

Elena Schäfer, Julia Mordel & Julia Mendzheritskaya

## **Zwischen den Sprachen. Ein Konzept zur Förderung der fremdsprachlichen Kompetenz von Lehramtsstudierenden im fachdidaktischen Seminar Französisch**

### **Zusammenfassung**

Der vorliegende Beitrag widmet sich der Professionalisierung von Französischstudierenden in der Phase der universitären LehrerInnenausbildung. Ausgehend von der berufsqualifizierenden Schlüsselrolle fachdidaktischer Seminare wird ein Lehrkonzept vorgestellt, das auf die Förderung der produktiven Fremdsprachenkompetenz von Studierenden zielt. Die Entwicklung der selbsteingeschätzten Sprachkompetenz wurde dabei semesterbegleitend in einer Studierendenbefragung erhoben. Die Ergebnisse dieser fragebogenbasierten Evaluation zeigen deskriptiv eine positive Entwicklung der produktiven Sprachkompetenz im Seminarverlauf insbesondere in den Bereichen freies Sprechen und Interaktion in der Fremdsprache. Die Ergebnisse plädieren für eine zielsprachenorientierte Seminargestaltung, die auch auf andere Seminarkontexte der Ausbildung von FremdsprachenlehrerInnen übertragen werden kann.

### **Schlüsselwörter**

Lehrerbildung, Fremdsprachlicher Kompetenzerwerb, Fachdidaktik Französisch, Evaluation

## **Between languages: Promoting the foreign language skills of student teachers in French as a Foreign Language courses**

### **Abstract**

The present article focuses on enhancing the professional competence of student teachers in French as a Foreign Language (FLE) courses. Based on the understanding of the key role of pedagogical content knowledge in successful teacher education, a course was developed, conducted, and evaluated to enhance the productive foreign language skills of student teachers. For the purposes of evaluation, student partici-

pants filled in self-reports several times throughout the semester, documenting the development of their own productive foreign language skills. The results of the questionnaire-based evaluation show that overall productive foreign language skills increase throughout the semester. Students especially perceive an improvement of their competence in free speaking and interaction. The derived implications for the further pedagogical development of similar courses show the necessity of speaking activities in the foreign language during classes. The pedagogical concept of the course presented in this paper can be applied to other teacher education programs aiming at the development of foreign language skills.

**Keywords (engl.)**

teacher education, foreign language competences, didactics of French, evaluation

## 1 Einleitung

Die Diskussionen um die Professionalisierung der LehrerInnenbildung sind zum Dauerthema geworden, das nicht nur innerhalb der Bildungspolitik, sondern auch bei der breiten Öffentlichkeit auf großes Interesse stößt. In Folge der kontrovers diskutierten Ergebnisse der regelmäßig stattfindenden PISA-Studie (e.g. OECD, 2011, 2014, 2016) wurden in Bemühung um eine Verbesserung der SchülerInnenleistungen in Deutschland eine Qualitätsoffensive (BMBF, 2013) ins Leben gerufen, die insbesondere auch die Professionalität von Lehrkräften in der Phase der universitären Ausbildung stärken sollen (z.B. Level, siehe Projektliste BMBF o.A.).

Ausgehend von den im Auftrag des Kultusministeriums entwickelten Kompetenzstandards (KMK, 2004) für LehrerInnen widmet sich der vorliegende Beitrag der Rolle des fachdidaktischen Seminars Französisch als Schnittstelle berufsqualifizierender Kompetenzen. Da die Qualität des fremdsprachlichen Schulunterrichts unweigerlich mit der fremdsprachlichen Kompetenz der Lehrkraft einhergeht, stellt sich die Frage, inwiefern das fachdidaktische Seminar Französisch einen Beitrag zur Förderung der fremdsprachlichen Kompetenz von Studierenden leisten kann. Mit besonderem Fokus auf die produktive Kompetenz der Studierenden wurde daher ein fachdidaktisches Lehrkonzept entworfen, das die zielsprachliche Präsentation und Diskussion eines Unterrichtsentwurfs in den Mittelpunkt stellt und nachfolgend beschrieben wird. Parallel wurde dieses Seminarkonzept empirisch begleitet und im Hinblick auf die Entwicklung der selbsteingeschätzten Sprachkompetenz der Studierenden evaluiert, woraus Rückschlüsse auf die Gestaltung fachdidaktischer Seminare abgeleitet werden können.

