

## BRAUCHT ES «GUTE LEHRPERSONEN» FÜR EINEN ERFOLGREICHEN DEUTSCHUNTERRICHT?<sup>1</sup>

Von Hans-Jürgen Krumm

Das mit dem Beitragstitel aufgerufene Thema umfasst ein ganzes Bündel an Fragen:

- 1) Was ist und woran erkennt man erfolgreichen Deutschunterricht? Wie geht es zu in einem entsprechenden Unterrichtsraum? Sind alle aufmerksam und konzentriert oder wirbeln alle herum? Ist es laut oder leise im Unterricht? Korrigiert die Lehrkraft viele Fehler oder lässt sie alle durcheinander reden?
- 2) Wie macht man erfolgreichen Unterricht? Über welche Qualifikationen muss die Lehrkraft verfügen, was muss sie oder er tun oder lassen – wie lassen sich die entsprechenden Lehrkompetenzen ermitteln?
- 3) Wer beurteilt, wann Unterricht «erfolgreich» ist: die Institutsleitungen, die Kurs-Teilnehmenden, unsere Kolleginnen und Kollegen? Ist erfolgreicher Unterricht messbar?
- 4) Und vor allem: Ist erfolgreicher Unterricht lehr- und lernbar?

Auf keine dieser Fragen gibt es eindeutige Antworten. Die Vorschläge und Ergebnisse, die die Forschung präsentiert, sind teilweise widersprüchlich, und zwar vor allem aus zwei Gründen:

1: Die Ansprüche an Unterricht sind höchst verschieden, die Ansprüche und Erwartungen der Gesellschaft, der Schul- und Institutsleitung, der Lernenden; bei Kindern kommen auch noch die Ansprüche der Eltern hinzu; und nicht zuletzt unsere eigenen Ansprüche an uns selbst – sie sind keineswegs deckungsgleich, jeder hat eine andere Vorstellung davon, wann denn Unterricht gut und erfolgreich ist.

2: Die Umstände, unter denen Unterricht stattfindet, sind extrem unterschiedlich: die Lernziele und Lehrpläne, die verfügbare Unterrichtszeit, die soziale Zusammensetzung einer Gruppe, ihre Grösse, die Lernerfahrungen der Teilnehmenden, und nicht zuletzt auch die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer – eine Liste, die sich fortsetzen liesse. Wenn von Unterrichtsqualität die Rede ist, dann geht es keineswegs nur um die Lehrperson und das, was im Klassenzimmer passiert. Zumindest vier verschiedene Ebenen muss man bedenken, wenn von gutem Unterricht die Rede sein soll:

die Rahmenbedingungen, die sogenannte EINRICHTUNGSQUALITÄT, die PROGRAMMQUALITÄT, also die Lehrpläne und Lehrziele, das, was in der Klasse passiert, die PROZESSQUALITÄT, und schliesslich das, was am Ende herauskommt, die ERGEBNISQUALITÄT. Auch wenn sich dieser Beitrag auf die Lehrpersonen konzentriert, soll doch vorweg die Bedeutung der Rahmenbedingungen, der Einrichtungs- und Programm-

<sup>1</sup> Der Beitrag beruht auf einem Vortrag, den ich unter dem Titel «Lehrkompetenzen für einen erfolgreichen Deutsch als Zweitsprache-Unterricht» am 11.04.2014 bei dem DaZ-ExpertInnentreffen im Department für Angewandte Linguistik der Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften in Winterthur gehalten habe. Er wurde für dieses Heft gekürzt und verändert.

qualität betont werden: Erfolgreicher Unterricht kann nicht allein von der Lehrkraft gezaubert werden, sondern vieles muss zusammenpassen, auch die Institutsleitung, das Klassenzimmer und seine Ausstattung, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer müssen mitspielen, damit Unterricht erfolgreich wird. Daraus folgt, dass Lehrkräfte Verbündete brauchen und suchen sollten: die Kolleginnen und Kollegen, eventuell die Institutsleitung, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer selbst, denen gleichfalls an guten Lernbedingungen gelegen ist; und eventuell, wenn Rassismus der Umgebung z. B. den Unterricht beeinträchtigt, auch die Öffentlichkeit.

