Das Studium abzuschließen bedeutet allerdings nicht Ende des Wissens- und Kompetenzerwerbsprozesses für die betroffenen zukünftigen Deutschlehrkräfte, es stellt lediglich den ersten Schritt in die Arbeitswelt dar. Die Absolvent*innen bzw. Lehrer*innen sind bereits im universitären Studiengang gezwungen, sich auf das praxisnahe Arbeitsleben vorzubereiten und sich dauerhaft zu entfalten.

Demgemäß setzten wir uns bei dieser Doktorarbeit mit einer notwendigen Station in der Laufbahn der Lehrkräfte und zwar mit der Ausbildung der Deutschlehrkräfte auseinander. Auf Basis dessen befassen wir uns mit einem relevanten Thema, nämlich „ ***Praxisorientierte Deutschlehrausbildung im algerischen Kontext: Prolegomena zu einem didaktischen Projekt an der Universität Algier 2***“.

Für eine adäquate Bearbeitung dieses Themas kreist unsere Berücksichtigung um die folgende Hauptfragestellung: ***Welchen Beitrag leistet die DLL-Reihe zur Aus- Fort- und Weiterbildung der Deutschlehrkräfte in Algerien?***

Zwecks einer wissenschaftlich zielgerichteten Untersuchung dieser Kernfrage, die sich v.a. mit dem Einsatz des DLL-Fortbildungsprogramms in die praxisorientierte Deutschlehrausbildung beschäftigt, wurde die folgende Reihe von Haupthypothesen entwickelt und später im Laufe der Forschung getestet:

5. Durch die praxisbezogene Deutschlehrausbildung sind die Lehrkräfte dazu befähigt, ihre erworbenen Kompetenzen im Unterricht aufzubauen und diese später erfolgreich und effizient einzusetzen.
6. Das DLL-Programm gibt den Lehrenden Auskunft über ihre Wege zur Professionalisierung und über die neuen Tendenzen im Bereich des Lehrens von Fremdsprachen.
7. Das neuartige Qualifizierungsprogramm des Goethe-Instituts fördert den Aus- und Aufbau des beruflichen Selbstverständnisses von DaF-Lehrern.
8. Diese Reihe trägt zur effektiven Planung des Unterrichts auf Basis der aktuellen didaktisch-methodischen Prinzipien unter Berücksichtigung unterschiedlicher pädagogisch-psychologischer Aspekte bei.

Mit dieser Dissertation zielen wir darauf ab:

- ✓ Fragen der systematisch institutionellen, praxisorientierten Lehrerausbildung im Hinblick auf das Fort- und Weiterbildungsprogramm der DLL-Reihe im Mittelpunkt zu stellen.
- ✓ Theoretische Konzepte der ersten Lehrerbildungsphase in der Praxis umzusetzen.
- ✓ Die Lehrprinzipien zu erfassen, indem zum einen die algerische Lehrphilosophie analysiert wird und zum anderen einen Überblick in das Lehrverständnis der algerischen Deutschlehrenden gewonnen wird.
- ✓ Nach der modernen praxisbezogenen Gestaltung bzw. Vermittlung eines effizienten Fremdsprachenunterrichts im Lichte der DLL- Reihe und des GeRs zu streben.

- ✓ Kompetente, gut ausgebildete Deutschlehrkräfte durch die Etablierung des DLL- und GeR-Ansatzes an den algerischen Universitäten hervorzubringen.

Diese wissenschaftliche Arbeit lässt sich insgesamt in zwei Hauptteile gliedern: einen theoretischen und einen praktischen, empirischen Teil. Der erste Teil ist theoretisch orientiert und besteht aus zwei Kapiteln. Im ersten Kapitel wird auf die theoretische Erklärung und Konzeptualisierung der Schlüsselbegriffe und auf die Historie der Lehrerausbildung eingegangen.