## 2 Das fachdidaktische Seminar Französisch als Schnittstelle berufsqualifizierender Kompetenzen

Die Fremdsprachendidaktik ist eine verhältnismäßig junge wissenschaftliche Disziplin (Gnutzmann, 2011), die sich mit dem „Lehren und Lernen fremder Sprachen in allen institutionellen Kontexten und auf allen Altersstufen“ (Bausch et al. 2016, S. 1) beschäftigt und die Erforschung fremdsprachlicher Lehr- und Lernprozesse in Theorie und Praxis zum Ziel hat. Die daraus abzuleitenden Erkenntnisse dienen insbesondere FremdsprachenlehrerInnen als Grundlage und Orientierung für die effiziente und zeitgemäße Gestaltung ihres Unterrichts.

Im Hinblick auf die Professionalisierung von Lehrkräften erweist sich der Erwerb fachdidaktischer Grundkenntnisse bereits in der universitären Ausbildung als essentielle berufsqualifizierende Kompetenz (KMK, 2017). Die Fachdidaktik profitiert trotz ihrer Eigenständigkeit in hohem Maße „auch von anderen Disziplinen“ (Reinfried, 2017, S. 64) und übernimmt „in der Lehrerbildung eine moderierende Funktion zwischen den Bildungswissenschaften und den Fachwissenschaften“ (Lütge, 2012, S. 201). Sie stellt damit die Verbindung zwischen Fachwissenschaft und didaktischer Theorie sowie Praxis dar. Daher soll in Abschnitt 2.1 kurz das Verhältnis von Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Schulpraxis erläutert werden, sodass in Abschnitt 2.2 der Frage nachgegangen werden

kann, welche fachspezifischen (Schlüssel-)Kompetenzen angehende FremdsprachenlehrerInnen zusätzlich erwerben sollen.

## **2.1 Fachdidaktische Kompetenzziele: Zur Verknüpfung von Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Schulpraxis**

Die Kompetenzstandards für die Lehrerbildung fordern von Studienabsolventen sowohl anschlussfähiges fachwissenschaftliches als auch fachdidaktisches Wissen (KMK, 2017). Letzteres impliziert im Fall des Französischen das Zusammenspiel von Wissensbeständen aus unterschiedlichen Fachbereichen. Hierzu zählen u.a. Teilbereiche der Linguistik, Lernpsychologie, Hirnforschung, Pädagogik, Literatur- und Kulturwissenschaften, aber auch Disziplinen wie die Soziologie, Politologie oder die Geschichts- und Medienwissenschaften (Reinfried, 2017). Notwendige Grundlagen dazu werden im Studium gelegt und im Rahmen des Vorbereitungsdiensts weiterentwickelt, um in einem nächsten Schritt auf konkrete Unterrichtssituationen übertragen zu werden. Vor diesem Hintergrund gestalten sich die allgemeinen Kompetenzerwartungen an Lehramtsstudierende innerhalb der Fachdidaktik wie folgt:

„Studienabsolventinnen und -absolventen

- haben ein solides und strukturiertes Wissen über fachdidaktische Positionen und Strukturierungsansätze und können fachwissenschaftliche bzw. fachpraktische Inhalte auf ihre Bildungswirksamkeit hin und unter didaktischen Aspekten analysieren;
- sind in der Lage, komplexe Sachverhalte adressatengerecht, auch in einfacher Sprache darzustellen;
- kennen und nutzen Ergebnisse fachdidaktischer und lernpsychologischer Forschung über das Lernen in ihren Fächern bzw. Fachrichtungen;
- kennen die Grundlagen fach- bzw. fachrichtungs- und anforderungsgerechter Leistungsbeurteilung;
- haben fundierte Kenntnisse über Merkmale von Schülerinnen und Schülern, die den Lernerfolg fördern oder hemmen.“ (KMK, 2017, S. 4).

