

Info DaF

Herausgegeben
vom Deutschen
Akademischen
Austauschdienst
in Zusammenarbeit
mit dem
Fachverband
Deutsch als Fremdsprache

Informationen Deutsch als Fremdsprache

Nr. 4 21. Jahrgang

DAAD

August 1994

ERZIEHUNG UND SPRACHE

*Ein historischer Abriss der
Situation in Namibia*

ZEIT- GESCHICHTE

*in Lehrwerken Deutsch als
Fremdsprache*

Berichte

LEHRER- AUSBILDUNG

*Handlungsorientierte
Deutsch als Fremdsprache-
Lehrerausbildung:
Wider eine Pädagogik
des schlechten Gewissens*

*Neue Ansätze der Lehrer-
ausbildung im Spannungsfeld
zwischen Deutsch
als Fremdsprache und
Deutsch als Nationalitäten-
sprache*

*Muttersprache + Erfahrung
– und sonst nichts? Zum
Anforderungsprofil für
DaF-DozentInnen an außer-
universitären Institutionen*

TRANSFER

*Integration des Transfers
in eine Theorie des
Zweitspracherwerbs*

*Transfer als Möglichkeit
der Motivations- und
Lernsteigerung im
Fortgeschrittenenunterricht*

Rezensionen

Tagungs- ankündigungen

Handlungsorientierte Deutsch als Fremdsprache-Lehrerausbildung: Wider eine Pädagogik des schlechten Gewissens*

Rudolf Muhr

0. Einleitung

Wie wollen in Zukunft Deutsch-als-Fremdsprache- bzw. Deutsch-als-Zweitsprache-LehrerInnen ausgebildet werden? Meine Vorstellungen darüber werde ich im folgenden in Form von sechs Thesen zusammenfassen. Diese Ausführungen sind zugleich als eine Art Resümee zu verstehen, das meine nunmehr dreizehnjährigen Erfahrungen beim Aufbau von Deutsch als Fremdsprache / Deutsch als Zweitsprache-Lehrerausbildungen an Universitäten und Pädagogischen Akademien zusammenfaßt (vgl. auch Muhr 1987 und 1989).

Ausgangspunkt für meine Überlegungen ist einerseits, daß der Lehrer als Faktor bei der Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts kaum berücksichtigt und daher in der Fachliteratur auch kaum diskutiert wird. Ich kann Christ (1986: 50) nur zustimmen, wenn er meint, daß

»der Fremdsprachenlehrer als solcher in besonderer Weise am Rande des Interesses geblieben ist. [...] Vom Lehrer ist in der Fremdsprachendidaktik wenig die Rede.«

Für mich ist der Lehrer der blinde Fleck der heutigen Fremdsprachendidaktik. Eine Instanz, ohne die man nicht auskommt, die man aber nicht zuletzt aufgrund der heute dominierenden Lerner-

perspektive des Fremdsprachenunterrichts weitgehend ausgeblendet hat. Und zwar als Person ausgeblendet hat. Lehrer kann man – so scheint es – als jene Menschen definieren, an die von allen am Unterricht Beteiligten Forderungen gestellt werden, denen fast alles vorgeschrieben wird, die aber kaum einmal Gelegenheit haben, sich selbst als Mensch mit Bedürfnissen zu zeigen und zu artikulieren. Zugleich wird der Handlungsorientiertheit des Fremdsprachenunterrichts viel Aufmerksamkeit geschenkt, ohne daß dies einen entsprechenden Niederschlag in der Lehrerausbildung gefunden hat. Denn die Frage, wie eine Deutsch als Fremdsprache-Lehrerausbildung gestaltet sein soll, wird von den am Fremdsprachenunterricht Beteiligten naturgemäß aus verschiedener Blickrichtung und ganz unterschiedlich beantwortet. Dies hat weitreichende und wenig positive Folgen für die Gestaltung der Deutsch als Fremdsprache-Lehrerausbildungen, da es so gut wie keinen Konsens zwischen den Ausbildungs-Gestaltern zu geben scheint.

1. ›Ausbildungsobjekt‹ LehrerIn

Die erste Betrachtungsmöglichkeit ist die der *institutionellen Sicht* der staatlichen Behörden, der Bildungsinstitutionen und

* Der Aufsatz ist die überarbeitete Form eines Vortrags, der auf der X. Internationalen Deutschlehrertagung 1993 in Leipzig gehalten wurde.

der durch sie mitbestimmten Rahmenbedingungen. Die knappe Antwort seitens der Ministerien, die ja auch über das Ausbildungsmonopol verfügen, ist in der Regel die von Arbeitgebern: Der Lehrer soll innerhalb des gesteckten politischen Rahmens gute Arbeit leisten und je nach Bedarf flexibel einsetzbar sein, aber nicht zu selbstständig werden. Er soll *dienen* oder zumindest *dienstbar* sein. Für die zentralen Behörden stellt sich auch nicht so sehr die Frage, wie eine Deutsch als Fremdsprache-Lehrerausbildung gestaltet sein soll, sondern vor allem, ob eine solche überhaupt eingerichtet werden soll. Diese Frage mag angesichts der zahlreichen Ausbildungsgänge im deutschsprachigen Inland und im nichtdeutschsprachigen Ausland eher irrelevant erscheinen. Ihre Beantwortung hat aber z. B. in Österreich über zehn Jahre in Anspruch genommen. Daß dies so lange dauern konnte, hing und hängt nicht nur mit bestimmten Blockaden durch machtpolitisch agierende Funktionsträger zusammen, sondern ist auf das Engste verflochten mit der zweiten Betrachtungsmöglichkeit der Deutsch als Fremdsprache-Lehrerausbildung, der *fachwissenschaftlichen*, die ebenfalls institutionell orientiert ist.

Bestehende Fachwissenschaften geben nur ungen Terrain an neue Bereiche ab, und der Bereich Deutsch als Fremdsprache ist vielfach noch ein Newcomer. Man versucht das neue Fach daher entweder nicht aufkommen zu lassen oder für sich zu vereinnahmen. Die aufs Wesentliche verkürzte Antwort dieser Betrachtungsrichtung – der germanistischen Fachwissenschaftler – lautet, daß ein literatur- oder sprachwissenschaftlich ausgebildeter Mensch – ein »normaler« Germanist also – unter kleinen Hinzufügungen von Didaktik bereits ein Deutsch als Fremdsprache-Lehrer sein kann. Dieser Standpunkt basiert auf dem traditionellen Denken, daß Wissen direkt in Können und

muttersprachliche Kompetenz ohne weiteres in fremdsprachliches Vermittlungshandeln umsetzbar ist. Es ist kaum weiter erwähnenswert, daß ich diese Ansicht für falsch halte.