### **Unterrichten – Kunst oder Wissenschaft**

Mit seinem immer noch lesenswerten Buch «Unterrichten – Kunst oder Wissenschaft?» (1979) hat der amerikanische Psychologe und Pädagoge Nathaniel Gage eine bis heute reichende Debatte angestoßen. Gage argumentiert, dass Unterrichten eine Kunst sei, weil alles, was eine Lehrperson tue, mit eigener Urteilskraft an die spezifischen Umstände des jeweiligen Unterrichts und der Lernenden angepasst werden müsse. Wie ein Chirurg brauche auch der Lehrer Wissen, Wissen über den Lehr- und Lernprozess, über die Grammatik der Zielsprache usw., er brauche auch pädagogische Fertigkeiten und Lehrtechniken als seine wissenschaftliche, fachliche Basis – aber in der konkreten Situation, in der Interaktion mit individuellen Lernenden bedürfe es einer individuellen Interpretation, um angemessen zu reagieren. Wenn es so etwas wie verallgemeinerbare Erkenntnisse der Forschung über das erfolgreiche Lehren und Lernen gibt, so lassen sich diese in drei Feststellungen zusammenfassen:

1. Es gibt keine einzige Unterrichtsmethode und keine einzige Lehrtechnik, für die unzweifelhaft nachgewiesen werden kann, dass sie für alle Lernenden und in allen Situationen günstige Effekte haben. Hier war und ist teilweise bis heute die Deutschdidaktik und die Weiterbildung noch viel zu sehr auf Unterrichtsmethoden fixiert.

2. Erfolgreiches Lernen muss mit dem beginnen, was Lernende bereits wissen und mitbringen und darauf aufbauen. Forschung und Sprachdidaktik haben in den letzten Jahren betont, wie wichtig insbesondere die von den Lernenden mitgebrachten Sprachlernerfahrungen und Sprachkenntnisse sind, was z. B. bei Migrantinnen und Migranten bedeuten würde, den Erwerb des Deutschen mit einer Festigung der Familiensprache zu synchronisieren.

Und 3. schliesslich, dass im Gegensatz zu früheren Auffassungen der Erziehungswissenschaft und Sprachdidaktik die Person des Lehrers, der Lehrerin, einen erheblichen Einfluss auf Lernerfolg hat, der viel grösser ist als der Einfluss der Unterrichtsmethode. Die Wiedergewinnung der alten Erkenntnis, dass die Lehrperson eine nicht zu unterschätzende Rolle für den Lernerfolg spielt, verdanken wir zu einem guten Teil der beeindruckenden Studie «Visible Learning»/«Lernen sichtbar machen» des neuseeländischen Forschers John Hattie (2009), der über 800 Metaanalysen von Untersuchungen zum effektiven Lernen weltweit analysiert hat und herausfiltert, welchen Effekt verschiedene Lehr- und Lernarrangements auf den Lernerfolg haben. Nach Hattie tragen Lehrpersonen mit ca. 30 % zum Lernerfolg bei, mehr als alle anderen Faktoren des Unterrichtssystems (vgl. Hattie 2003: 3; 2009: 120).

