



**Zukunftsgemäße Deutschlehrerausbildung – einige  
Assoziationen, Thesen, offene Fragen und  
Reformvorschläge**

Manfred Lukas Schewe, Cork

ISSN 1470 – 9570

## **Zukunftsgemäße Deutschlehrausbildung – einige Assoziationen, Thesen, offene Fragen und Reformvorschläge**

Manfred Lukas Schewe, Cork

Im ersten Teil wird kurz die Problematik unterschiedlicher Formen von Lehrerausbildung innerhalb Europas skizziert. Dabei wird auf gesellschaftliche Veränderungen hingewiesen, die sich in vielen fortgeschrittenen Industriegesellschaften vollziehen und Konsequenzen für die Lehrerausbildung bedeuten. Im Zentrum des zweiten Teils folgen deutschlandbezogene Überlegungen zu einer zukunftsgemäßen Lehrerausbildung, wobei insbesondere die Empfehlungen der von der deutschen Kultusministerkonferenz in Auftrag gegebenen Studie zu "Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland" zum Bezugspunkt werden. Im dritten Teil wird am Beispiel der Republik Irland ein landesspezifisches Ausbildungsmodell kritisch dargestellt; er endet mit allgemeinen Zukunftsprognosen für die irische Bildungswirklichkeit. Diese leiten zum vierten Teil über, in dem ein Plädoyer für ein Ausbildungsmodell erfolgt, in dem Fremdsprachenlehrer nicht nur wissenschaftlich, sondern auch künstlerisch ausgebildet werden. Zum Schluss wird die Notwendigkeit betont, über die Ursachen weiter nachzudenken, die der sich innerhalb Europas verschärfenden Krise des Lehrberufs zugrunde liegen, wie auch über geeignete Maßnahmen, mit denen auf diese Tendenzen reagiert werden könnte.

Den folgenden Ausführungen liegt die grundsätzliche Überlegung zugrunde, dass Deutschlehrausbildung nicht losgelöst von Entwicklungen in der Lehrerausbildung allgemein betrachtet werden kann. Ich beziehe mich dabei insbesondere auf die Situation in Deutschland und der Republik Irland.

### **1. Europäische Streiflichter**

Ich beginne mit folgender These:

Es gibt europaweit und oft auch innerhalb eines Landes nicht *die* Lehrerausbildung oder *die* Lehrerfortbildung, sondern verschiedenste Systeme/Formen von Lehrerausbildung und -fortbildung. Es wäre nötig, in Bezug auf Länge, Inhalte, Ziele etc. der Ausbildung „europäische Standards“ zu bestimmen.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Vgl. in diesem Zusammenhang das Kapitel *Europaorientierung von Schule und Lehrerbildung* in Terhardt (2000, 77-78) sowie den von Wolff et al. (1997) herausgegebenen Band, in dem Aspekte der Deutschlehrausbildung in West- und Osteuropa thematisiert werden.

Ich erwähne zwei Begebenheiten, um diese These und die damit verbundene Problematik weiter zu verdeutlichen:

- Vor einem Jahr führte ich an der Universität Bologna eine Fortbildung für italienische Lehrer durch, die sich in einem postgradualen Studium mit Fragen der Fremdsprachendidaktik auseinandersetzen. Als ich die Koordinatorin des Studiengangs nach der Struktur der italienischen Lehrerausbildung fragte, erzählte sie mir zu meiner großen Überraschung, dass jemand, der an der Universität drei oder vier Jahre lang sein Fachstudium absolviert hat, ohne weitere pädagogische Ausbildung das studierte Fach in der Sekundarschule unterrichten darf. Bei dem postgradualen, fremdsprachendidaktisch akzentuierten Studiengang an der Universität Bologna handelt es sich offenbar um eine Innovation.
- Vor einigen Monaten führte ich in Barcelona eine Fortbildung für das katalanische Erziehungsministerium durch. Adressaten waren spanische Sekundarschullehrer für die Fächer Englisch, Französisch, Deutsch. Die Organisatorin und Vertreterin des Ministeriums erzählte mir, dass es, abgesehen von bis zu dreimonatigen Crash-Kursen, keine besonderen Ausbildungsgänge für Fremdsprachenlehrer gäbe. Sie machte mich in diesem Kontext allerdings auf ein für das Erziehungsministerium großes Problem aufmerksam: Die Situation an den Schulen habe sich sehr verändert, Schüler seien in vieler Hinsicht schwieriger geworden als noch vor 10 Jahren. Viele Lehrer, betonte sie, könnten mit dieser Situation nicht umgehen und würden in ihrem Berufsalltag dermaßen leiden, dass bereits nach wenigen Berufsjahren eine Therapie und manchmal eine berufliche Neuorientierung nötig sei.

Die Veränderung von Kindheit und Jugend ist Teil von Veränderungen, die sich in vielen fortgeschrittenen Industriegesellschaften vollziehen und für viele Kolleginnen und Kollegen eher negative Konsequenzen bedeuten. Der Titel *Höllensjob Lehrer* der April-Ausgabe der deutschen Zeitschrift *Focus* spricht für sich; der darin enthaltene Bericht „Verlierer im Klassenkampf“ spitzt die Situation so zu:

Das gesellschaftliche Ansehen der Pädagogen war noch nie so schlecht wie heute, meinen 56 Prozent der von FOCUS repräsentativ befragten Deutschen. Verspottet von Politikern und allein gelassen von vielen Eltern, müssen Pädagogen unter verschlechterten Bedingungen immer mehr Aufgaben bewältigen und immer schwierigere Kinder bändigen. Folge: Kaum jemand will noch Pauker werden. (Reinke-Nobbe et al. 2001, 64)

Dies mag eine journalistisch stark gefärbte Darstellung sein, doch wird niemand bestreiten wollen, dass sich in Europa die allgemeinen Arbeitsbedingungen auch für Deutschlehrer nicht gerade verbessert haben. Dies hat Konsequenzen für die zukünftige Lehrerausbildung und führt mich zu folgender These:

Lehrer müssen eine Handlungskompetenz erwerben, die sie dazu befähigt, trotz wachsender psychischer und physischer Belastung für den beruflichen Alltag auf Dauer motiviert zu bleiben.