Man kann sich aber auch moderner geben und die *Lernerperspektive* einnehmen und fragen: »Wie möchten die Deutschlerner, daß sich ihre Deutschlehrer im Unterricht verhalten?« Eine sehr geraffte Antwort wäre hier wohl, daß ein Mensch namens Lehrer vermutlich nett und kompetent sein sollte, d. h. er sollte möglichst auf alle Fragen eine adäquate Antwort wissen, einen interessanten Unterricht machen und nicht zu streng oder gar ungerecht sein.

All diesen Blickrichtungen ist die *Außenperspektive* auf das ›Ausbildungsobjekt‹ LehrerIn gemeinsam. Ein weiteres gemeinsames Merkmal ist, daß jede dieser Instanzen *Forderungen* stellt. Der Lehrer erscheint mir wie ein entmündigtes Kind, auf das alle einreden: Der Lehrer soll dies, der Lehrer soll das etc., aber nie wird gefragt, was eine Lehrperson für *sich selbst braucht* – beruflich und persönlich, um die gestellten Anforderungen bewältigen und psychisch stabil bleiben zu können. Es kann kein Zufall sein, daß die Anzahl der Frühpensionierungen unter Lehrern in Österreich (und auch in Deutschland) zu den höchsten aller Berufe gehört und nur von Arbeitern in der Schwerindustrie übertroffen wird.

2. Kriterien für eine neue Ausbildungskonzeption

Die folgenden Überlegungen betrachten die Tätigkeit des Fremdsprachenlehrers und seine Ausbildung vor allem aus der Sicht der handelnden Lehrperson. Dabei fällt als erstes auf, daß angehende oder bereits tätige Lehrer selten nach ihren Ausbildungsbedürfnissen gefragt und ihre Antworten oft nicht entsprechend ernst genommen werden – die Institution weiß es schließlich besser. Die Aus- und Fort-

bildung wird meistens verordnet, von oben angeboten und dirigistisch durchgeführt.

Als Beispiel sei nur auf den interkulturellen Boom der letzten Jahre verwiesen. Vieles davon war nicht aus dem Bemühen entstanden, den Lehrern die dringend notwendigen Hilfestellungen zu geben, sondern eher ideologisch motiviert, was selbst partielle Einwände dagegen zu einer gefährlichen Sache macht, da man leicht in den Ruch kommt, dagegen und damit ein Reaktionsär zu sein. Eine Diskussion über den Sinn der einzelnen Inhalte ist nicht oder nicht wirklich erwünscht. Kluge Lehrer verstehen diese Botschaft, lassen die Fort- und Ausbildungsveranstaltung über sich ergehen und schweigen.

These 1: Vernachlässigung der Innenperspektive des Lehrens und des Lehrerberufs

Meine erste These ist, daß in der gegenwärtigen Lehrerbildung die *Innenperspektive* mit der Fragestellung: »Was brauchen Menschen, die im helfenden Beruf des Lehrers tätig sind, für *sich selbst* und für die Durchführung eines zeitgemäßen Unterrichts?« – massiv vernachlässigt wird. Ich meine, daß der primäre Ausgangspunkt für die Definition der Inhalte einer Deutsch als Fremdsprache-Lehrerbildung die fachlichen *und* psychosozialen Anforderungen der Sprachlehrertätigkeit sein müssen.

Dieser *berufsbezogene* Ansatz stellt die *Innenperspektive* der beruflichen Anforderungen und deren Erwerb in den Mittelpunkt. Die zentrale Fragestellung aus der Innenperspektive des Lehrers und des Lehrprozesses ist: »Was *tut* ein Sprachlehrer, wenn er unterrichtet, und welches *Können* braucht er *als Mensch* im Umgang mit anderen Menschen, die ihm anvertraut sind?«

Die Antwort darauf wird ganz stark von den aktuellen Anforderungen eines zeitgemäßen Fremdsprachenunterrichts mit verschiedenen Lernergruppen bestimmt.

Sie lautet kurzgefaßt: *Sprachliches und soziales Handeln im Unterricht heißt Eingehen und Auseinandersetzung mit den jeweiligen Lernern, ihren Persönlichkeiten und den Lehr- und Lernumständen.* Das mag fürs erste mehr als allgemein sein und sehr oberflächlich klingen, die Präzisierung dieser Antwort wird aber durch den Umstand erschwert und relativiert, daß es keinen allgemeinen Konsens über »guten« oder »schlechten« Fremdsprachenunterricht gibt, da seine Bewertung sehr von der gewählten Methode und den jeweils gesteckten Zielen abhängt. Dennoch gibt es Übereinstimmung wenigstens darin, daß das Fremdsprachenlernen schnell und effektiv sein soll. In einer ersten Annäherung hieße die Antwort auf die Frage, wie eine Deutsch als Fremdsprache-Lehrerbildung gestaltet sein sollte, daß der Lehrer wissen muß, wie der Fremdsprachenunterricht schnell und effektiv vonstatten geht. Das ist aufs engste mit den jeweils herrschenden Methoden des Fremdsprachenunterrichts verbunden und berücksichtigt die Innenperspektive des Lehrers – so scheint es – fürs erste überhaupt nicht. (Vgl. dazu aber These 5f.)

These 2: Die Deutsch als Fremdsprache-Lehrerbildung als Spiegel der jeweiligen Fremdsprachentheorie

Meine zweite These ergibt sich aus dem weiter oben Gesagten und lautet, daß die Deutsch als Fremdsprache-Lehrerbildung in *ihrer Gestaltung (Inhalte und Vermittlungsformen)* ein kommunizierendes Gefäß mit der Theorie des Fremdsprachenunterrichts bilden sollte. Für den Moment bedeutet das, daß das Paradigma des kommunikativ und handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts den *fachlichen* Rahmen für die Vorbereitung auf diesen Unterricht abgibt, da dies trotz aller heute stark in Mode gekommenen postkommunikativen Absetzversu-

che und Modifikationen nach wie vor die weitreichendste und theoretisch am besten fundierte Methode des Fremdsprachenunterrichts ist. So ist zu fragen: »Was muß ein Lehrer in einem solchen Unterricht tun und was muß er dafür können?« Hier genügt ein Blick auf die *Merkmale des handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts*, die kurz gefaßt die folgenden sind (vgl. auch Muhr 1988):