Im zweiten Kapitel lässt sich mit der Integration der didaktisch übergreifenden Unterrichtskomponenten in ein kompetenz- und praxisorientiertes Konzept der Fort- und Weiterbildung befassen.

Der zweite Teil ist praktisch empirisch und beinhaltet ebenso zwei Kapitel. Das erste Kapitel ist der Analyse und Auswertung ausgewählter Lehrporträts und erstellten Fragebogens für Lehrkräfte gewidmet, um in die algerische Lehrphilosophie bzw. in das Lehrverständnis einzutauchen und die Herausforderungen des Lehrberufs näher zum Ausdruck zu bringen. Dementsprechend wurden auch Hauptlinien einer vorgeschlagenen Deutschlehrerausbildung gezeigt

Im zweiten Kapitel wurden bestimmte Unterrichtssitzungen an der Universität Algier 2 entworfen, um einen effizienten DaF-Unterricht auf Grundlage der DLL-Reihe und des GeRs zu gestalten bzw. durchzuführen.

Ferner wurde die Qualität des Unterrichts mit der Evaluation bzw. mit der Leistungsmessung ausgewählter Testmodelle -als Prüfstein- überprüft.

Summary of the Doctoral Thesis

Since the dawn of humanity up to the present day, new knowledge and innovative approaches have continuously emerged. Despite technological advancements and the vast transformations across all sectors of society—particularly in the field of didactics—the teaching and learning process still relies on two main actors, who remain in a relationship of mutual dependence.

Within this dynamic, a certain hierarchy persists in which teaching—despite often being neglected in comparison to learning—is prioritized as the primary act and given a superior role. Due to this marginalization, this dissertation places a particular focus on teaching German as a foreign language (DaF) and the community of German instructors at the University of Algiers 2.

Completing a degree does not signify the end of the process of acquiring knowledge and competencies for future German language teachers. Rather, it marks the first step into the professional world. Already during their academic studies, graduates and future teachers are required to prepare themselves for practical professional life and to continuously develop their skills.

Accordingly, this doctoral research addresses a crucial stage in a teacher's career: the training of German language teachers. Based on this, we examine the following relevant topic: ***“Practice-Oriented German Teacher Training in the Algerian Context: Prolegomena to a Didactic Project at the University of Algiers 2.”***

To adequately address this topic, our focus revolves around the following core research question: ***What contribution does the DLL (Deutsch Lehren Lernen) series make to the initial and continuing training of German language teachers in Algeria?***

In pursuit of a scientifically sound investigation of this key question—particularly in relation to the implementation of the DLL continuing education program within a

practice-oriented teacher training model—the following main hypotheses were formulated and subsequently tested during the course of the research:

1. Practice-oriented German teacher training enables instructors to develop their acquired competencies during instruction and to apply them successfully and efficiently.
2. The DLL program provides teachers with insights into their path toward professionalization and informs them about new trends in the field of foreign language teaching.
3. The innovative qualification program of the Goethe-Institut fosters the development of a professional identity among DaF instructors.
4. This series supports the effective planning of instruction based on current didactic-methodological principles while taking into account various pedagogical and psychological aspects.

This dissertation aims to:

- Place systematic, institutional, and practice-oriented teacher education at the center of discussion, particularly with regard to the DLL continuing education program.
- Implement theoretical concepts from initial teacher education in practical contexts.
- Capture teaching principles by analyzing both Algerian teaching philosophy and the pedagogical perspectives of German language instructors in Algeria.
- Promote a modern, practice-based approach to efficient foreign language teaching, informed by the DLL series and the CEFR (Common European Framework of Reference for Languages).
- Contribute to the training of competent, well-educated German teachers through the establishment of the DLL and CEFR approaches in Algerian universities.

This doctoral research is divided into two main parts: a theoretical section and a practical-empirical section.

The first part is theoretical in nature and comprises two chapters. The first chapter deals with the theoretical explanation and conceptualization of key terms, as well as the historical development of teacher training. The second chapter addresses the integration of overarching didactic components into a competence- and practice-oriented concept for teacher education and professional development.