## 2. Beispiel (Fremdsprachen-)Lehrerausbildung in Deutschland: Ein Einblick in die aktuelle Diskussion

Der Erziehungswissenschaftler und Allgemeindidaktiker Hilbert Meyer trifft folgende Feststellung:

Die Lehrerausbildung befindet sich m.E. in Deutschland in einem schlechten Zustand. Sie ist in den 70er-Jahren nahezu flächendeckend an die Universitäten verlagert, dann aber auf Grund der Überkapazitäten in der Lehrerbildung zu großen Teilen „abgewickelt“ worden. An vielen Instituten sind die Professoren eher zufällig denominiert. Die Nachwuchsausbildung in den Grundlagenfächern ist weitgehend zusammengebrochen. Kein Wunder, dass die Lehrer bildenden Universitäten ihre Hausaufgaben noch nicht gemacht haben:

- Die Verknüpfung von Theorie und Praxis wird ungenügend geleistet.
- Die Studienzeiten sind viel zu lang.<sup>2</sup>
- Wir sind weit davon entfernt, uns auf ein Basiscurriculum ‚Lehrerbildung‘ verständigt zu haben, ja wir wissen nicht einmal, ob wir es haben wollen.

Der Pädagogik-, Psychologie- und Soziologieanteil in der Lehrerbildung muss aber nach Ansicht vieler Experten dringend erhöht und aufgewertet werden. (Meyer 2001, 243)

Die Frage, die sich in diesem Zusammenhang für die Deutschlehrerausbildung stellt: Welche Studienanteile, die nicht eng fremdsprachenvermittlungsbezogen sind (psychologische, pädagogische etc.) sind unverzichtbar? Welchen Umfang sollten sie einnehmen?

In Anbetracht der (zyklischen) Krise der Lehrerbildung wurde vor einigen Jahren in Deutschland von der Kultusministerkonferenz eine Kommission eingesetzt, deren von Ewald Terhart (2000) herausgegebener Abschlussbericht mit dem Titel „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ nunmehr vorliegt. Darin werden eine Fülle von Vorschlägen gemacht, die hier nicht ausführlich referiert werden können. Aber ich möchte einige Punkte heraus greifen, da sie auch für den Bereich Deutschlehrerausbildung potentiell relevant sind und Konsequenzen haben werden:

- a) Der Kernbereich der Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern ist die gezielte Planung, Organisation, Gestaltung und Reflexion von Lehr-Lern-Prozessen. Lehrkräfte sind Experten für das Lehren und Lernen;

---

<sup>2</sup> Gemeint ist nicht die Regelstudienzeit, sondern die tatsächliche Verweildauer an der Universität.

- b) Die Rahmenstruktur (universitäre Lehrerausbildung, Zweiphasigkeit, zwei Staatsexamina) soll beibehalten werden;
- c) Das Lernen im Beruf als dritte Phase der Lehrerbildung muss höhere Bedeutung erhalten als bisher – Professionalität im Lehrberuf ist zuallererst ein berufsbiografisches Entwicklungsproblem;
- d) Die Universitäten müssen sich der (vielfach marginalisierten) Lehrerbildung ernsthaft annehmen und diese verantwortungsvoll ausgestalten (z.B. durch Einrichtung von Zentren für Lehrerbildung und Schulforschung) und diese nicht als sekundäre „Serviceleistung“ betrachten;
- e) Das folgende Studienmodell sollte eingesetzt werden: Fächer, Fachdidaktiken, Erziehungswissenschaften und schulpraktische Elemente werden grundständig und zeitlich parallel studiert;
- f) Die Beliebtheit der Studienangebote bzw. des Studierens muss sowohl auf Seiten der Lehrenden wie auch der Studierenden dringend überwunden werden.
- g) Die Fachdidaktiken müssen in Forschung und Lehre verstärkt werden.

Die Feststellung unter a) betont den zentralen Professionalitätsaspekt und ist eine klare Reaktion auf die bereits thematisierten Verhältnisse an vielen Schulen, die den Lehrer immer weiter in die Rolle eines Sozialarbeiters zwingen. Problematisch für Lehrer wird die Spannung sein, die zwischen diesem Experten-Anspruch und schulischer Wirklichkeit immer wieder entstehen wird.

Die Feststellung unter b) wird nicht von allen Experten geteilt. Meyer (2001, 248) fordert vehement ein: „Wir brauchen eine neu konzipierte *einphasige* Lehrerausbildung“ und Krumm (1997) stellt den Vorbildcharakter osteuropäischer, einphasiger Modelle heraus. Allerdings bleibt zu bedenken, dass es auch in Westeuropa Versuche gab, eine einphasig angelegte Lehrerausbildung zu etablieren, z.B. in den 70er/80er-Jahren im Rahmen eines Modellversuchs an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Aus solchen Erfahrungen gilt es zu lernen, zumal nicht klar ist, ob konsekutive Studiengänge der Königsweg sind, wie sich am Titel des von der Zentralen Evaluations- und Akkreditierungsagentur (ZEVA) Hannover/ Universität Hannover (2000) herausgegebenen Berichts *Chancen oder Holzweg? Konsekutive Studiengänge in der Lehrerbildung* erkennen läßt.

Die Feststellung unter c) ist inzwischen sehr gängig, es wird allerorten, nicht nur in bezug auf die Lehrerbildung, von lebenslangem Lernen geredet. Es bleibt abzuwarten, ob dieser Anspruch ein Lippenbekenntnis bleibt oder in Zukunft für (Deutsch-)Lehrer wirklich

konkrete Möglichkeiten für eine systematisch-berufsbegleitende Weiterqualifizierung geschaffen werden. In jedem Falle scheint es mir sinnvoll, dass der Grundstein für ein Weiterlernen im Beruf bereits in der Ausbildung gelegt wird, indem Studierende sich in eine reflexive Haltung gegenüber ihrer Tätigkeit einüben. In diese Richtung weisen z.B. einige der Projekte, die in Freeman/Richards (1996) Veröffentlichung *Teacher Learning in Language Teaching* vorgestellt werden, weiterhin Teamforschungsprojekte (vgl. Meyer 2001, 246-248) und Aktionsforschungsprojekte (vgl. Ehlers/Legutke 1998, 17-20), in die Lehramtstudierende und Lehrer aktiv mit einbezogen werden.

Die unter d) vorgeschlagene Einrichtung von Zentren für Lehrerbildung und Schulforschung leuchtet ein, um den institutionellen Status von Lehrerbildung und schulbezogener Forschung zu heben. Sie hätte den Vorteil, dass Lehrerbildung, wie z.B. in der Republik Irland, nicht ausschließlich als Domäne der pädagogischen Abteilung angesehen wird, sondern eine zielgerichtete Kooperation verschiedener Disziplinen gefördert würde.

Wie das unter e) angeführte, grundsätzlich begrüßenswerte Modell in einer zweiphasigen Ausbildung konkret umsetzbar ist, bedarf weiterer Klärung; ebenso, inwieweit es sich auch in der Deutschlehrerbildung anderer Länder verankern ließe.<sup>3</sup>

Punkt f) impliziert eine Kritik am deutschen Hochschulsystem, in dem sich der Aspekt „Freiheit von Forschung und Lehre“ besonders dann nachteilig auswirkt, wenn das individuelle Ausleben dieser Freiheit die gemeinsame Planung eines kohärenten Curriculums erschwert oder gar verhindert.