Ein handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht ist nicht nur *zielgruppenorientiert* – indem er die Lernerfahrungen und die Ausgangssprache der Lerner berücksichtigt –, er ist vor allem *inhalts- und subjektorientiert* – er geht also von den Bedürfnissen der Lerner aus –, *interaktionszentriert* – stellt damit die sprachliche Betätigung der Lerner in den Mittelpunkt –, *lerneraktivierend, authentisch hinsichtlich Sprache und Landeskunde und vielfältig in seinen Darbietungs- und Sozialformen etc.* Sprache wird so primär über kommunikative Inhalte und nicht primär über grammatische und lexikalische Formen vermittelt. Die *Einbettung der Strukturen in relevante und kommunikativ wirksame Kontexte* nimmt einen wesentlichen Platz ein. Dabei kommt es vor allem darauf an, die unterschiedlichsten Lerner zu sprachlichen Aktivitäten zu bringen und ihnen das Gefühl zu geben, daß sie mit dem Gelernten schon bald zu realer Kommunikation in der Lage sind. Damit dies gelingt, ist es notwendig, die Hemmungen, das In-Sich-Zurückgeworfensein und die tiefgreifenden Verunsicherungen der Lerner im Verlauf des Sprach- und Kulturlernprozesses aufzufangen, zu neutralisieren bzw. abzubauen. Das Sprachlernen greift tief in die Persönlichkeit des Lerners ein; der Sprachlehrer muß auch da sein und mit den damit verbundenen Reaktionen umgehen können.

Daraus ergibt sich: Ein solcher Deutsch als Fremdsprache-Lehrer ist mehr Schauspieler und Animator, mehr einfühlsamer

Psychologe und Berater als Vermittler von Grammatik und Lexik. Und doch: Das eigentliche Ziel dieser Tätigkeit ist es, Menschen eine Sprache und die mit ihr verbundenen Sprech- und Kommunikationsformen zu vermitteln. Damit dies gelingt, muß der Lehrer nicht nur die aktuellen Rahmenbedingungen analysieren, die adäquateste Vermittlungsmethode, die passenden Lehrmaterialien und angemessene Sozialformen für die jeweiligen Lerner auswählen, er muß auch über die Zielsprache und ihre Strukturen genau Bescheid wissen.

Die Deutsch als Fremdsprache-Lehrertätigkeit besteht somit aus drei »Frames« (Wissensrahmen) im Sinne der Frame-Theorie: Aus dem »*Zielsprachen-Rahmen*« mit dem Wissen um die Strukturen und Verhältnisse der Zielsprache, aus dem »*Handlungsrahmen*«, der das Handeln im Unterricht betrifft, und aus dem »*sozialpsychologischen Rahmen*«, der das Selbstverständnis des Lehrenden und der Lernenden und ihre Reaktionen auf die Umstände des Lernprozesses umfaßt.

Auf den Punkt gebracht heißt das: Ein Sprachlehrer muß mit *verschiedenen Lernergruppen* umgehen können und für diese die adäquateste Methode zur Vermittlung der Fremdsprache finden. Er muß in bezug auf seine Lernergruppe(n) etwas *tun, d. h. eigene Unterrichtsaktivitäten durchführen, solche der Lerner initiieren und steuern* und sich zugleich an die Umstände des jeweiligen Lehrprozesses anpassen können. Das setzt aber voraus, daß er über ein *methodisches Reservoir* verfügen muß, aus dem er schöpfen kann. Es wäre ein Mißverständnis zu glauben, daß etwas Wissen über die kommunikative Methode schon für den Unterricht reicht, und dies gilt um so mehr, als da sehr viel an didaktisch-methodischer Innovation im Bereich der alternativen Methoden stattfindet.

Die schon weiter oben gestellte Schlüsselfrage für den Sprachunterricht/Sprach-

lehrer und die Lehrerausbildung ist somit dieselbe, weil die korrekte Antwort darauf die Nachbildung der Lehrerausbildung nach den Kriterien ermöglicht, die einen erfolgreichen Fremdsprachenunterricht ausmachen. Sie lautet noch einmal: »Wann ist ein Fremdsprachenunterricht erfolgreich und effektiv?«

Es ist überflüssig, die unzähligen methodischen, didaktischen und sprachlichen Faktoren aufzuzählen, die das Fremdsprachenlernen beeinflussen und schon sehr gut erforscht sind. Ich glaube aber, daß die Rolle der Lehrer-Lerner- sowie der Lerner-Lerner-Beziehung und die in diesem Bereich stattfindende *Übertragung* zwischen den handelnden Personen allgemein ausgeblendet wird. Dieser Vorgang ist meines Erachtens letztlich entscheidend dafür, ob im Unterrichtsraum erfolgreich und effektiv gelernt werden kann. Sehr allgemein betrachtet handelt es sich dabei um eine gegenseitige *Handlungsangleichung*. Auf einer tieferen Ebene sind es aber Vorgänge, die Ähnlichkeiten mit der (den) Eltern-Kind-Beziehung(en) und Geschwister-Beziehung(en) haben. Ein Sprachunterricht ist, so glaube ich, dann erfolgreich, wenn *erfolgreiche Übertragung* stattfindet, und dies ist nur dann der Fall, wenn es gelingt, ein *Vertrauensverhältnis* zwischen Lehrer und Lernern sowie zwischen den Lernern untereinander aufzubauen, d. h. ein positives Lernklima zu schaffen, in dem sich die Lerner wohl fühlen und sich somit eine Art symbiotischer Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden aufbaut. Das schließt ein, daß der Lehrer eine Fachperson ist, die mit ihrem Wissen und Verhalten Sicherheit ausstrahlt und positiv wirkt. Es muß ein Klima sein, das die Lerner veranlaßt, aktiv zu sein, aus sich herauszutreten und mögliche Selbstbildbeschädigungen durch gemachte Fehler zu ignorieren. Es ist ein Unterricht, der *erfolgsorientiert* und nicht *mißerfolgsorientiert* ist,

denn bekanntlich gibt Erfolg Sicherheit und diese wiederum das nötige Selbstvertrauen, um etwas Neues zu probieren. Die Lerner müssen sich für das Neue unbefangen öffnen, das Gefühl haben, daß es beim Lernen »schnell vorangeht«, müssen sicher sein, daß Aktivsein und Initiative erwünscht sind, und sich auf den Unterricht und das Beisammensein in der Gruppe freuen.