### Reflexives Lehren und professionelle Entwicklung als Kern von Lehrkompetenz

Nicht umfangreiches Fachwissen, nicht perfekte Sprachkenntnisse sind es allerdings, sondern eher allgemeine Qualitäten, die erfolgreichen Unterricht bewirken:

1. dass die Lehrenden gegenüber den Lernenden viel Achtung, Wärme und Rücksichtnahme und nicht Missachtung, Kälte und Härte zeigen,
2. dass die Lehrenden sich von ihren Lernenden «überraschen» lassen, auf ihre Signale hören und im Unterricht ihre Potenziale einbeziehen,
3. dass sie ihren Unterricht klar strukturieren, so dass alle wissen, worum es geht und was gelernt werden soll,
4. dass sie die Kursteilnehmenden durch fördernde, zum Lernen anregende Aktivitäten beeinflussen, ohne ihnen alles im einzelnen vorzuschreiben,
5. dass sie Kommentare und Rückmeldungen zu ihrem Unterricht sowohl von den Lernenden als auch von Kolleginnen und Kollegen einfordern und bedenken.

Lehrende müssen nicht stur ein Lehrbuch von vorne nach hinten durchgehen, sich nicht an eine bestimmte Unterrichtsmethode klammern wie an einen Rettungsring; sie orientieren sich an ihrer Lerngruppe, passen den Unterricht immer wieder an veränderte Situationen an:

«It is the teachers who are open to experience, learn from errors, seek and learn from feedback from students and who foster effort, clarity and engagement in learning» (Hattie 2009: 35). *Erfolgreich sind diejenigen Lehrenden, die für neue Erfahrungen offen sind, aus Fehlern lernen, denen Rückmeldungen ihrer Schülerinnen und Schüler wichtig sind und auch daraus lernen, und die es unterstützen, wenn jemand sich beim Lernen anstrengt und engagiert und die für Transparenz sorgen.*

Wer sich so verhält, entwickelt ein «professionelles Selbst» (Duxa 2001: 66). Damit ist gemeint, dass solche Lehrpersonen ihr Wissen, ihr Können, aber auch ihre Erfahrungen immer wieder bedenken. Diese «situative Handlungskompetenz» (Duxa 2001: 66 f.) ist eng mit der Bereitschaft verbunden, den eigenen Unterricht immer wieder neu zu denken. Unterricht ist ein so komplexes Geschehen, die Lerngruppen sind vielfältig heterogen, so dass es nicht funktioniert, wenn Lehrende wie Apotheker die vorgegebenen Rezepte des Arztes ausführen, sondern sie handeln eigenverantwortlich auf Grund ihrer Kenntnisse der Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnisse ihrer Kursteilnehmenden und tauschen sich dazu auch mit ihren Lernenden immer wieder aus.

Mit diesen Fähigkeiten der *Reflexionskompetenz*, der *situativen Handlungskompetenz* und der *professionellen Urteilskraft* ist umschrieben, was als «pädagogische Lehrkompetenz» bezeichnet wird: Jenes Bündel an Wissen, Kenntnissen, Fertigkeiten und Einstellungen, über welche Lehrende verfügen müssen, um Lernprozesse zu fördern und Unterricht zu gestalten. (vgl. Reinmann 2011). Die Betonung liegt auf «Bündel»: Es geht darum, theoretisches Wissen, praktische Erfahrungen, erlernte Fertigkeiten, Einsichten und Einstellungen zu verbinden. Man kann viele sinnvolle methodische Elemente und Prinzipien benennen: Unterrichtsprojekte z. B. oder Szenarios,

Scaffolding<sup>2</sup> und aufgabenorientierten Unterricht – das alles hat sich bewährt. Zu viele Unterrichtsprojekte, zu viele Szenarios, die Lernende permanent aktiv halten, lassen aber kein lernförderndes Klima in der Klasse entstehen, sondern Hektik und Druck. Es kommt auf eine angemessene Balance von Spannung und Entspannung, von sprachproduktiven und sprachrezeptiven Phasen, von Fehlerkorrektur, Ermutigung und Lob einerseits und von Forderung der Lernenden durch komplexe Aufgaben andererseits an.