Die Aufzählung zeigt, dass es innerhalb des fachdidaktischen Seminars gelingen muss, inhaltliche Themenkomplexe erfahrbar zu machen, diese theoretisch zu durchdringen und unterrichtsbezogen auf Fallbeispiele der schulischen Praxis anzuwenden. Für das Französische als neue Fremdsprache bedeutet das, dass Studierende am Ende ihres Studiums „die wichtigsten Ansätze der Sprach-, Literatur-, Kultur- und Mediendidaktik [kennen] und [...] diese für den Unterricht nutzen [können]“ (KMK, 2017, S. 44). Letztgenannte stehen in Einklang mit fachdidaktischem Wissen über:

- „Theorien des Sprachlernens und individuelle Voraussetzungen des Spracherwerbs
- Theorie und Methodik des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts einschließlich der Messung, Evaluierung und Förderung von Schülerleistungen; theoriegeleitete Analyse von Lehr- und Lernmaterialien

- Theorien, Ziele und Verfahren des sprachlichen und interkulturellen Lernens und deren Umsetzung im Unterricht
- Literatur-, text-, kultur- und mediendidaktische Theorien, Ziele und Verfahren
- Fachdidaktische Besonderheiten in einzelnen Fremdsprachen
- Anforderungen an bilinguales Lernen und Lehren
- [...]“ (KMK, 2017, S. 46)

Die wechselseitige Beziehung und permanente Verflechtung von Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Schulpraxis legt die Grundlage für ein professionelles LehrerInnenhandeln (Lipowski, 2007) und unterstützt das Finden in die berufliche Rolle.

## 2.2 Berufsqualifizierende Kompetenzen für angehende Fremdsprachenlehrer

Ergänzend zu der bundesweiten Implementierung von Qualitätsstandards für die LehrerInnenbildung (KMK, 2004) haben sich im Zuge des wissenschaftlichen Diskurses um LehrerInnenprofessionalität –abgesehen von weiteren internationalen Dokumenten zur Kompetenzentwicklung von Fremdsprachenlehrkräften - verschiedene Modelle etabliert, die versuchen, die Kernkompetenzen von Lehrkräften zu bündeln und deren professionelle Handlungskompetenzen zu beschreiben (Baumert & Kunter, 2006; Kleppin, 2003; Meyer, 2014a). Ein nennenswertes Beispiel ist das Modell nach Baumert und Kunter (2006), demzufolge die Kernkompetenzen von LehrerInnen neben personalen Überzeugungen/Wertehaltungen, motivationalen Orientierungen und selbstregulativen Fähigkeiten in fünf Bereiche des Professionswissens unterteilt werden (Abbildung 1). Diese umfassen (1) Pädagogisches Wissen, (2) Fachwissen, (3) Fachdidaktisches Wissen sowie (4) Organisations- und (5) Beratungswissen und stehen in Einklang mit den kultusministeriellen Forderungen aus Abschnitt 2.1.