The second part is empirical and likewise consists of two chapters. The first chapter is dedicated to the analysis and evaluation of selected teacher portraits and a questionnaire developed for teaching staff, aiming to explore Algerian teaching philosophy, understand instructors' conceptions of teaching, and highlight the challenges of the profession. Based on this, key elements of a proposed teacher training model are presented.

The second chapter outlines specific teaching sessions developed at the University of Algiers 2, designed to facilitate efficient DaF instruction based on the DLL series and the CEFR.

Furthermore, the quality of instruction was assessed through evaluations and performance measurements using selected test models as benchmarks.

Résumé de la thèse de doctorat

Depuis l'aube de l'humanité jusqu'à nos jours, de nouvelles connaissances et approches innovantes ne cessent d'émerger. Cependant, malgré les avancées technologiques et les transformations profondes dans tous les domaines, notamment dans celui de la didactique, le processus d'enseignement-apprentissage continue de reposer sur deux acteurs principaux, liés par une interdépendance réciproque.

Cette relation est marquée par une hiérarchisation spécifique, où l'enseignement — bien que souvent relégué au second plan par rapport à l'apprentissage — conserve une position centrale et prioritaire. C'est précisément en réaction à cette marginalisation que la présente recherche met l'accent sur l'enseignement de l'allemand langue étrangère (DaF) et sur la communauté des enseignants de l'allemand à l'Université d'Alger 2.

Obtenir un diplôme ne marque pas la fin du processus d'acquisition de savoirs et de compétences pour les futurs enseignants d'allemand, mais plutôt le point de départ de leur insertion dans le monde professionnel. Les diplômés, c'est-à-dire les enseignants, doivent dès leurs études universitaires se préparer à la pratique professionnelle et à un développement continu.

Ainsi, cette thèse s'intéresse à une étape essentielle dans le parcours des enseignants : la formation des professeurs d'allemand. Elle s'articule autour d'un thème fondamental, à savoir : « *Une formation des enseignants d'allemand orientée vers la pratique dans le contexte algérien : prolégomènes à un projet didactique à l'Université d'Alger 2* ».

Pour traiter adéquatement cette problématique, la recherche se structure autour de la question centrale suivante : **Quelle contribution la série DLL (Deutsch Lehren Lernen) apporte-t-elle à la formation initiale et continue des enseignants d'allemand en Algérie ?**

Afin de répondre à cette question de manière scientifique et ciblée, notamment en ce qui concerne l'intégration du programme de formation continue DLL dans une formation axée sur la pratique, une série d'hypothèses principales a été formulée et testée au cours de l'enquête :

1. Une formation des enseignants axée sur la pratique permet aux enseignants de construire et de mobiliser efficacement les compétences acquises en situation de classe.
2. Le programme DLL informe les enseignants sur les voies de professionnalisation ainsi que sur les nouvelles tendances en didactique des langues étrangères.
3. Ce programme innovant de qualification, proposé par l'Institut Goethe, contribue à la construction de l'identité professionnelle des enseignants de DaF.
4. La série DLL favorise une planification efficace de l'enseignement, fondée sur les principes didactique-méthodologiques actuels et tenant compte de divers aspects pédagogiques et psychologiques.

Les objectifs de cette thèse sont les suivants :

- Mettre au centre de l'attention les enjeux d'une formation institutionnelle et pratique des enseignants, à travers le prisme du programme de formation continue DLL.
- Traduire les concepts théoriques de la formation initiale des enseignants dans la pratique.
- Identifier les principes pédagogiques à partir d'une analyse de la philosophie de l'enseignement en Algérie et d'une étude du rapport des enseignants d'allemand à leur métier.

- Promouvoir une conception moderne et pratique d'un enseignement efficace des langues étrangères, à la lumière de la série DLL et du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR).
- Former des enseignants d'allemand compétents et bien qualifiés en intégrant les approches du DLL et du CECR dans les universités algériennes.