Ich glaube, daß der Schlüsselbegriff für jeden Unterricht, für den Sprachunterricht aber im besonderen, der der *FREUDE* ist. Wer Freude an einer Tätigkeit hat, vergißt die Schwierigkeiten, die möglicherweise mit ihr verbunden sind, und blickt vor allem auf das Erreichte und nicht auf das, was er noch vor sich hat. Das Gefühl der Freude ist aber nur möglich, wenn man das Gefühl des Angemommenseins, der Sicherheit im Gegenüber und damit im Erreichten hat; wenn man sich in Übereinstimmung mit dem anderen weiß und die zu erreichenden Ziele positiv bewältigt und sich damit stark vorhandene Bedürfnisse/Wünsche erfüllt hat. Denn das schafft Selbstvertrauen, und dies ist das Gegenteil von *Angst*, die als einer der stärksten Hemmfaktoren für erfolgreiches Lernen angesehen werden kann (vgl. Stölting 1987).

Bezieht man diese Gedanken wiederum auf die Gestaltung der Lehrerausbildung, dann lautet die nochmals präzisiertere Schlüsselfrage dafür: »Wie kann ich Lehrer so ausbilden, daß sie *erfolgsorientiert* unterrichten und im Unterricht eine *angstfreie Atmosphäre des Vertrauens und der Freude schaffen*?«

These 3: Lehrerausbildung ist Lernen durch Erleben und nicht Lernen durch Lernen von Wissen auf Vorrat

Meine dritte These ist, daß ein Lehrer keinen *erfolgsorientierten, angstfreien* Unterricht gestalten kann, wenn er nicht selbst im Rahmen seiner Ausbildung *angstfrei aus-*

gebildet wurde und in ihrem Verlauf Selbstvertrauen, Vertrauen in sein Wissen und vor allem ein positives Verhältnis zu seinen Fähigkeiten vermittelt bekommen hat.

Ein guter Sprachlehrer ist daher zuerst einmal eine kompetente Fachperson, d. h., daß er oder sie über sein Fachgebiet gut Bescheid weiß und mit Selbstvertrauen und Sicherheit an das Unterrichten herangeht, aber nicht, weil er/sie alles weiß, sondern weil er/sie *weiß, worauf es jeweils ankommt. Dieses Wissen und Können, auf das es in der jeweiligen Situation ankommt, kann nur durch eigenes Erleben und eigenes Handeln erworben werden, denn nur dadurch lernt man, Wichtiges von Nebensächlichem und die dafür jeweils maßgeblichen Kriterien zu unterscheiden.* Während Wissen durch anderes Wissen relativiert oder sogar außer Kraft gesetzt werden kann, ist dies bei Selbst-Erlebtem nicht möglich. Das, was man selbst erlebt hat, weiß man sicher, weil das Erleben immer ganzheitlich und nicht fragmentarisch ist. Das setzt die enge Verbindung von Theorie und Praxis in der Lehrerausbildung voraus.

These 4: Die institutionellen Interessen der Universitäten bestimmen die Ausbildungsform und die Inhalte. Sie stehen weitgehend im Gegensatz zu den beruflichen Anforderungen des Lehrberufs.

Meine vierte These ist, daß keine der Forderungen, die sich aus den Thesen 1-3 ergeben, durch herkömmliche Ausbildungslehrgänge auch nur annähernd erfüllt werden. Nach wie vor gibt es keinen allgemeinen Konsens über die Gestaltung von Deutsch als Fremdsprache-Ausbildungen (vgl. dazu auch die von Gert Henrici verfaßte Aufstellung über die verschiedenen Studiengänge in der BRD und die dabei zutage tretenden Unterschiede, die auf der X. Internationalen Deutsch-

lehrertagung präsentiert wurde). Die bestehenden Gestaltungsversuche von Deutsch als Fremdsprache-Lehrerausbildungen sind nicht primär von sach- und berufsbezogenen Überlegungen getragen, sondern überwiegend institutionell begründet, d. h. daß die Legitimation für bestimmte Ausbildungsinhalte und -formen vielfach außerhalb der weiter oben skizzierten sachlichen Anforderungen der Tätigkeit des Fremdsprachenlehrers liegt und damit vor allem in den spezifischen Interessen institutioneller Akteure an den Ausbildungsinstitutionen zu suchen ist. Die Universität als Ausbildungsinstitution hat ihre eigenen Anforderungen, die kaum mit jenen der außeruniversitären Schul- und Unterrichtswirklichkeit in Einklang stehen.

Die herkömmliche Strukturierung der Ausbildungen an Germanistikinstituten und anderen Lehrerausbildungen ist in der Regel weder auf erfolgsorientiertes Lernen noch auf eigenes Erleben, noch auf eigenes Handeln ausgerichtet, sondern vermittelt überwiegend fragmentarisches, kognitives Wissen über einen langen Zeitraum. Zugleich ist der Könnenserwerb entweder zu gering oder überhaupt ausgekoppelt. Dieser pauschale Vorwurf mag nicht überall in gleichem Ausmaß zutreffen, doch glaube ich, daß die Strukturierung herkömmlicher universitärer Ausbildungen in Form von Proseminaren, Vorlesungen und Seminaren vor allem *einseitig kognitiv ausgerichtet ist*, was zwangsläufig zu einer Fragmentarisierung des Wissens führen muß. Die einigende und äußerst wichtige Zusammenschau der Einzelinhalte fehlt so gut wie immer, denn die Diplomarbeit beschäftigt sich meistens mit einem Spezialthema und kommt dafür nicht in Frage. Die Verbindung zwischen den einzelnen Teilbereichen und vor allem ihre Umsetzung in aktives Handeln kann so mit den herkömmlichen und derzeitigen Studienformen nicht erreicht werden. Und dies

um so mehr, als es *keinen direkten Weg vom Wissen zum Können gibt*. Das von Herrn Westhoff im Eröffnungsvortrag der X. Internationalen Deutschlehrertagung gebrachte Beispiel des Fahrshullehrers, der seine Lerner dadurch unterrichtet, daß er mit dem Auto fährt und während der Fahrt erzählt, wie das Fahren vor sich geht, ist äußerst treffend und illustriert sehr gut den Unterschied zwischen Wissen und der Umsetzung des Wissens in Können.