### Wie weit lässt sich pädagogische Lehrkompetenz lernen?

In der bisherigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Hochschulen stehen die Sach- und Fachkompetenz im Zentrum, und zwar vor allem im Bereich des Wissens. Im Hinblick auf erfolgreichen Unterricht sind die pädagogischen Kompetenzen zentral – sie lassen sich nicht als Fachwissen erlernen, sondern sie entwickeln sich, indem wir als Lehrende unseren Unterricht bewusst im Hinblick auf die Bedürfnisse der Lernenden und die von ihnen mitgebrachten Dispositionen hin anlegen, dann darauf achten, wie sie darauf reagieren, uns auch mit ihnen verständigen, und unseren Unterricht immer wieder an ihre Bedürfnisse, an ihre Lernfortschritte adaptieren. Microteaching-Erfahrungen und Team Teaching sind wichtige Bestandteile eines entsprechenden Lernprozesses.

- > Michael Schart und Michael Legutke bieten in dem Fernstudienbrief des Goethe-Instituts [DLL 1, 2012] «Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung» drei Wege an, Professionalität und situative Handlungskompetenz in diesem Sinne zu entwickeln:
  - > durch Erfahrungswissen Theorie und Praxis in Verbindung bringen;
  - > das eigene Klassenzimmer «erforschen»;
  - > Praxiserkundungsprojekte planen und durchführen.

Ich empfehle diesen Fernstudienbrief für eine genauere Auseinandersetzung mit dem Konzept des reflektiven Lehrens.

### Lehrkompetenzen – europäische Initiativen: EPOSA und EPR

Die europäischen Initiativen zur Verbesserung der Lehrkompetenz sind eine Konsequenz aus

- a) der Notwendigkeit, rasch die Mehrsprachigkeit in Europa zu verbessern,
- b) der Unzufriedenheit mit einer primär auf Fachwissen fixierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung an den Hochschulen, die keine effiziente Fremdsprachenlehrausbildung betreiben.

Zwei der vom Europarat bzw. von der EU geförderten Projekte zielen spezifisch auf das Training pädagogischer Lehrkompetenzen: das Europäische Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung (EPOSA) 2007 und das Europäische Profilraster für Sprachlehrende (EPR) 2013.

Das Europäische Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung ist für Studierende gedacht, die an Schulen unterrichten werden, das Europäische Profilraster für Sprach-

<sup>2</sup> Unter Scaffolding (Gerüst bauen) versteht man die schrittweise Anleitung zu einer Aufgabenstellung (Anm. d. Red.)

lehrende zielt auf die Lehrerfort- und Weiterbildung. In beiden Instrumenten werden die Lehrkompetenzen, wie das bei Kompetenzbeschreibungen seit dem Europäischen Referenzrahmen üblich ist, in Form von «ich kann»-Beschreibungen formuliert, d. h., es sind keine Stoffkataloge über das, was im Studium vermittelt wird oder was jemand in einer Prüfung als Wissen nachgewiesen hat. Es geht um das, was man in konkreten pädagogischen Situationen kann, z. B.

- *Ich kann Aktivitäten planen, in denen Grammatik und Vokabular mit Kommunikation verknüpft sind* (EPOSA 37/5).

Das Europäische Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung (EPOSA, vgl. Newby u. a.) stellt die erste systematische kompetenzorientierte Beschreibung von Lehrkompetenzen auf europäischer Ebene dar; in unserem Zusammenhang von Interesse ist der zentrale Kern, das Kapitel «Selbstbeurteilung»: Hier sind 193 Lehrkompetenzen beschrieben, die von dem Autorenteam als «Kernkompetenzen» bezeichnet werden, «die sich Sprachlehrende aneignen sollen» (S. 87). Es ist dies, soweit ich sehe, der erste wirklich umfassende Versuch, pädagogische Fähigkeiten angehender Sprachlehrkräfte in dieser Form festzulegen.