Cette recherche est structurée en deux parties principales : une partie théorique et une partie pratique et empirique.

La première partie, d'orientation théorique, comprend deux chapitres. Le premier chapitre traite de la conceptualisation théorique des notions-clés ainsi que de l'histoire de la formation des enseignants.

Le second chapitre explore l'intégration des composantes didactiques transversales dans un concept de formation continue axé sur les compétences et la pratique.

La seconde partie, à caractère empirique, comprend également deux chapitres. Le premier est consacré à l'analyse de portraits d'enseignants sélectionnés ainsi qu'à l'évaluation de questionnaires conçus pour les enseignants, afin de mieux comprendre la philosophie éducative algérienne, de cerner la perception de l'enseignement chez les professeurs d'allemand, et d'identifier les défis liés à leur profession. Des pistes pour une formation adéquate des enseignants d'allemand y sont également proposées.

Le second chapitre présente la conception de séances de cours à l'Université d'Alger 2, dans le but de mettre en œuvre un enseignement de l'allemand langue étrangère efficient, fondé sur la série DLL et le CECR. De plus, la qualité de l'enseignement a été évaluée à l'aide de différents modèles de test, considérés comme des instruments de mesure de la performance.

ملخص أطروحة الدكتوراه

منذ بداية البشرية وحتى يومنا هذا، ما زالت المعارف الجديدة والمقاربات المبتكرة تتوالى باستمرار. وعلى الرغم من التقدم التكنولوجي والتغيرات الهائلة التي مست جميع مجالات الحياة، لا سيما في مجال **تعليم اللغة**، لا يزال عملنا التعليم والتعلم يعتمدان على فاعلين رئيسيين يرتبطان بعلاقة تبادلية.

ورغم هذا الترابط، تسود بينهما نوع من التراتبية، حيث يُمنح التعليم - على الرغم من تهميشه أحياناً لصالح التعلم - الأولوية بوصفه الفعل الأساسي الذي يجب التركيز عليه ومنحه دوراً محورياً. وبسبب هذا التهميش، تسعى هذه الأطروحة العلمية إلى إيلاء اهتمام خاص للتعليم اللغة الألمانية كلغة أجنبية (DaF) وإلى مجتمع مدرسي اللغة الألمانية في **جامعة الجزائر 2**.

إلا أن الانتهاء من الدراسة الجامعية لا يمثل نهاية عملية اكتساب المعرفة والكفاءات بالنسبة للمدرسين المستقبليين، بل هو فقط الخطوة الأولى نحو الحياة المهنية. فبؤلاء الخريجون والمدرسون مطالبون منذ فترة دراستهم الجامعية بالاستعداد للحياة العملية والانخراط في تطوير مهاراتهم بشكل مستمر.

وبناءً على ذلك، تتناول هذه الأطروحة محطة أساسية في المسار المهني للمدرسين، ألا وهي **تكوين مدرسي اللغة الألمانية**. ويندرج هذا ضمن موضوع بحثي محوري هو :

"تكوين عملي لمدرسي اللغة الألمانية في السياق الجزائري: مقدمات لمشروع تعليمي في جامعة الجزائر 2".

ومن أجل معالجة هذا الموضوع بشكل مناسب، تدور إشكالية هذا العمل البحثي حول السؤال المحوري التالي: **ما مدى مساهمة سلسلة DLL (نظم تعليم الألمانية) في التكوين الأولي والمستمر لمدرسي اللغة الألمانية في الجزائر؟**

ولغرض القيام بدراسة علمية دقيقة لهذه الإشكالية، لا سيما فيما يخص دمج برنامج التكوين المستمر DLL في نموذج تكوين عملي لمدرسي اللغة الألمانية، تم وضع الفرضيات التالية التي جرى اختبارها خلال مراحل البحث:

1. يتيح التكوين العملي لمدرسي اللغة الألمانية إمكانية تطوير الكفاءات المكتسبة وتوظيفها لاحقاً بشكل ناجح وفعال داخل القسم.
2. يقدم برنامج DLL معلومات وإرشادات للمدرسين حول مسار الاحترافية والمستجدات في مجال نظم الفلك الأجنبية.