Die Wissensorientiertheit der Lehrerausbildungen hat auch damit zu tun, daß an wissenschaftlichen Instituten nicht die Qualitäten als Lehrer die oberste Stelle der Wertehierarchie einnehmen, sondern die Anzahl fachwissenschaftlicher Publikationen und Nachweise. Gedruckte Seiten sind quantifizier- und qualifizierbar, das Eingehen auf einzelne Studenten und die persönliche Beratung in aktuellen Fachfragen, d. h. persönliche Zuwendung, sind es wohl kaum. Die Kriterien des Erfolgs im Wissenschaftsbetrieb sind völlig andere als jene, die einen erfolgreichen Sprachunterricht bestimmen. Die herkömmliche Germanistik- und Deutsch als Fremdsprache-Lehrerausbildung wird von Fachwissenschaftlern durchgeführt und ist daher in der Regel fachwissenschaftlich ausgerichtet. Dieser Umstand und die damit verbundenen Sichtweisen scheinen für mich die derzeit größten Hindernisse für eine Änderung der universitären Lehrerausbildungen zu sein. Was zählt, ist Forschung und nicht Umsetzung von Wissen in konkretes Können der Ausgebildeten. *Die Kriterien des Erfolgs im Wissenschaftsbetrieb sind jenen im Fremdsprachenunterricht diametral entgegengesetzt und stehen damit weitgehend gegen eine berufsbezogene Lehrerausbildung.*

Das gilt auch für die Studierenden. Denn auch der individuelle Studienerfolg des jeweiligen Studierenden wird nach fach-

wissenschaftlichen Kriterien beurteilt. Die Beurteilungsfolie des Erfolgs dieser Ausbildungen sind nicht gemeinsame Erfolgserlebnisse zwischen Lehrerstudenten und Lernern im Rahmen eines selbstgestalteten Fremdsprachenunterrichts während der Ausbildung, sondern das Bewähren vor Spezialisten in fachwissenschaftlichen Teilbereichen. Das erzeugt Unsicherheit und Hilflosigkeit bei den Ausgebildeten, die um so größer ist, je weniger Koordination zwischen den einzelnen Lehrenden und Teilbereichen besteht und je schlechter die Kommunikation an der jeweiligen Ausbildungsinstitution funktioniert. Das Selbstverständnis dieser Ausbildungen steht damit im krassen Gegensatz zu jenen Kriterien, die erfolgsorientiertes Handeln im Fremdsprachenunterricht ermöglichen sollen. Meine zentrale These ist: *Die herkömmliche Deutsch als Fremdsprache-Ausbildung ist nicht handlungs- und könnensorientiert sondern einseitig wissensorientiert.*

Es wäre nun falsch anzunehmen, daß sich meine Kritik lediglich auf den vielfach als zu gering beklagten Praxisanteil innerhalb der Lehrerausbildung bezieht. Mit mehr Praxis allein ist noch keines der angesprochenen Probleme zu lösen. Es geht vielmehr um die gesamte innere Struktur des Lernens innerhalb der Ausbildung selbst. Pointiert gesagt werden Deutschlehrer nach wie vor noch nach dem Gelehrtenideal des 19. Jahrhunderts ausgebildet. Die Diplomstudiengänge, die auf eine Universitätslaufbahn z. B. als Forscher vorbereiten, und die Lehrerausbildungen unterscheiden sich in der Regel höchstens in einigen Inhalten, nicht aber in der Studienstruktur. Klammheimlich werden in beiden Fällen meistens »Titanen des Geistes«, aber nur selten »Verzauberer des Klassenzimmers« herangezuchtet.

Das schafft bei den Absolventen vor allem Hilflosigkeit. Nicht selten haben sie Angst

vor dem Unterrichten, weil das in der Regel der am wenigsten intensive Teil ihrer Ausbildung war. Eine Kollegin sagte mir vor einigen Tagen, daß 90% der Lehrer Angst vor den Schülern hätten. Vielleicht ist das übertrieben und es sind nur 50%, doch dann sind es immer noch um 50% zuviel. Ein Blick in die Pläne der verschiedenen Ausbildungsgänge zeigt zugleich, daß diese Angst nicht von ungefähr kommt, denn Didaktik wird dort meistens als »Theorie von ...« bzw. als ausgelagerte oder der Hauptausbildung nachgestellter Teil vermittelt (vgl. Krumm 1988).

Wissen dominiert so vor Können, Gelehrtheit vor Geschick, Gewußt was vor Gewußt wie. Da man nie alles wissen kann, bleibt hier ein großes Feld für Unsicherheit und für das Gefühl persönlichen Unvermögens offen. Dabei kommt es nicht darauf an, alles zu wissen, sondern – wie schon weiter oben ausgeführt – lediglich zu wissen, worauf es ankommt, was in bestimmten Situationen zu tun ist. Dieses Wissen erwirbt man durch eigenes Erfahren, durch eigenes Tun, durch Ausprobieren in konkreten Unterrichtssituationen. Diese Forderung läßt sich nur einlösen, wenn *von Anfang an* parallel zur sog. »theoretischen« Ausbildung unterrichtet wird und *das dabei Erlebte in den jeweiligen Lehrveranstaltungen aufgearbeitet wird*. Zugleich müssen intensive Vermittlungsformen – eine Mischung aus Blockveranstaltungen und Semesterveranstaltungen – gewählt werden, damit eine Art *Immersion* von verschiedenen Seiten her stattfindet und die Ausbildung eine hohe Intensität des Erlebens und eine hohe Redundanz der vermittelten Inhalte bietet. Deutsch als Fremdsprache ist ein *angewandtes Fach* und seine Gestaltung *von den Handlungen im Unterricht her zu bestimmen und nicht vom Wissen, das die einzelnen Fachwissen-schaften dazu einzubringen haben*.

These 5: Erfolgserlebnisse während des Studiums sind die Voraussetzung für erfolgsorientiertes Arbeiten im Lehrberuf

Meine fünfte These ist, *daß die im Studium mitvermittelte Unsicherheit zu unbewußtem Verhalten verfestigt und in der Folge auch auf die Lerner übertragen wird*. Die Ursache dafür ist nicht nur die Orientierungslosigkeit über die Ziele des Studiums und über den Stellenwert der einzelnen Inhalte, sondern auch das permanente Gefühl, daß einem noch viel Fachwissen fehlt, die mangelnden Möglichkeiten, theoretisch Erlerntes praktisch umzusetzen, und nicht zuletzt die Länge der Ausbildung. All dies führt oft zu tiefen Frustrationen und noch tieferen Mißerfolgserlebnissen, die vielfach Resignation und innere Unsicherheit bei den späteren Lehrenden zur Folge haben. In der Regel vermittelt das Studieren an Universitäten so das permanente Gefühl, als Mensch zu versagen. Dieses Gefühl wird während der Ausbildung aufgebaut und später unbewußt von der Lehrperson auf die Lerner übertragen, was unter anderem miterklärt, warum sich Lernergruppen je nach Lehrer oft ganz verschieden verhalten. Denn die quasi miterworbene Unsicherheit erzeugt beim Ausüben des Berufs angesichts der gestellten Aufgaben und der vorhandenen Hindernisse, auf die man nur unzulänglich vorbereitet wurde, Schuldgefühle, die nicht selten zu Überkompensation, Unflexibilität, Verslossenheit und einer starken Scheu vor Kreativität führen. Was lebt, bewegt sich, wer aber Angst hat, hält still. Das sind einige der Gründe, warum Lehrer zu Vollstrekern von Lehrplänen und nicht zu menschenzugewandten Verzauberern des Klassenzimmers werden. Ein Vollstrecker braucht an dem, was er tut, nicht innerlich beteiligt sein. Er tut, was ihm aufgetragen wurde. Er arbeitet nicht mit den Lernern, sondern verwaltet die ihm auf-