Die Kompetenzbeschreibungen sind in sieben Handlungsbereichen zusammengefasst: Kontext, Methodik, Ressourcen, Unterrichtsplanung, Durchführen einer Unterrichtsstunde, selbständiges Lernen, Beurteilung des Lernens. Diese sieben Kategorien sind wiederum in Subkategorien unterteilt, in denen sich dann jeweils vier bis zwölf Kann-Beschreibungen finden. Eine Kann-Beschreibung in der Kategorie «Beurteilung/Fehleranalyse» z. B. lautet

- *Ich kann mit Fehlern, die in der Klasse auftreten, so umgehen, dass Lernprozesse und Kommunikation unterstützt werden* (S. 59/3).

Das Beispiel macht deutlich, dass hier wiederum die Lehrperson gefordert ist, sensibel wahrzunehmen, welche Fehlerkorrekturen von den Lernenden als hilfreich aufgenommen werden, es wird kein konkretes Lehrverhalten normiert.

Im Gegensatz zu dem Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung wendet sich das Europäische Profilraster für Sprachlehrende direkt an Lehrkräfte in der Praxis. Hier sind die Kompetenzbeschreibungen in sechs aufeinander aufbauenden Entwicklungsstufen angeordnet. Lehrkräfte können so einschätzen, auf welcher Stufe die eigene Kompetenz angesiedelt ist.

Die folgenden Beispiele aus verschiedenen Kategorien des Profilrasters zeigen, wie man mit Hilfe dieser Deskriptoren dazu angeregt wird, Lehren als einen reflexiven Prozess anzulegen:

- **«versteht** in Hospitationen bei erfahreneren Kolleginnen/Kollegen, **warum** sie sich für bestimmte Lehrtechniken und Lernmaterialien entschieden haben» (Didaktik/Methodik 1.1)

- **«kann theoretische Konzepte hinter** Lehrtechniken und Lernmaterialien **erkennen**» (Didaktik/Methodik 2.2)

- **«kann einen sinnvollen Zusammenhang** zwischen einzelnen Unterrichtseinheiten **herstellen** und dabei die Lernergebnisse der letzten Unterrichtseinheiten berücksichtigen» (Unterrichts- und Kursplanung 1.2).

Für Lehrende ist das Profilraster ein Instrument zur Selbstüberprüfung, man kann sein eigenes Profil erstellen und prüfen, über welche Lehrkompetenzen man bereits verfügt bzw. darüber nachdenken, wo man Aus- oder Fortbildungsbedarf hat. Für Aus- und Fortbildnerinnen und Fortbildner geht es um die Einschätzung der Lehrenden; man kann das Profil einer Gruppe zum Anlass nehmen, Aus- oder Fortbildungsbedarf festzulegen. Schul- und Institutsleitende o. ä. können damit die Kompetenzen der Lehrenden einschätzen – und hier wird es eventuell problematisch: Man kann – positiv gesehen – Lehrkräfte entsprechend ihren Stärken einsetzen und ein Team bilden, in dem sich die Stärken der einzelnen Kolleginnen und Kollegen ergänzen, man kann dieses Beschreibungsraster aber durchaus auch zur Bewertung von Lehrerinnen und Lehrern benutzen, wobei die Frage, wann man denn eine Lehrkompetenz beherrscht, Platz für sehr viel Subjektivität bei der Antwort lässt.

In der digitalen Version erhält man als Ergebnis eine graphische Übersicht über die Stärken und Schwächen, sie eignet sich in besonderem Masse dazu, über sein eigenes Unterrichtsverhalten nachzudenken. Das, was Hattie, Duxa und andere relativ abstrakt als «reflektives Lehren» bezeichnen und was bei Gage die «Kunst des Unterrichtens» heisst, wird durch die ausformulierten Deskriptoren zu einem Instrument für die Reflexion des eigenen Könnens und Handelns.