Punkt g) ist meines Erachtens von besonderem Interesse für die Deutschlehrerbildung, da die Fachdidaktik als Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens und als Schnittstelle von fachbezogener und pädagogischer Ausbildung in ihr eine zentrale Rolle spielen sollte. Die Frage allerdings, die hier offenbleibt: Wer ist Fachdidaktiker? Wie wird man Fachdidaktiker? Oder ganz allgemein formuliert: Was befähigt einen Hochschullehrer dazu, Generationen von Studierenden auf die Lehrtätigkeit im Fach Deutsch als Fremdsprache vorzubereiten? Diesbezüglich gibt es viel Unklarheit und nach wie vor sind Hochschullehrer in der Deutschlehrerbildung tätig, die zwar durch Publikationen theoretisch

---

<sup>3</sup> Vgl. in diesem Zusammenhang die Problematisierung des irischen Ausbildungsmodells unter 4.

ausgewiesen sind, aber deren eigene didaktisch-methodische Handlungskompetenzen sich sehr in Grenzen halten.

Dass insbesondere die fachdidaktische Ausbildung gestärkt werden muss, die in der Vergangenheit paradoxerweise oft marginalisiert wurde, ist auch in Wolfgang Zydatiŕ' Argumentation enthalten, der in Bezug auf die Fremdsprachenlehrausbildung in Deutschland zu dem vernichtenden Fazit kommt:

Die philologische Tradition der Fremdsprachenlehrausbildung ist konzeptuell am Ende. Sie wird weder dem Bedarf der Gesellschaft noch den Ansprüchen der Bildungsinstitutionen noch den Erwartungen der Lehrenden noch den Bedürfnissen der Lernenden gerecht. (Zydatiŕ 1998, 9)

Er betont, dass Lehrerausbildung nicht losgelöst von sich verändernden sozio-kulturellen Rahmenbedingungen und fremdsprachenpolitischen Entwicklungen betrachtet werden kann und sieht die folgenden Gegebenheiten als Herausforderungen an die Ausbildung der künftigen Fremdsprachenlehrer:

- Die politischen Entwicklungen in Deutschland, Mittel- und Osteuropa,
- Die Konstituierung der Europäischen Union und die weiter voranschreitende Integration in Europa,
- Die Niederlassungsfreiheit in der EU und damit eine höhere Mobilität und ein größerer Wettbewerb unter den Lehrkräften verschiedener Muttersprachen,
- Die Migrationsströme und die Bildung multikultureller Gesellschaften,
- Die globale Vernetzung im Wirtschafts- und Finanzwesen sowie
- Die Entwicklung der modernen Informations- und Kommunikationstechnologien. (Zydatiŕ 1998, 1-2)

Welche Ansprüche in Anbetracht dieser Wirklichkeit an die Fremdsprachenlehrausbildung gestellt werden sollten, mit welchen institutionell-organisatorischen Maßnahmen, Zielen, Inhalten und Formen sie auf diese Herausforderungen adäquat reagieren kann, bedarf weiterer intensiver Reflexion und Diskussion. Ich verweise in diesem Zusammenhang auf Hans-Jürgen Krumms Beitrag in dieser Ausgabe von *gfl-journal*, in dessen Vision von künftiger Deutschlehrausbildung zum Beispiel Aspekte der Mehrsprachigkeit und Inter-/ Multikulturalität eine zentrale Rolle spielen.

Was die Situation in Deutschland angeht, so gibt es klare Anzeichen dafür, dass sowohl in der Lehrerausbildung allgemein wie auch der Fremdsprachenlehrerausbildung Verunsicherung herrscht, was eine zukunftsgemäße Gestaltung von Lehrerausbildung angeht. Das darf nicht verwundern, wenn man sich vor Augen führt, wie rapide die technologischen Veränderungen das Leben der Menschen umgekrempelt haben. Dass in Anbetracht einer informationsüberfluteten Welt besonders auch im Bereich Bildung nach neuer Orientierung gesucht wird, zeigen Veröffentlichungen wie „Bildung – Alles, was man wissen muss“ (Schwanitz 1999) oder die Sehnsucht nach einem klaren, verbindlichen Lektürekanon, die in einer der letzten SPIEGEL-Ausgaben vom Literaturkritiker Ranicki zu stillen versucht wurde (Hage/Saltzwedel 2001).

Lehrerbildung ist unmittelbar verknüpft mit Fragen schulischen Lernens. Anfang April dieses Jahres hieß der Titel auf dem wöchentlichen Magazin DER SPIEGEL: *Was sollen Kinder lernen? SPIEGEL-Report über Deutschlands Schulen*. Deutlich wird in dem Leitartikel eine gewisse Ratlosigkeit in Bezug auf das, was die nächsten Schülergenerationen eigentlich lernen sollen. Bundeskanzler Gerhard Schröders Vorstellungen werden mit typisch SPIEGELscher Ironie angeführt:

Der Kanzler hat es schon zu einem Komplettprogramm gebracht. Recht, Medizin, Gesundheit, Technologie, Medien, Ökologie, Ökonomie – das seien ‚Lernfelder der Zukunft‘. Dazu Sprachen, Sprachen, Sprachen, vor allem Englisch als Zweitsprache, als Arbeitssprache, nicht als Fremdsprache, Mathe und Naturwissenschaften bis zum Abitur, der Umgang mit Wissen im Netz als vierte Kulturtechnik: „Abrufen, abspeichern, bearbeiten.“ Natürlich aber ebenso: Geschichte, ‚Vermittlung des kulturellen Erbes‘. Bildung, Bildung, Bildung. Am besten alles, ganz and sofort.

Ein wenig später heisst es:

Die Lernlisten des Kanzlers wirken halbwegs vollständig, gleichwohl beliebig. Kein Mensch kann alles von allem lernen, eine Auswahl, Schwerpunkte, kluge Beschränkung sind nötig.

Und noch ein wenig später: „Was aber ist das Wesentliche?“ Gibt es darauf überhaupt eine schlüssige Antwort? (vgl. Darnstädt 2001, 73)

Hier wird ein Grundproblem angesprochen. Welches Fächer-Spektrum und welches Fachwissen ist überhaupt nötig in der Zukunft? Was hier auf die Schule gemünzt ist, gilt auch für die Lehrerbildung: Was für ein Curriculum brauchen wir im Fach Deutsch als Fremdsprache? Gibt es überzeugende Modelle? Gibt es so etwas wie ein „zeitloses

Fachcurriculum“ oder/und bedeutet Curriculumgestaltung vor allem, mit großer Schnelligkeit auf innergesellschaftliche und globale Veränderungen zu reagieren?