getragene Aufgabe des Unterrichts einer Fremdsprache. Er stellt sich nicht, sondern stellt die Lerner auf ihren Platz, den sie möglichst nicht verlassen sollen. Damit skizziere ich ein archetypisches Negativbild von einem Lehrer, wie es ihn hoffentlich nicht gibt, doch bringt das praktische Unvermögen im Unterricht bei vielen auch manch Ungewolltes zum Vorschein. Daher läßt sich behaupten: So wie es also beim Fremdsprachenunterricht darauf ankommt, ein angstfreies und entspanntes Klima zu erzeugen, kommt es auch in der entsprechenden Lehrerausbildung darauf an, selbstsichere, innengeleitete und vor allem angstfreie Lehrerpersönlichkeiten heranzubilden, die den Menschen zugewandt sind und keine Scheu haben, sich auf sie einzulassen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen.

These 6: Nur ausreichende Unterrichtserfahrungen bringen gefestigte und angstfreie Lehrerpersönlichkeiten hervor.

Meine sechste These ist, daß ein Sprachlehrer als Person gefestigt sein muß, um offen sein zu können, was nur möglich ist, wenn er/sie sich bereits im Verlauf der Ausbildung ein hohes Maß an theoretisch gut abgesicherter Unterrichtserfahrung erwerben konnte.

In diesem Zusammenhang ist es wichtig, sich einmal zu fragen, worin die *Lerntheorie der universitären Studiengänge* bzw. jener an Pädagogischen Akademien/Hochschulen besteht. Die universitäre Lehrerausbildung hat schließlich ein bestimmtes Verhalten im Auge, das die Absolventen am Ende ihrer Ausbildung zeigen sollen. Was ist also das von der Ausbildungsinstitution erwünschte Verhalten, das die Deutsch als Fremdsprache-Lehrer am Ende ihrer Ausbildung haben sollen? Und wie formen diese Ausbildungsinstitutionen das Verhalten der Ausgebildeten? Wie schon weiter oben ausführlich dargestellt,

fordert die universitäre Lehrerausbildung aufgrund ihrer Wissensorientiertheit vor allem kognitiv orientiertes Wissens-Verhalten ein. Eine explizite Lerntheorie ist nirgendwo formuliert. So kann man höchstens von einem geheimen Lehrplan sprechen, der zugleich die implizite Lerntheorie universitärer Ausbildungsgänge darstellt. *Diese implizite Lerntheorie universitärer Ausbildungsgänge besteht in der These, daß über intensive Wissensvermittlung Grundeinstellungen und kognitive Haltungen vermittelt und über diese in der Folge dauerhafte Verhaltensformen erzeugt werden.* Dahinter steht auch noch in sehr verdünnter Form die Idee der Humboldt'schen Universität der Ausbildung durch Bildung. Diese Lerntheorie ist jedoch bestenfalls für typische Lernfächer (z. B. Rechtswissenschaften, Wirtschaftswissenschaften) geeignet, nicht jedoch für Lehrerausbildungen. Sie bedürfen eines integrierten Wissens, das nicht fragmentarisch, sondern holistisch ist und im Verlauf eines intensiven (Selbst-)Erfahrungsprozesses durch Probehandeln erworben wird. Dieser Selbsterfahrungsprozeß muß von den sog. »theoretischen Fächern« begleitet und durch diese gestützt werden. Die herkömmlichen Lehrerausbildungen wären daher quasi vom »theoretischen Kopf« auf die »erfahrungsbezogenen Füße« zu stellen. Nur dann gelingt es, mit der entsprechenden Selbstsicherheit, Flexibilität und Offenheit in den Unterricht zu gehen. Das ist mehr als wichtig. Denn so, wie jemand eine Sprache nicht lernen kann, wenn er nicht offen für Neues und bereit ist, dieses aufzunehmen, so kann ein Sprachlehrer nicht unterrichten, wenn er nicht offen ist für die jeweilige Spezifität seiner Lerner. An dieser Stelle ist nun wohl auch eine Anmerkung zur Forderung nach »interkulturellem Lernen« notwendig. Erfolgreiches Lehren heißt unter anderem auch, die jeweils entsprechenden Zugänge zu den Lernern zu finden, ohne zu-

gleich zu einer Art Sozial- und Psychotechnologen zu verkommen. Frei nach dem Motto: Bei der einen Gruppe präsentiere ich mich so, bei der anderen so, und immer muß ich interkulturell sensibel agieren. Denn die Folge dieser Art von (interkulturell bemühtem) Lehrerverhalten ist vielfach nicht Offenheit und Spontaneität, sondern kopfgeleitetes Prinzipienhandeln, das sich hemmend auf den Lernprozeß auswirkt. Das Berücksichtigen der interkulturellen Unterschiede darf im Unterricht aber nicht zu einem Lehrer führen, der sich wie eine Art neutraler Übermensch verhält, kulturbedingte Unterschiede und Verhaltensprobleme stets elegant umschiffet und sich möglichst nicht zeigt. Demgegenüber ist profundes Hintergrundwissen über die Herkunftskulturen der Lerner in der Lernergruppe aber äußerst wichtig, da es dadurch möglich wird, die Ursachen für »Fehlverhalten und Mißverständnisse« zu erkennen. Es ist also nicht notwendig, daß sich der Lehrer als Person und Träger seiner Kultur quasi »versteckt«.

Im Gegenteil: Wer in seiner Kultur gut verankert ist, zugleich aber das den Menschen Gemeinsame in den Vordergrund stellt, wird wegen dieser Qualitäten als Mensch wahrgenommen und dafür von den Lernern mit entsprechender Zuwendung honoriert. Worauf es also trotz aller Verschiedenheit zwischen den Menschen und Kulturen ankommt, ist *die Suche nach Gemeinsamkeiten und miteinander teilbaren Zielen*. Ein Prozeß, der sich mit jedem einzelnen Lerner und jeder Lernergruppe aufs neue wiederholt.