Nun kennt die Psychologie den «Tausendfüssler-Effekt»: Würde der Tausendfüssler darüber nachdenken, wie er seine tausend Beine korrekt bewegen muss, würde er stolpern, so wie auch wir zögern oder stolpern, wenn wir über jedes Detail dessen, was wir tun wollen, immer wieder nachdenken. Das alleinige Reflektieren hilft keineswegs immer, Klarheit zu gewinnen. Das Profilraster regt deshalb dazu an, neben der Selbstbeobachtung die gegenseitige Beobachtung und Besprechung mit Kolleginnen und Kollegen durchzuführen.

In unserem Kulturkreis ist Unterrichten eine Einzelkämpfer-Aufgabe: Eine Lehrkraft vor der Klasse; bei uns wird die Tür des Klassenzimmers geschlossen. Und es gibt eine Tradition, nach der man als Lehrperson Kolleginnen und Kollegen nicht um Hilfe bittet, nicht zugibt, dass man Probleme im Unterricht hat, aber auch, dass man gute Erfahrungen nicht ohne Weiteres miteinander teilt. Das offene Klassenzimmer und Zusammenarbeit im Team lernt eine Lehrperson in der Regel nicht in der Ausbildung. Das Profilraster ist insofern besonders hilfreich, als es Prozesse der Zusammenarbeit fordert und unterstützt: sich austauschen, auf Rückmeldungen reagieren und gemeinsam unterrichten, werden als Bestandteile der professionellen pädagogischen Kompetenz modelliert.

Mit diesem Profilraster wird kein erfolgreicher Unterricht garantiert, aber es unterstützt die professionelle Entwicklung, indem es gegenüber der überwiegend stoff- und methodenorientierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung die Wichtigkeit von Einstellungen und Können betont und indem es die kollegiale Zusammenarbeit fordert und fördert und damit geeignet ist, die Einzelkämpfer-Mentalität vieler Lehrenden zu überwinden. Die Stärke dieses Instruments liegt darin, dass es Lehrenden hilft, sich weiterzuentwickeln, indem man, allein und vor allem mit Kolleginnen und Kollegen, aber auch mit den Kursteilnehmenden, das bespricht und reflektiert, was im Unterricht passiert. Aber das Europäische Profilraster ist kein Allheilmittel und weist auch Schwächen auf:

1. Die Mehrsprachigkeit der Lernenden und die Mehrsprachigkeitsdidaktik sind nicht berücksichtigt.
2. Die interkulturelle Dimension, insbesondere die Einstellungen und Haltungen der Lehrenden sowie der Aspekt der unterschiedlichen Lernkulturen werden nur am Rande berücksichtigt.

Die Module für Sprachkursleitende des fide-Projekts füllen diese Lücke, indem diese für den Sprachunterricht mit Migrantinnen und Migranten zentralen pädagogischen Lehrkompetenzen beschrieben und trainiert werden.

3. Bei Lehrkompetenzbeschreibungen, wie sie das Europäische Profiltraster beschreibt, besteht die Gefahr einer Nutzung als Test- und Prüfinstrument, d. h. einer wiederum falschen Standardisierung. Es wäre widersinnig und kontraproduktiv, in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu fordern, dass alle Lehrenden in allen Lehrkompetenzen die gleichen Niveaustufen erreichen müssen, zu Berufsbeginn etwa das Niveau 1.1 und nach zwei Jahren Berufspraxis alle das Niveau 2.2. Es geht nicht darum, Lehrende zu klonen, so dass alle Kompetenzprofile identisch sind.

Das Europäische Profiltraster verzichtet deshalb auf Beurteilungskriterien und auf Vorgaben für den Kompetenznachweis. Eine Kompetenzbeschreibung wie die folgende «*Den Lernenden mit einer wertschätzenden Haltung begegnen und offen gegenüber überraschenden Lernwegen, Lernstrategien oder Ergebnissen agieren*»<sup>3</sup> verweist auf eine Haltung der Lehrperson gegenüber den Lernenden, die sich einer standardisierten Beurteilung nach meiner Auffassung entzieht – sie kann die Grundlage eines kritischen Gesprächs in der Supervision sein, in der diese Haltung an Beispielen aus dem Unterricht nachgefragt wird, nicht aber Gegenstand einer standardisierten Beurteilung.