Der Kanzler betont zwar die Wichtigkeit von Sprachen, aber er hebt auch den hohen Stellenwert des Englischen hervor. In Großbritannien hat bereits eine Entwicklung eingesetzt, die vielleicht in wenigen Jahren auch nach Irland überschwappen könnte: Schüler verlieren das Interesse am Fach Deutsch, weil sie nicht so recht einsehen, warum sie Deutsch lernen sollen. Schließlich können sie sich mit Englisch gut einen Weg durch Deutschland bahnen, weil dort, wie der Kanzler (begrüßend?) feststellt, Englisch immer mehr zur Zweitsprache wird.

Das führt mich zu folgender These: Die Deutschlehrerausbildung muss sich in diesen Zeiten insbesondere um die Seite der Sprachlernmotivation künftiger Generationen kümmern, indem bereits Lehramtstudierenden vermittelt wird, wie sie später innerhalb und außerhalb der Schule dazu beitragen können, die Attraktivität des Faches Deutsch zu erhöhen.

Nach diesen recht allgemein-deutschlandbezogenen Überlegungen soll im folgenden der Blick nach Irland gelenkt und die dortige Situation der Lehrerausbildung ein wenig konkreter dargestellt werden.

### **3. Beispiel Republik Irland: Kritische Darstellung eines landesspezifischen Ausbildungsmodells**

Zunächst einmal ist festzustellen, dass Deutsch, als zweite Fremdsprache nach Französisch, ein Fach unter einer Vielzahl anderer möglicher Fächer im Sekundarschulcurriculum ist. Das Fach Deutsch muss jetzt schon, und umsomehr in Zukunft, darum kämpfen, im Sekundarschulcurriculum zu überleben. Neue Fächer wie z.B. Computer Science oder Business Studies/Organisation werden von Bildungsplanern als zeitgemäß und wichtig erachtet und melden entsprechende curriculare Ansprüche an.

Im folgenden werde ich mich auf den Aspekt Lehrerausbildung beschränken, verweise aber zur historischen Entwicklung und zum gegenwärtigen Stand des Deutschunterrichts und Germanistikstudiums in der Republik Irland auf Fischer/Schewe (2001).

Zum Deutschunterricht an Primarschulen sei angemerkt, dass 1998 landesweit ein zunächst auf zwei Jahre angelegtes *Pilot Project for Modern Languages in Primary Schools* gestartet wurde, in dessen Rahmen etwa 70 Primarschulen das Fach Deutsch als Fremdsprache in den letzten beiden Jahrgängen (5. und 6. Klasse) anbieten. Mit dem Pilotprojekt wurden zwar Weichen in die richtige Richtung gestellt, aber bislang ist im Primarschulbereich noch keine zufrieden stellende Infrastruktur vorhanden, wie die folgenden Feststellungen der amerikanischen Department of Education and Science tätigen Fachberaterin für Deutsch belegen:

Derzeit sind zirka fünfzig Prozent der DeutschlehrerInnen im Primarbereich Sekundarschullehrer, darunter einige MuttersprachlerInnen. Das Gros der PrimarschullehrerInnen, die Deutsch unterrichten, verfügt lediglich über Deutschkenntnisse aus der eigenen Schulausbildung, in diesem Bereich besteht somit großer Bedarf an Fortbildungsangeboten. (Hughes 2000)

Derzeit bietet lediglich eine Institution in Limerick (Mary Immaculate Teachers' Training College) Deutsch als Fremdsprache im Rahmen der Ausbildung zum Primarschullehrer an.

Die Sekundarlehrer-Ausbildung ist in der Regel zweiphasig angelegt. Zukünftige Deutschlehrer erwerben zunächst nach einem drei- bzw. auch vierjährigen Studium einen Bachelor of Arts-Abschluss (B.A.-Degree), um im Anschluss daran ein einjähriges Zusatzstudium zu absolvieren, das mit dem Higher Diploma in Education (HDip) abschließt. Ein solches Aufbaustudium wird von den erziehungswissenschaftlichen Abteilungen der Universitäten angeboten.

Im Jahre 1912 wurde erstmals von der National University of Ireland fixiert, wie laut damaliger Bestimmungen jemand innerhalb eines Jahres einen HDip-Abschluß erlangen kann:

It was decided that the Higher Diploma in Education should be open to students who ... after having passed a final examination for a degree in Arts or Science, shall have attended the full Courses of Lectures in the Theory and Practice of Education and shall have, in addition, performed such other exercises in the practice of Education as shall have been prescribed. (Nolan 2001, 8)

Zu beachten ist hier, dass der Akzent auf *lectures* liegt; nach wie vor sind Vorlesungen die Aneignungsform, die im Pädagogik-Studium dominiert.

Zu den *exercises*, die hier gemeint sind, gehören:

- The preparation, under direction, of at least two papers during each term, on educational questions;
- The preparation, under direction, of plans of work and of notes on lessons;
- Participation in criticism of lessons and in model lessons, one hour a week for three terms;
- Teaching under supervision and direction, for at least 100 hours during the year preceding the completion of the course. (Nolan 2000, 9)

Die 100 Praxis-Stunden werden im heutigen HDip-Studium nach wie vor anvisiert und bei genauerer Analyse erweist sich, dass es seit Einführung dieses Ausbildungsmodells keine einschneidenden Veränderungen gegeben hat. Nach wie vor, das unterstreicht den Aspekt institutioneller Kontinuität und sicher auch institutioneller Schwerfälligkeit, ist die Lehrerausbildung vorwiegend allgemein-pädagogisch ausgerichtet, wie die folgende Auflistung des Studienprogramms an der Universität Cork verdeutlicht (vgl. Education Department, UCC, 2000):<sup>4</sup>

**Pflichtkurse:**

ED 401 The Humanistic Foundations of Education (History and Philosophy of Education);

ED 402 The Scientific Foundations of Education (Psychology of Education and Sociology of Education);

ED 403 Curriculum and Assessment

ED 404 Teaching Studies / Educational Technology

**Fachbezogener Kurs:**

ED 405 Subject Methodology

**Praktikum:**

ED 407 Teaching Practice

Wenn man bedenkt, dass für „Subject Methodology“ lediglich eine Stunde pro Woche vorgesehen ist, wird deutlich, dass für DaF-bezogene, fachdidaktisch-methodische Frage-

---

<sup>4</sup> Die hier implizierte Kritik an der Struktur des Ausbildungsmodells soll in keinsten Weise die eindrucksvollen Leistungen der Kolleginnen und Kollegen schmälern, die im Bereich Allgemeine Pädagogik innovative Projekte initiiert haben. Auf eines dieser Projekte (Hyland 2000) beziehe ich mich weiter unten.

stellungen im Curriculum wenig Spielraum bleibt. In diesem Ausbildungsmodell wird scheinbar von der Grundannahme ausgegangen, dass die Lehramtstudierenden ihr Fach bereits beherrschen und jetzt noch das allgemeine Rüstzeug brauchen, um im Schulalltag zu überleben.