Der Sprachunterricht ist als eine besondere Form instruktiver Kommunikation aufzufassen. Erfolgreich ist diese Kommunikation nur, wenn sowohl die Inhalts- als auch die Beziehungsebene zwischen den Kommunikationspartnern in Ordnung sind. Ich denke, daß aus meinen Ausführungen klar geworden ist, daß die

herkömmlichen Ausbildungen für das Herstellen der Beziehungsebene in einem zeitgemäßen Fremdsprachenunterricht nicht entsprechend vorbereiten, sondern sich insgesamt zu sehr auf die Inhaltsebene der Lehrtätigkeit konzentrieren. Das bewirkt in der Folge die schon beschriebenen psychischen Effekte. Es ist die Ausbildung zum schlechten Gewissen, das dem aktiveren Teil des so Ausgebildeten stets im Wege steht, weil er sich nichts zutraut.

3. Schlußfolgerungen

Eine erfolgsorientierte Lehrerausbildung sollte von den folgenden Prinzipien bestimmt sein und die folgenden Inhalte umfassen:

3.1 Eine Deutsch als Fremdsprache-Lehrerausbildung (Vollausbildung) sollte nicht länger als maximal 8 Semester dauern und aus drei Teilen bestehen: Aus dem Grundstudium (3–4 Semester), dem intensiven didaktisch-methodischen Teil (2–3 Semester) und einem Abschlußteil, der aus einem einsemestrigen Praktikum und der darauffolgenden einsemestrigen Aufarbeitungsphase samt der Abfassung der Abschlußarbeit besteht. Die Unterbrechung und nachfolgende Aufarbeitung der gewonnenen Erfahrungen während des Unterrichtens ist äußerst wichtig, da nur so Frustrationen und negative Erfahrungen, für die der einzelne keine Lösung parat hat, verarbeitet werden können. Bei einem Aufbaustudium wäre auf dem Grundstudium philologischer und anderer Fächer (nach der 1. Diplomprüfung / dem 1. Staatsexamen) aufzubauen, auf das dann ein intensiver ca. 30 Semesterwochenstunden umfassender Ausbildungskurs folgt, der 2–3 Semester dauert.

3.2 Wer sich auf ein Deutsch als Fremdsprache-Studium einläßt, sollte genau wissen, was ihn erwartet, was das Ziel der Ausbildung ist und was er selbst mit-

bringen muß. Nicht jeder ist für eine Tätigkeit als Fremdsprachenlehrer geeignet, und die Auszubildenden sollten die Studienmotive und die fachliche Qualifikation kennen, aber auch einen Eindruck von der Persönlichkeit des Studierenden haben. Aus diesem Grund bin ich für eine *Aufnahmeprüfung*, auf die man sich genau vorbereiten kann, und für ein *persönliches Gespräch der Auszubildenden mit jedem einzelnen Bewerber*. Ich halte dieses Gespräch für äußerst wichtig, selbst dann, wenn zweihundert Einzelgespräche zu führen wären. Erst dann kann man entscheiden, ob man den Bewerber aufnehmen soll bzw. ob man als Studierender die Ausbildung beginnen will. Nur wenn die Bewerber eine bewußte und überlegte Entscheidung zugunsten der Aufnahme der Ausbildung getroffen haben, d. h. eine kleine Hürde – die Vorbereitung zur Aufnahmeprüfung – überwunden haben, ist damit zu rechnen, daß sie mit vollem Einsatz bei der Sache sein werden. Und den braucht man, wenn der Funke überspringen soll. Zugleich hat die Aufnahmeprüfung den nützlichen Effekt, daß das Kenntnisniveau erhöht und vereinheitlicht wird.

3.3 *Unterrichtspraktische Selbsterfahrung und Eigentätigkeit begleiten die jeweilige fachwissenschaftliche Ausbildung von Anfang an.* Der Unterrichtsraum ist jener Ort, wo alle Probleme und Anforderungen zugleich auftreten, wo man sich unter kundiger Führung selbst erfährt und so aufgrund eigenen Erlebens auch Einsicht in den Nutzen einzelner theoretischer Wissensinhalte innerhalb der Ausbildung bekommt. *Im Mittelpunkt steht Lernen durch Ausprobieren und nicht Lernen auf Vorrat.* Daher müssen die Lehrerstudenten im praktisch-methodischen Teil ihrer Ausbildung pro Semester in einem dreiwöchigen Sprachkurs, insgesamt aber mindestens sechs Wochen durchgehend unterrichten. Darüber hinaus wäre am Ende

der Ausbildung (bei einem Aufbau- bzw. Zusatzstudium) unter Aufsicht nochmals mindestens ein Monat durchgehend zu unterrichten. Mit ca. 12 Wochen durchgehender Unterrichtserfahrung – so meine Erfahrung – ist klar, ob jemand in der Lage ist, einen adäquaten Deutsch als Fremdsprache-Unterricht durchzuführen. Bei einem Vollstudium sollte die gesamte Unterrichtszeit während der Ausbildung mindestens drei Monate betragen. Die Differenz zum Aufbaustudium ist gerechtfertigt, da die Lehrerstudenten in der Regel auch in ihren anderen Ausbildungsfächern noch eine praktische Ausbildung genießen.

Wichtig ist dabei auch, daß man dabei nicht allein, sondern stets als Lehrergruppe zu zweit, aber noch besser zu dritt unterrichtet. Einer der Lehrerstudenten sollte bereits Unterrichtserfahrung haben, um den Anfängern Tips und Hilfestellung geben zu können. Zugleich muß der Unterricht von kundigen Mentoren, die bei der Unterrichtsplanung helfen, begleitet werden. Diese in der Praxis bereits erprobte Forderung hat aber zur Voraussetzung, daß die Ausbildungsinstitution zugleich Sprachkurse für ausländische Deutschlerner anbietet. Das setzt eine entsprechende Organisationsstruktur in Form einer Sprachschule voraus.

3.4 Bei der Gestaltung und Auswahl der Inhalte der Deutsch als Fremdsprache-Lehrerausbildung muß ein holistisches Herangehen an die Komplexität des Fremdsprachenunterrichts und damit eine *holistische, erfahrungsbezogene Form der Wissens- und Könnensvermittlung gewählt werden*. Der Blick für das Ganze darf bei der Beschäftigung mit Details niemals verlorengehen. Jeder einzelne Inhalt muß legitimierbar und hinsichtlich seiner Anwendung einsichtig sein. Zugleich müssen sowohl am Anfang als auch am Ende der Ausbildung Lehrveranstaltungen ein-

gebaut sein, die ganzheitlich und erfahrungsorientiert sind und die eher detailorientierten Lehrinhalte wie eine Art »Sandwich« umfassen. Für den Studienbeginn eignet sich dafür sehr gut eigenes Lernen typologisch fremder Sprachen, und am Studienteilnehmer sollte eigenes Unterrichtsmaterial erstellt werden. Beides erfordert die Gesamtheit aller Lehr- und Lernbereiche. Sehr gut eignet sich auch ein Propädeutikum, in dem didaktisch völlig falsches Fremdsprachenlehren am Beispiel einer typologisch fremden Sprache vorgeführt wird. Das hat ein sehr starkes Schockerlebnis zur Folge, das eine gute Basis für die Besprechung der Wirkung von Fremdsprachenlernen auf den einzelnen Lerner darstellt. Für die Anfangsphase eignet sich auch ein suggestopädischer Sprachkurs, da daran eine den meisten Lernenden neue Form des Sprachlernens geboten wird. Das macht die Teilnehmer neugierig und experimentierfreudig.