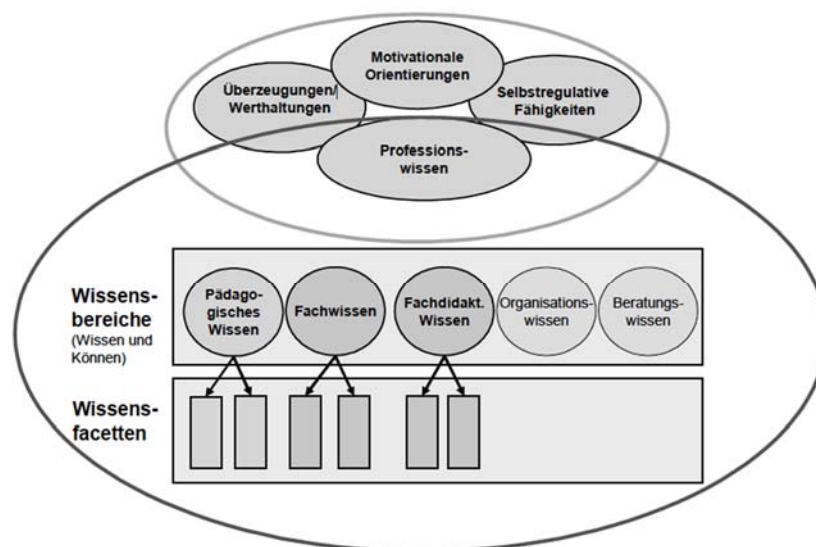


Abb. 1: Modell professioneller Handlungskompetenz – Professionswissen (übernommen aus Baumert & Kunter, 2006, S. 482)

Für das Berufsziel FremdsprachenlehrerIn sei an dieser Stelle angemerkt, dass das Modell nach Baumert und Kunter (2006) derart konzipiert ist, dass eine weiterführende fächerspezifische Ausrichtung nicht nur möglich, sondern auch sinnvoll ist: Entsprechend der Spezifika des Fremdsprachenunterrichts kommen im Rahmen der Bereiche (1) Pädagogisches Wissen und (2) Fachwissen sowohl der fremdsprachlichen Kompetenz als auch der Auftrittskompetenz bzw. der Sicherheit im öffentlichen Auftreten eine fundamentale Rolle zu (Meyer, 2014a). Schließlich ist das Beherrschen der Zielsprache nicht nur eine studienqualifizierende Voraussetzung, sondern ein essentielles Merkmal des Unterrichts, dem nur dann Rechnung getragen werden kann, wenn die Studierenden der Neueren Fremdsprachen „über ein vertieftes Sprachwissen und ‚nativnahes‘ Sprachkönnen in der Fremdsprache verfügen“ (KMK, 2017, S. 39). In diesem Sinne ist auch die Auftrittskompetenz von besonders hoher Bedeutung, zumal ein professionelles LehrerInnenhandeln nur dann gewährleistet ist, wenn die Lehrperson die Zielsprache sicher beherrscht und in der Lage ist, den Unterricht in der Zielsprache zu halten (Kleppin, 2003). Ist dies nicht geleistet, „kann [der] Fremdsprachenunterricht mühsam, belastend und vergeblich sein“ (Weidemeyer, 2014, S. 85).

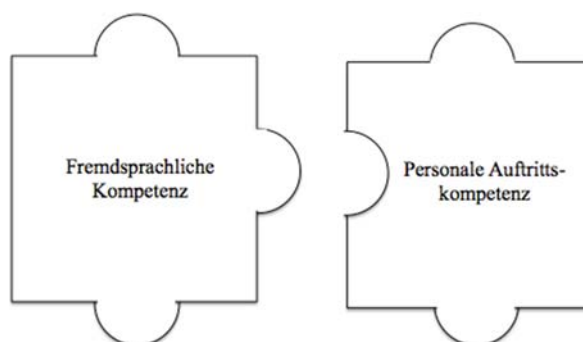


Abb. 2: Fremdsprachliche Kompetenz und personale Auftrittskompetenz als Berufsqualifikation angehender FremdsprachenlehrerInnen

Auch wenn dies in den Bildungsstandards für die LehrerInnenbildung (aufgrund ihres fächerübergreifenden Charakters) nicht explizit thematisiert wurde, lohnt es sich, das sichere Auftreten vor der Klasse und die sichere Beherrschung der Fremdsprache bereits zu Beginn des Studiums zu fördern, sodass Studierende im Sinne der skizzierten Wissensbereiche nicht nur anschlussfähiges fachdidaktisches und fachwissenschaftliches Wissen erwerben (KMK, 2017), sondern ebenso ein integrativer Aufbau der fremdsprachlichen Kompetenz bei gleichzeitiger Stärkung der personalen Auftrittskompetenz erfolgen kann. Es ist daher umso wichtiger, dass die Studierenden im Rahmen des fremdsprachendidaktischen Seminars nicht nur theoretische Kenntnisse erwerben, sondern insbesondere vom Schutzraum des Seminars profitieren, indem sie ihre Auftrittskompetenz bei gleichzeitiger Verwendung der Zielsprache erproben, reflektieren und optimieren können (Abbildung 2). Aus diesen spezifischen Anforderungen an fremdsprachendidaktische Lehrveranstaltungen ergibt sich die Frage nach der Wahl der geeigneten Seminarsprache bzw. nach der Umsetzbarkeit der Seminargestaltung in der Zielsprache, die nachfolgend diskutiert wird.