Da die Qualität des Deutschunterrichts unmittelbar verknüpft ist mit der Qualifikation, die die Lehrer mitbringen, ist der Bereich Lehrerausbildung und –fortbildung in Bezug auf die künftige Planung des Deutschunterrichts an irischen Schulen von zentraler Bedeutung. Problematisch bleibt aus meiner Sicht, dass

- Die Sekundarlehrer-Ausbildung recht kurz ist (1 akademisches Jahr)
- Im vorgeschalteten Fachstudium pädagogische und fachdidaktische Anteile nicht vorgesehen sind;
- Fachstudium-Absolventen, die Deutsch lediglich als Nebenfach studiert haben und/oder am Ende ihres Fachstudiums keinen ausreichenden Standard in der praktischen Beherrschung der Fremdsprache Deutsch nachweisen können, trotzdem zum Lehramtstudium zugelassen werden;<sup>5</sup>
- für didaktisch-methodische Komponenten im Curriculum nicht viel Platz bleibt;
- Vorlesungen die vorherrschende Vermittlungsform sind.

In Anbetracht dieser Realitäten schien es mir notwendig, über Möglichkeiten nachzudenken, wie die auslandsgermanistische Abteilung an der Universität Cork einen konstruktiven Beitrag zur Deutschlehrerausbildung leisten könnte. So entstand die Idee eines Brückenmoduls für Final Year-Studierende, die nach Abschluss ihres Studiums eine Lehrerausbildung anstreben. Zwar erscheint dieses Modul wie eine Art Fremdkörper im überwiegend philologisch ausgerichteten Germanistik-Curriculum, doch hat es sich in den vergangenen Jahren bei den Studierenden als sehr populär erwiesen und wird auch von Lehrenden im Education Department sehr begrüßt. Die mit diesem Modul einhergehenden Zielvorstellungen und inhaltlichen Schwerpunkte werden anhand der folgenden Beschreibung aus dem „Book of Modules“ der Universität Cork deutlich:

---

<sup>5</sup> Vgl. in diesem Zusammenhang eine Studie von Brosh (1996) zu *Perceived Characteristics of the Effective Language Teacher*, nach der „knowledge and command of the target language“ als Effizienzkriterien weit oben rangieren; außerdem Witte 2001, 1116-1118

*Objective:*

To introduce students opting for a teaching career to the development and current state of German as a school/university subject; lay foundations for "starting out in language teaching".

*Content:*

Initially the focus is on various issues revolving around German as a subject in Ireland; the students will then reflect on their own language/literature/culture learning experiences during their three years of university study as well as previous school study. Their own experiences will be related to the biographies of other language learners as presented in literary as well as academic texts. Students will be made aware of different approaches to the teaching of language, literature and culture by analysing critically various materials for the German classroom and by participating in active learning workshops.

Dies ist *eine* Möglichkeit, wie German Departments Einfluss nehmen können auf die Ausbildung künftiger Lehrergenerationen. In der Vergangenheit haben viele auslandsgermanistische Abteilungen in Irland und vermutlich ebenso in Großbritannien und anderen Ländern eher Distanz gehalten zum Bereich Lehrerausbildung und sich auf ihrem philologischen Podest sicher gefühlt. Aber in Anbetracht des besorgniserregenden Rückgangs von Studentenzahlen in Großbritannien und der sich mehrenden Anzeichen für stagnierende, wenn nicht fallende Zahlen in Irland ist es an der Zeit, dass alle an der Deutschvermittlung beteiligten Personen und Institutionen an einem Strang ziehen und einander zuarbeiten. Insbesondere sollten von germanistischen Abteilungen weitere Möglichkeiten erprobt werden, wie zur Ausbildung und berufsbegleitenden Fortbildung von Deutschlehrern in Zukunft konstruktive Beiträge geleistet werden können.

Was die allgemeinen Zukunftsprognosen für die irische Bildungswirklichkeit angeht, so antizipiert Denis Lawton (2000, 32-35) für den Bereich Schule folgende Entwicklungstendenzen, die sicherlich auch über Irland hinaus einige Geltung beanspruchen können:

How are schools likely to change in the next ten years?

- From content and objectives to skills and processes,
- From didactic teaching to self-directed learning,
- From academic or vocational to integration of both aspects of experience,
- From a national curriculum 5-16 to life-long learning,
- From subjects and cognitive attainments to holistic learning.

Ich beschränke mich im folgenden auf die letztgenannte Entwicklungstendenz, um den Grund zu legen für fachdidaktische Überlegungen zum Thema, die ich weiter unten anstelle.

Lawton kritisiert, dass Lehrer in der Vergangenheit von einer zu engen Sicht von Intelligenz geleitet wurden, wodurch pädagogische Möglichkeiten vergeudet wurden:

Recent work in psychology has shown that conventional intelligence tests have concentrated on one very limited form of ability and encouraged teachers to ignore many other kinds of intelligent behaviour. (Lawton 2000, 33)

Er bezieht sich insbesondere auf Howard Gardners Multiple-Intelligences-Theorie (vgl. z.B. Howard 1999), die in den letzten Jahren zum Orientierungsrahmen für ein größeres Forschungsprojekt an der pädagogischen Abteilung der Universität Cork wurde. Es wurde erprobt, wie Lehrer die acht *unterschiedlichen* Intelligenzen<sup>6</sup> von Lernern anzapfen können, um den Lehr-/Lernprozess in verschiedenen Fächern zu effektivieren. Die folgende Übersicht samt erklärendem Kommentar stammt aus dem von Hyland (2000, 7) herausgegebenen Forschungsbericht:

- *Linguistic Intelligence* allows individuals to communicate and make sense of the world through language (poets, journalists, writers, orators);
- *Logical-mathematical Intelligence* enables individuals to use and appreciate abstract relations (scientists, mathematicians, philosophers);
- *Musical Intelligence* allows people to create, communicate, and understand meanings made out of sound (singers, musicians, composers);
- *Spatial Intelligence* makes it possible for people to perceive visual or spatial information, to transform this information, and to recreate visual images from memory (architects, engineers, sculptors);
- *Bodily-kinesthetic Intelligence* allows individuals to use all or part of the body to create products or solve problems (craftspeople, dancers, surgeons, athletes, choreographers);
- *Interpersonal Intelligence* enables individuals to recognise and make distinctions about others' feelings and intentions (parents, politicians, psychologists, salespeople);

---

<sup>6</sup> Bei seinem diesjährigen Vortrag an der Universität Cork hat Gardner diese Liste erweitert und eine neunte Intelligenz-Form einbezogen: "existential intelligence".