3.5 *Die Inhalte der DaF-Lehrerbildung ergeben sich nicht aus fachwissenschaftlichen Herleitungsprozessen, sondern ausschließlich aus angewandten Anforderungen des Fremdsprachenunterrichts.* Die jeweilige Grundlagenwissenschaft ist in diesem Kontext Zuträger und nicht Ausgangspunkt der Ausbildung. Dieser besteht in den schon erwähnten angewandten Lehr- und Lernbereichen des Unterrichts. Der Anforderungsraster besteht aus der Vorbereitung auf das Hörverstehen, Leseverstehen, Schreiben, Sprechen, Vermitteln von sprachlichen Strukturen (Aussprache, Grammatik), Vermitteln kulturellen Wissens, literarischer und sonstiger sprachlicher Texte, Prüfen und Testen, Erstellen von Lehrmaterialien. Dafür sollten auch entsprechende Lehrveranstaltungen angeboten werden. In der Basisausbildung sollten Lehrveranstaltungen zur Textlinguistik, Angewandten Linguistik und zu ausgewählten Erkenntnissen der Psy-

cholingustik sowie zur kontrastiven Linguistik enthalten sein. Darüber hinaus genügt ein viersemestriges Basisstudium aus einem philologischen Fach, um ein allgemeines Grundwissen in Linguistik und literaturwissenschaftlichen Belangen zu erwerben.

3.6 *Die Ausbildung ist angebotsorientiert, d. h. daß die Lehrerstudenten nicht bloß mit einer Methode des Fremdsprachenunterrichts vertraut gemacht werden, sondern mit einer ganzen Palette davon. Sie bekommen so die unterschiedlichsten Anregungen und können später durch Kombination verschiedener methodischer Elemente zielgruppenangepaßt arbeiten. In den Sprachkursen, die die Ausbildung begleiten, muß daher Experimentieren mit verschiedenen Methoden möglich gemacht werden. Zugleich bietet die Ausbildung im Wahlfachprogramm auch Kurse in Pantomime, Ausspracheschulung für Lehrer und Ausdrucksschulung zur Steigerung des eigenen Körperbewußtseins an, damit die künftigen Lehrer auf freiwilliger Basis ihre Expressivität und ihr Handlungsrepertoire individuell erweitern können. Die Freiwilligkeit ist in diesem Zusammenhang wichtig. Man kann nicht jemanden zwingen, spontan zu sein und sich vor anderen darzustellen. Das muß von selbst kommen und einem inneren Bedürfnis entsprechen.*

3.7 *Die Ausbildung fördert die Bewußtmachung der eigenen Kultur und vermittelt zugleich interkulturelles Hintergrund- und Handlungswissen. Fremde Identitäten können psychisch nur dann bewältigt werden, wenn die Kriterien des eigenen Ich- und Wirseins aufgearbeitet und innerlich verarbeitet wurden. In der Ausbildung sollte man nicht bloß mehr über Fremdes erfahren, sondern vor allem auch, was das Bestimmende der eigenen Gesellschaft und ihrer Regeln ausmacht, damit man darüber reflektieren kann. So wie*

Fremdsprachenlernen beim Lerner das Hinzunehmen einer neuen Identität und Weltsicht bedeutet, heißt das Fremdsprachenlehren beim Lehrer umgekehrt das Zurücktretenkönnen von der eigenen Identität und das Wahrnehmenkönnen der Identität der Lerner und ihrer daraus resultierenden Ansprüche. Das ist nur jenen möglich, die Sicherheit in sich selbst haben und sich so frei bewegen können, weil sie wissen, wer sie sind, woher sie kommen und was zu tun ist. Zusammenfassend gesagt: Eine handlungsorientierte Lehrerausbildung ist vor allem den Menschen zugewandt.

Literatur

- Christ, Herbert: »Lehren fremder Sprachen als Tätigkeitsfeld der Fremdsprachenlehrer«. In: Bausch, Karl-Richard u. a. (Hrsg.): *Lehrperspektive, Methodik und Methoden*. Tübingen 1986, 47–53.
- Krumm, Hans-Jürgen unter Mitarbeit von Brigitte Abel: »Lehrerausbildung Deutsch als Zweitsprache, Ausländerpädagogik, Deutsch als Fremdsprache. Protokoll eines Seminars der Fachgruppe Deutsch als Fremdsprache 5.–6.12.1986«, *ZFI Arbeitsberichte* 7 (1988) (Hamburg).
- Muhr, Rudolf: »Grundlagen, Prinzipien und Probleme des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts am Beispiel des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Ein kritische Bestandsaufnahme«, *PORTAL. Zeitschrift des portugiesischen Deutschlehrerverbandes*, Sondernummer: *Ensino de Alemão que perspectivas* (1988), 111–137.
- Muhr, Rudolf: »Die Lehrerausbildung Deutsch als Fremdsprache in Österreich – Diskussionsstand und der Stand der Bemühungen um ihre Errichtung«, *Informationen zur Deutschdidaktik* 1/2 (1987), 14–28.
- Muhr, Rudolf: »Wege, Ziele und Möglichkeiten einer Lehrer-Aus- und -fortbildung Deutsch als Fremdsprache / Deutsch als Zweitsprache in Österreich«, *ÖDaF-Mitteilungen*, Sonderheft 1989 zur IX. Internationalen Deutschlehrertagung in Wien, 19–32.
- Neuner, Gerd: »Deutschlehrerausbildung in den Mittel- und Osteuropäischen Ländern im Umbruch«, *IDV-Rundbrief* 50 (April 1993), 28–37.
- Stölting: »Affektive Faktoren im Fremdsprachenerwerb«. In: Apeltauer, Ernst (Hrsg.): *Gesteuerter Zweitsprachenerwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht*. München: Hueber, 1987.