Die Mehrzahl der Kompetenzen, die für erfolgreichen Unterricht wichtig sind, bezieht sich auf Einstellungen, die sich schwer messen lassen. In den Modulbeschreibungen der fide-Unterlagen sind, völlig zu recht, mehrere solcher nicht messbaren Kompetenzen formuliert, die eine wichtige Grundlage für reflexives Unterrichten darstellen:

1. *Die Verwendung von Sprache als Handlungsinstrument unterstützen.*
2. *Die eigene Sprachlernerfahrung reflektieren.*
3. *Ein vertrauensvolles Lernklima schaffen und die Feedback- und Beurteilungskultur im Lernprozess fördern u. v. m.*

Es geht, das zeigen diese Beispiele, nicht um überprüfbares Wissen, sondern vielfach um Einstellungen und Haltungen. Will man diese direkt überprüfen, so reduziert man die hier formulierten Haltungen und Einstellungen auf Banalitäten nach dem Motto «Die Ausrichtung des Unterrichts auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden ist ersichtlich» oder es besteht die Gefahr einer Bewertung von Gesinnungen. Wenn es um Kompetenzen wie Wärme und Rücksichtnahme, um das «sich überraschen lassen» und um die Balance zwischen Steuerung und Offenheit geht, sind der Messbarkeit Grenzen gesetzt.

3 Dieses und die folgenden Beispiele sind den Modulbeschreibungen des fide-Projekts (Sprachkursleitende im Integrationsbereich) entnommen.

Will man den Gedanken der professionellen Entwicklung ins Zentrum stellen, dann sollte meines Erachtens auf Beurteilungskriterien für einen Kompetenznachweis in dieser Form verzichtet werden.

Lehrpersonen sollten nicht in die Apothekerrolle gedrängt werden, in der nur nach Rezept unterrichtet werden darf – auch die konkreten Beschreibungen pädagogischer Lehrkompetenzen sollten deshalb nicht rezepthaft vorgeschrieben und geprüft werden. Lehrende brauchen Methodensouveränität, um jeweils auswählen zu können. Sie sollten Gelegenheit zur Wahrnehmungsprüfung und Wahrnehmungserweiterung haben, um immer wieder neu die Lernenden in ihren vielfältigen und sich wandelnden Bedürfnissen im Blick zu behalten.

Professionelles Selbstbewusstsein ist der Schlüssel zu erfolgreichem Lehren.

Und dieses entsteht,

1. auf der Grundlage einer soliden Ausbildung, die Sicherheit vermittelt, und zwar einer sowohl fachlichen als auch pädagogischen und methodischen Ausbildung. Wo diese nicht vorhanden ist oder vorausgesetzt werden kann, muss es entsprechende Weiterbildungsmöglichkeiten geben,
2. wenn die Rahmenbedingungen auch für die Lehrenden stimmen (das schließt angemessene Bezahlung, angemessene Arbeitsbedingungen, Zugang zu Weiterbildung ein),
3. und wenn Gelegenheit zu «professionellem Wachstum» gegeben wird.