- *Intrapersonal Intelligence* helps individuals to distinguish among their own feelings, to build accurate mental models of themselves, and to draw on these models to make decisions about their lives (difficult to observe in specific occupations, but relevant to most);
- *Naturalist Intelligence* allows people to distinguish among, classify, be sensitive to, and use features of the environment (farmers, botanists, geologists, archaeologists).

The eight areas represent the range of intelligent human functioning. While each area is identified as a discrete intelligence, each also interacts with others in complex ways to produce the richness of human behaviour and achievement. Ordinary human functioning requires such interaction. Many people will exhibit a highly-developed intelligence, not perhaps in their occupation, but in pastimes, interests, hobbies, in personal projects, or in social and personal relationships.

Die Forschungsergebnisse bestätigen, dass effektives Lernen im Unterricht gefördert wird, wenn die Lehrperson zu Unterrichtsaktivitäten anregt, in der möglichst viele dieser Intelligenzen angezapft werden.

#### **4. Zukunftsgemäße Deutschlehrerausbildung aus fachdidaktischer Perspektive: Plädoyer für ein grundsätzliches Umdenken**

Die Corker Forschungsergebnisse bestätigen Hypothesen, die meinem fachdidaktischen Konzept eines ganzheitlich orientierten dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts zugrunde liegen, an dem in den letzten Jahren Sprach- und Kulturvermittlungsinstitutionen verschiedenster Ländern immer wieder reges Interesse gezeigt haben. Dieses Konzept habe ich andernorts genauer dargestellt (z.B. Schewe 1993; Schewe/Shaw 1993; Schewe 1999; Schlemminger et al. 2000), daher soll es hier ausschließlich unter dem Aspekt Deutschlehrerausbildung kurz angeleuchtet werden.

Ich gehe davon aus, dass nicht nur Lerner, sondern auch Deutschlehrer während der Ausbildung und berufsbegleitend ihre verschiedensten Intelligenzen weiter entwickeln sollten. Eine ausschließliche Entwicklung der linguistisch-logischen Intelligenzen ist nicht ausreichend, um Lehrer zu motivations- und interesseweckender Unterrichtsgestaltung zu befähigen, aber in der Lehrerausbildung weiterhin vorherrschend. Die einseitige Förderung konzeptueller Fähigkeiten ist meines Erachtens in vergangenen Jahrzehnten der Irrweg einer zu wissenschaftsgläubigen Lehrerausbildung gewesen. Diesen Gedankengang habe ich weiter entfaltet in einem Beitrag unter dem Titel „DaF-Lehrerausbildung: nicht nur als

Wissenschaft, sondern ebenso als Kunst!“, in dem ich abschließend folgende fünf Thesen zur Diskussion angeboten habe:

DaF-Lehrer/innen-Ausbildung sollte ...

1. eine BALANCE anstreben. Sie sollte nicht nur einseitig wissenschaftlich orientiert sein, sondern in gleichem Maße „ästhetische Rationalität“ zum Zuge kommen lassen: nicht nur „konzeptionelle Intelligenz“, sondern auch „ästhetische Intelligenz“<sup>7</sup> fördern;
2. vor allem auf das KÖNNEN der Lehrperson gerichtet sein; im weitesten Sinne muss es darum gehen, dass eine Lehrperson sich selbst / einen fachbezogenen Sachverhalt auf vielfältigste Art und Weise diskursiv, aber auch nichtdiskursiv auszudrücken lernt;
3. daher Studierenden SELBSTERFAHRUNGEN mit vielfältigen Ausdrucksformen ermöglichen; erst auf dem Boden solcher Selbsterfahrungen kann eine überzeugende Handlungskompetenz für den FU wachsen;
4. Studierende für verschiedenste KUNSTFORMEN interessieren; auf diese Weise werden sie befähigt, den fremdsprachlichen Unterrichtsprozess aus der Perspektive eines künstlerischen Arbeitsprozesses zu begreifen und ein Gespür zu entwickeln für die ästhetischen Qualitäten von FU;
5. Zum ZIEL haben, FU wissenschaftlich fundiert *und* ästhetisch anspruchsvoll planen, durchführen und evaluieren zu können. (Schewe 1997, 253)

In einer Ausbildung, in der Wissenschaft und Kunst als komplementäre Bereiche angesehen werden, erfolgt eine Integration verschiedener Intelligenzen. Eine solche Ausbildung vermittelt nicht nur theoretische Einsicht in fachbezogene Zusammenhänge, sondern fördert gleichrangig das eigene Erleben und Handeln. Ihr zugrunde liegt die auch von Meyer (2001, 206) geteilte Auffassung, dass Lehrerbildung vor allem Persönlichkeitsbildung ist:

Die Professionalisierung in Lehrberufen kann nur gelingen, wenn sie in die Entwicklung von Sach-, Sozial- und Selbstkompetenzen eingebettet wird. Deshalb ist sie im Kern Persönlichkeitsbildung. (Meyer 2001, 206)

In einem dramapädagogischen Konzept hat das Handeln im fiktiven Raum einen hohen Stellenwert, wobei insbesondere die Seite der „ästhetischen Intelligenz“ gefördert wird (vgl. oben, These 1). Lehramtstudierende erproben sich dabei in verschiedensten Rollen, werden sensibel für ihre eigenen Stärken und Schwächen und erweitern systematisch ihr eigenes sprachliches und nichtsprachliches Ausdrucksrepertoire. Dass eine solche Ausbil-

---

<sup>7</sup> Unter dem Oberbegriff „ästhetische Intelligenz“ lassen sich vor allem die folgenden von Gardner spezifizierten Intelligenzen subsumieren: musical, spatial, bodily-kinesthetic.

derungserfahrung intensiv ist, zu methodisch phantasie- und anspruchsvoller Unterrichtsgestaltung anregt und lange nachwirkt, wird exemplarisch deutlich anhand der folgenden Darstellung von Susanne Even, die im fachdidaktischen Studium ein dramapädagogisches Training absolviert hat und jetzt als Sprachlehrerin an einer Universität tätig ist:

Einer der ersten Momente, der Spuren hinterließ: Ich sollte als Bankdirektorin einen Mitarbeiter, der ein unvorsichtiges Darlehen gewährt hatte, energisch in die Schranken weisen. Plötzlich war ich, wie ich vorher noch nie gewesen war – gemein und böseartig! Und es machte Spaß – Spaß, mal jemand ganz anderes zu sein, unangedachte Möglichkeiten in einer fiktiven Situation zu erproben, ohne die Furcht, nicht mehr gemocht zu werden.

Diese Anfangserfahrung hat mich bis zum heutigen Tag begleitet, und es bereitet mir immer wieder Freude, den Studierenden Situationen zu eröffnen, in denen sie ihr eigenes Potential ausprobieren können.