3. يساهم هذا البرنامج التأهيلي الجديد، الذي طوّره معهد غوته، في بناء وتعزيز الهوية المهنية لمدرّسي اللغة الألمانية كلفة أجنبية.
4. تساعد هذه السلسلة على التخطيط الفعال للدروس، انطلاقاً من المبادئ الديداكتيكية والمنهجية الحديثة، مع مراعاة الجوانب التربوية والنفسية المختلفة.

وتهدف هذه الأطروحة إلى:

- التركيز على فضاء التكوين المنهجي، المؤسسي والعملي للمدرّسين، في ضوء برنامج التكوين المستمر لسلسلة DLL.
- نقل المفاهيم النظرية الخاصة بالمرحلة الأولى من تكوين المدرّسين إلى الممارسة التطبيقية.
- استكشاف المبادئ التعليمية من خلال تحليل الفلسفة التربوية الجزائرية وفهم تصورات مدرّسي اللغة الألمانية للتعليم.
- السعي إلى تصميم وتقديم تعليم حديث وفعال للغات الأجنبية، مستند إلى سلسلة DLL والإطار الأوروبي المرجعي الموحد للغات (CECR).
- تكوين مدرّسين أكفاء ومؤهلين جيداً في الجامعات الجزائرية من خلال ترسيخ منهجية DLL والإطار الأوروبي المرجعي CECR.

تتكوّن هذ الأطروحة من جزأين رئيسيين: جزء نظري وجزء تطبيقي ميداني. الجزء الأول ذو

طابع نظري ويتضمن فصلين. الفصل الأول يعرض شرحاً نظرياً وتصوراً للمفاهيم الأساسية، بالإضافة إلى عرض تاريخي لتكوين المدرّسين. أما الفصل الثاني، فيتناول دمج المكونات الديداكتيكية الشاملة ضمن نموذج تكوين مستمر قائم على الكفاءات والممارسة العملية.

أما الجزء الثاني فهو ذو طابع تطبيقي ميداني، ويتضمن بدوره فصلين. الفصل الأول مخصص لتحليل وتقييم بورتريهات مختارة لمدرّسين واستبيان أعد خصيصاً لهم، بهدف التعمق في الفلسفة التعليمية الجزائرية وفهم تصورات المدرّسين للتعليم، وإبراز التحديات التي تواجه المهنة. وعلى هذا الأساس، تم اقتراح الخطوط العريضة لنموذج تكوين مدرّسي اللغة الألمانية.

في الفصل الثاني، تم تصميم حصص دراسية محدّدة في جامعة الجزائر 2، بهدف تقديم تعليم فعال للغة الألمانية انطلاقاً من سلسلة DLL والإطار الأوروبي المرجعي. كما تم تقييم جودة التعليم من خلال أدوات تقييم وقياس الأداء باستخدام نماذج اختبار مختارة باعتبارها معياراً للقياس.

Université d'Alger 2

Abou El Kacem Saad Allah



Faculté des Langues Etrangères

Département d'allemand

Option : Didactique

Thèse de doctorat en Didactique

Thème :

**Formation des enseignants d'allemand axée sur la pratique dans le contexte algérien:
Prolégomènes à un projet didactique
à l'université d'Alger 2**

Présenté par:

Meriem HASSAM

Mouhamed NOUAH	Prof.	Université d'Alger 2	Président
Rachida BENATTOU	Prof.	Université d'Alger 2	Directrice de thèse
Faiza BAHLOULI	MCA	Université d'Alger 2	Examinatrice
Mohamed SOUDANI	MCA	Université de Tiaret	Examineur
Nadia BENCHMISSA	MCA	Université de Tiaret	Examinatrice

Alger, 2026