Materialien und Methoden, an die man sich klammert, können blind machen für die konkreten Bedürfnisse und Potenziale der Lernenden. Erfahrung kann blind machen, wenn sie nicht verarbeitet wird. Erfolgreicher Unterricht kann sich entwickeln, wenn Erfahrung immer wieder reflektiert wird: Deskriptoren von Lehrkompetenz, wie sie das Europäische Profilraster anbietet, wie sie im fide-Projekt und anderswo entwickelt werden, sind in allererster Linie hilfreich als Anlass und Grundlage von Reflexion und Supervision. Deutschunterricht, insbesondere der mit Migrantinnen und Migranten, ist eng verknüpft mit einer sozialen Aufgabe. Und wie in anderen sozialen Berufen ist die Supervision als berufseinführende und berufsbegleitende Form des professionellen Wachstums allen «Beurteilungsverfahren» überlegen. Es geht dabei um Supervision als Form der Wahrnehmungsüberprüfung und Wahrnehmungserweiterung. Wechselseitige Hospitationen unter Kolleginnen und Kollegen, Reflexion des eigenen Unterrichts, unterstützt durch Lehrkompetenzbeschreibungen, und Supervisionen, von denen viel zu wenig Gebrauch gemacht wird, sowie Gelegenheit für die Lernenden, ihre Erfahrungen mit unserem Unterricht zur Sprache zu bringen, sind die Werkzeuge für das professionelle Wachstum.



### Literaturhinweise (alle Links aktiv am 02.09.2014):

- Susanne Duxa: Fortbildungsveranstaltungen für DaZ-Kursleiter in der Weiterbildung und ihre Wirkung auf das professionelle Selbst der Lehrenden. (Materialien Deutsch als Fremdsprache; 57 FaDaF: Regensburg 2001. Europäisches Profilraster für Sprachlehrende (European Profiling Grid): <http://www.epg-project.eu/raster/?lang=de>
- Ilona Feld-Knapp (Hg.): Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn. Cathedra Magistrorum Bd. 1: Budapest 2012.
- Nathaniel Gage: Unterrichten – Kunst oder Wissenschaft? U&S: München 1979.
- John Hattie: Visible Learning. Routledge: London 2009.
- Brigita Kosevski Puljic: Lehrerausbildung und das reflexive Denken zwischen Wissen und Handeln. In: Ođgojne znanosti Vol. 12, br. 1, 2010: 119-129.
- Hans-Jürgen Krumm/Paul R. Portmann-Tselikas (Hg.): Lernen im Beruf (= Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache Bd. 7). StudienVerlag: Innsbruck 2003.
- Hans-Jürgen Krumm/Hans H. Reich: Curriculum Mehrsprachigkeit. Graz 2011. <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf>
- Hilbert Meyer: Was ist guter Unterricht? Cornelsen/Scriptor: Berlin 2004 (7.Aufl. 2010).
- David Newby u. a.: Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung. Europäisches Fremdsprachenzentrum: [http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3\\_Epostl\\_D\\_internet.pdf](http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3_Epostl_D_internet.pdf)
- Österreichisches Sprachenkompetenz-Zentrum/ AG Curriculum Mehrsprachigkeit (Hg.): Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden: Potenziale entdecken – Entwicklungen fördern. (Entwurfssfassung Dez. 2013): [http://www.bmukk.gv.at/medienpool/25762/sprachen\\_basiskompetenz.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/25762/sprachen_basiskompetenz.pdf)
- Gabi Reinmann: Förderung von Lehrkompetenz in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Ausgangslage, Anforderungen und erste Ideen. Preprint 2011: [http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2011/06/Preprint\\_Lehrkompetenz\\_wiss\\_Weiterbildung.pdf](http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2011/06/Preprint_Lehrkompetenz_wiss_Weiterbildung.pdf)
- Michael Schart/Michael Legutke: Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung (= Deutsch Lehren Lernen 1). Langenscheidt: München 2012.



#### Der Autor:

*Hans-Jürgen Krumm* ist Universitätsprofessor für Deutsch als Fremdsprache am Institut für Germanistik der Universität Wien. Neben Forschungs- und Lehraufenthalten war er auch Gastprofessor auf der ganzen Welt. Zudem ist er Mitglied und Vorsitzender diverser Fachbeiräte und Gutachtergruppen. Er ist u. a. Ehrenmitglied des Internationalen Deutschlehrerverbandes und ist seit 1. Oktober 2010 emeritiert.