Genau dort werden Spuren hinterlassen – Spuren, die über literarische Texte oder grammatische Phänomene hinausgehen, und die auch über die gegebene Lernsituation hinaus Gültigkeit behalten. Die Erfahrung „Ich kann das ja! Ich habe gar nicht gewusst, dass ich das kann!“ erlebe ich immer wieder als eine wertvolle Bereicherung, sowohl für mich als Lehrerin wie auch für die Studierenden.

Seit einem Jahr erprobe ich mit einer Gruppe von britischen Studierenden neue Wege, sich der deutschen Grammatik zu nähern. Durch dramapädagogische Methoden wird der Unterricht zum Workshop: Wer selbst einmal als Artikel (auf der Suche nach einem Substantiv) durch die Gegend gelaufen ist, macht andere Erfahrungen als jemand, der vor einem Grammatikbuch sitzt, und wer sich als Verb sogar noch in das Adverb verliebt, lernt mehr als nur Endungen. (zitiert in Schewe 1999, 57)

Indem Lehramtstudierende immer wieder die Funktion von Autoren, Dramaturgen/Regisseuren und Schauspielern übernehmen, erweitern sie ihr Ausdruckspotenzial und öffnen sich als Persönlichkeiten. Dieser Erwerb von *Selbstkompetenz* ist unmittelbar verknüpft mit dem Erwerb einer *Sozialkompetenz*, bei deren Anwendung insbesondere die interpersonalen und intrapersonalen Intelligenzen gefordert sind. Letztere erwächst aus dem individuellen Erleben und gemeinsamen Reflektieren von Gruppenprozessen, die zu gegebener Zeit nicht nur von der Lehrperson, sondern auch von Studierenden selbst angestoßen, geleitet und evaluiert werden. Diese Sozialkompetenz zu fördern ist z.B. ein besonderes Anliegen von Dörnyei, der sich in seiner Forschung intensiv mit Fragen der Motivation auseinandersetzt und in Bezug auf die Situation in Großbritannien<sup>8</sup> im Kontext von Lehrermotivation zu folgenden Feststellungen kommt:

---

<sup>8</sup> Vgl. in diesem Zusammenhang die kritischen Überlegungen von Pachler in der vorliegenden Ausgabe von *gfl-journal*.

Teacher training programmes do not as a rule include any awareness raising about how to manage groups (e.g. they do not cover the main principles of group dynamics and effective leadership strategies, and do not offer any training in interpersonal skills and conflict resolution). As a consequence, most newly qualified teachers are hit hard by the harsh reality of everyday classroom life, often referred to as the ‚reality shock‘ ... They are at a loss when something ‚goes wrong‘ in the class, and because they lack any explicit skills in how to handle such inevitable crises, many of them change their original student-centred teaching behaviours into a more authoritarian way ... (Dörnyei 2001, 168)

Einer Lehrperson mit hoher Sozialkompetenz wird es am ehesten gelingen, bei gruppendynamisch schwierigen Konstellationen im Klassenraum „regiefähig“ zu bleiben.

Eingebettet in die Selbst- und Sozialkompetenz ist in einem dramapädagogischen Konzept von Lehrerbildung die *Sachkompetenz*, bei der primär die Seite der „konzeptuellen Intelligenz“ gefordert ist, unter die sich Gardners linguistische und logische Intelligenzen subsummieren lassen. Die Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Fragestellungen in den Fachkomponenten Sprache, Literatur, Kultur und Didaktik sowie den ihnen zugeordneten Bezugsdisziplinen und bleibt eng verzahnt mit den Selbsterfahrungen in den künstlerisch-handlungsorientierten Lehrveranstaltungen und sind idealerweise in sie integriert.

Gesellschaftliche Institutionen, und das schließt Lehrerbildungsinstitutionen mit ein, neigen zur Erstarrung im Tradierten. Innovationen lassen sich erfahrungsgemäß nicht von heute auf morgen, sondern erst nach und nach realisieren. Inwieweit meine hier nur kurz skizzierten grundsätzlichen Vorschläge für eine nicht nur wissenschaftlich, sondern auch künstlerisch orientierte Lehrerbildung, auf dem Fundament eines dramapädagogischen Theorie- und Praxiskonzepts, Impulse für Innovationen in der Ausbildung von DaF-Lehrern liefern kann, bleibt abzuwarten. Die Tatsache, dass an etlichen Universitäten (z.B. Gießen, Oldenburg, Bielefeld, Leipzig, Graz) dramapädagogisch orientierte Lehrveranstaltungen bereits in das Lehrangebot aufgenommen wurden, stimmt optimistisch.

## 5. Schlussbemerkungen

In europäischen Ländern läßt sich beobachten, dass der gesellschaftliche Status von Lehrern, und das schließt Sprachlehrer mit ein, zusehends sinkt. Insbesondere in Großbritannien scheint der Lehrberuf in eine ernsthafte Krise geraten zu sein und hat offenbar an Attraktivität sehr verloren. Es scheint mir dringend nötig, die Ursachen für solche Entwick-

lungen weiter zu ergründen und darüber nachzudenken, welche Maßnahmen im Bereich Ausbildung und Fortbildung sowie im Rahmen gewerkschaftlicher Aktivitäten dazu beitragen können, ein positives Berufsbild von Lehrern zu fördern. Das Allerwichtigste scheint mir aber zu sein, dass wir als Sprachlehrer ein positives Selbstbild ausstrahlen; wobei der Gedanke helfen mag, dass für den Schriftsteller Elias Canetti nicht etwa ein Staatsmann, ein Jurist oder ein Arzt seinem menschlichen Ideal gleichkam, sondern am ehesten ein Lehrer: mache es doch dessen Glück aus, dass das Lernen nie ende.

Zu einem positiven Selbstbild gehört auch, dass wir an einem Berufsleitbild bzw. Pädagogischen Selbstkonzept arbeiten (Meyer 2001, 228 ff.), uns eine (utopische) Vision von unserer beruflichen Zukunft schaffen und uns in unserem Alltag immer weiter auf diese zu bewegen. Mit einer Vision, die mich persönlich nach wie vor leitet, möchte ich enden (vgl. Schewe 1993, 429):

Je weiter wir uns in das neue Jahrtausend hinein bewegen, desto mehr werden Lehrer und Lehrerinnen die Aneignung einer fremden Sprache als sinnliche Erfahrung begreifen. Sie werden im Ausland gelebt haben und zur fremden Sprache, Literatur und Kultur ein besonderes Verhältnis haben. Sie werden Genuss empfinden an der fremden Sprache, ihre Laute auf der Zunge zergehen lassen und lustvoll mit ihr experimentieren. Sie werden um Regeln wissen und auch das Wortspiel lieben, aber Sprache wird für sie umfassender sein als das Wort. Sie werden nicht nur mit ihrer Stimme sprechen, sondern auch mit ihren Augen, Händen und Füßen. Diese Lehrer und Lehrerinnen werden sich trauen, im Unterricht zu singen, zu tanzen, zu malen, zu spielen und werden ein Instrument beherrschen.

Sie werden nicht nur Regie führen, sondern vor allem *Akteure* sein. Sie werden nicht nur Inhalte vermitteln, sondern der fremden Sprache lebendige Form verleihen.

Je weiter wir uns in das neue Jahrtausend hinein bewegen, desto mehr Improvisationskünstler werden wir in unseren Klassenräumen haben: Lehrer und Lehrerinnen, die Fremdsprache leibhaftig inszenieren und dabei ihrer Intuition vertrauen, ihrer Spontaneität und schöpferischen Kraft.

**Literatur:**

- Brosh, Hezi (1996) Perceived Characteristics of the Effective Language Teacher. *Foreign Language Annals* 29, 2, 96, 125-137
- Darnstädt, Thomas (2001) Start-up ins Leben. Der Stoff, aus dem die Zukunft ist: Was müssen Schüler heute können? *DER SPIEGEL* 14, 2001, 66-89
- Dörnyei, Zoltán (2001) *Teaching and Researching Motivation*. London, Pearson Education Ltd.
- Education Department, University College Cork (2000): *The Higher Diploma in Education. Student Handbook 2000-2001*
- Ehlers, Swantje / Legutke, Michael K. (1998) Fortbildung von Fremdsprachenlehrern: Bestandsaufnahmen und Revision. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 9, 1, 1998, 11-34
- Fischer, Joachim / Schewe, Manfred Lukas (2001) Deutschunterricht und Germanistikstudium in der Republik Irland. In: Helbig, Gerhard et al. (Hrsg.) *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, S. 1471-1480
- Freeman, Donald / Richards, Jack C. (1996) *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press
- Gardner, Howard (1999) *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21<sup>st</sup> Century*. New York, Basic Books
- Hage, Volker, Saltzwedel, Johannes (2001) Arche Noah der Bücher. *DER SPIEGEL* 25, 2001, 206-210
- Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband*. Berlin/New York 2001, Walter de Gruyter
- Hughes, Elke (2000): *Bericht über das dritte Jahr der Fachberatertätigkeit im Schuljahr 1999/2000*. Dublin, Department of Education and Science
- Hyland, Áine (ed.) (2000) *Multiple Intelligences. Curriculum Assessment Project. Final Report*. Education Department, University College Cork
- Killeavy, Maureen (ed.) (2000) *Towards 2010 – Teacher Education In Ireland Over The Next Decade*. Irish Federation of University Teachers Invitation Conference. Trinity College Dublin, 22<sup>nd</sup>-23<sup>rd</sup> October, 1999. Dublin 2000, IFUT
- Krumm, Hans-Jürgen (1997): Was kann das Fach Deutsch als Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern zur Entwicklung der Deutschlehrerausbildung außerhalb des deutschen Sprachraumes (nicht) beitragen? In: Wolff, A. / Tütken, G. / Liedtke, H. (1997), 255-277
- Krumm, Hans Jürgen (2001) Ausbildung und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern für Deutsch als Fremdsprache: Inhalte und Formen. In: Helbig, Gerhard et al.: *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, S. 1123-1139
- Lawton, Denis (2000) Teacher Education in the Next Decade: The Challenge for Tertiary Level. In: Killeavy, Maureen (ed.) *Towards 2010 – Teacher Education In Ireland Over The Next Decade*, 31-41

- Meyer, Hilbert (2001) *Türklinkendidaktik. Aufsätze zur Didaktik, Methodik und Schulentwicklung*. Berlin 2001, Cornelsen
- Nolan, John (2000): The Higher Diploma in Education: An NUI Perspective. In: Killeavy, Maureen (ed.) *Towards 2010 – Teacher Education In Ireland Over The Next Decade*, 7-29
- Reinke-Nobbe, Herbert / Vernier, Robert / Pietzschke, Wilfried (2001) Höllenjob Lehrer. Überfordert, verspottet, ausgebrannt. Wer ist schuld an unserer Schulkrise? *Focus* 15, 9. April, 62-76
- Schewe, Manfred (1993) *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg 1993, Zentrum für pädagogische Berufspraxis
- Ders. (1997) DaF-LehrerInnen-Ausbildung: nicht nur als Wissenschaft, sondern ebenso als Kunst. In: A. Wolff/G. Tütken/H. Liedtke (Hrsg.) *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 46. Regensburg, Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 245-254
- Ders. (1999) Neue Erfahrungen mit sich selbst machen – Lebendiges Lehren lernen. *Fremdsprache Deutsch*, Sondernummer 1999, 56-59
- Schewe, Manfred / Shaw, Peter (1993) *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom*. Frankfurt, Peter Lang
- Schlemminger, Gerald / Brysch, Thomas / Schewe, Manfred Lukas (2000) *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*. Berlin, Cornelsen
- Schwanitz, Dietrich (1999) *Bildung. Alles, was man wissen muss*. Frankfurt/M., Eichborn
- Terhart, Ewald (Hrsg.) (2000) *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim und Basel 2000, Beltz Verlag
- Witte, Arnd (2001) DaF-Lehren als Beruf. In: Helbig, Gerhard et al. (Hrsg.) *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, S. 1112-1123
- Wolff, Armin / Tütken, Gisela / Liedtke, Herbert (Hrsg.) (1997) *Gedächtnis und Sprachenlernen – Prozeßorientiertes Fremdsprachenlernen – Deutschlehrerausbildung in West- und Osteuropa – Eine deutsche Literatur: AutorInnen nichtdeutscher Muttersprache*. Materialien Deutsch als Fremdsprache 46. Regensburg, Fachverband Deutsch als Fremdsprache
- Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover/Universität Hannover (Hrsg.) (2001): *Chancen oder Holzweg? Konsekutive Studiengänge in der Lehrerbildung*. Schriftenreihe „Lehre an Hochschulen“ 23, Hannover, poppdruck
- Zydatiß, Wolfgang: „Fremdsprachen lehren lernen“ heißt für die erste Ausbildungsphase „curriculares Denken“ lernen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 9, 1, 1998, 1-10

### **Biographische Informationen**

Dr. Manfred Lukas Schewe arbeitete von 1987 bis 1994 in der Lehrerausbildung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg; seit 1994 ist er Dozent am Germanistischen Institut des University College Cork, National University of Ireland. In den letzten zehn

Jahren hat er zahlreiche Lehrerfortbildungen für europäische und außereuropäische Institutionen durchgeführt und vielfach über die Rolle der Dramapädagogik als Unterrichtsmethode im Sprach-, Literatur- und Landeskundeunterricht publiziert.