### 3 Förderung der fremdsprachlichen Kompetenz durch die Seminarsprache?

Unter Berücksichtigung der Kompetenzen, die Studierende im Rahmen eines universitären Seminars erreichen sollen, stellt sich insbesondere für Hochschullehrende der fremdsprachlichen Philologien die Frage nach der Wahl der Unterrichtssprache. Sofern von der Studienordnung nicht eigens vorgesehen, bieten sich im Fall der hier primär fokussierten Fremdsprache Französisch für die sprachliche Interaktion im fachdidaktischen Seminar prinzipiell drei Möglichkeiten an. Demnach kann das Seminar entweder 1) monolingual auf Deutsch, 2) monolingual auf Französisch oder 3) bilingual, sprich auf Deutsch und Französisch gestaltet werden.

Sicherlich haben alle genannten Formen ihre Berechtigung, gleichwohl sie für den Lehrenden als auch für die Studierenden unterschiedliche Potentiale und Herausforderungen bergen: So spricht für das Abhalten des Seminars auf Deutsch in erster Linie „das Primat des Inhaltlichen“, denn schließlich ist die Auseinandersetzung mit dem wissenschaftlichen Diskurs für Studierende eine „höchst[...] intellektuelle[...] Herausforderung“ (Rösler, 2006, S. 232). Andererseits spricht gerade die fremdsprachliche Fokussierung des Studiengangs dafür, die Seminarsprache auch in der Fachdidaktik zu Gunsten der Zielsprache Französisch festzulegen (HRK, 2011) und den LehramtsanwärterInnen auf diese Weise einen möglichst hohen fremdsprachlichen Input zu geben und die individuelle Sprachkompetenz -sowohl rezeptiv als auch produktiv- zu fördern.

Diese Überlegung wird unterstützt durch die Tatsache, dass die Studierenden dazu angehalten sind, bereits zu Beginn ihres Studiums entsprechende Fremdsprachenkenntnisse vorzuweisen. Letztere orientieren sich an den Kompetenzstufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR) und bilden die Grundlage für die Lehrbefähigung eben jener Fremdsprache (Königs, 2008).

Trotz der damit verbundenen fremdsprachlichen Vorbildfunktion angehender FranzösischlehrerInnen und dem im Schulunterricht praktizierten Prinzip der aufgeklärten Einsprachigkeit verweist Rösler (2006) zu Recht auf die Künstlichkeit des Seminars, sofern der Hochschullehrende kein Muttersprachler der Zielsprache ist. Vor diesem Hintergrund könnte gerade eine bilinguale Seminargestaltung zur umfassenden Professionalisierung der Studierenden beitragen: Durch die Akzeptanz des Sprachwechsels würden weder der Erwerb noch die Diskussion und Reflektion über fachdidaktische Inhalte beeinträchtigt werden. Gleichmaßen würden die Studierenden -anders als im sprachpraktischen Seminar- keine sprachliche Fehlerkorrektur erhalten, sondern eine kommunikative (Rösler, 2001), die aus dem Austausch mit den KommilitonInnen hervorgeht und ebenfalls zur Förderung der fremdsprachlichen Kompetenz beiträgt.

Trotz diverser Diskussionen und möglicher Bedenken bleibt resümierend festzuhalten, dass sich weder die Fachdidaktik noch die Fachwissenschaft der Verantwortung entziehen darf, die fremdsprachliche Kompetenz der Studierenden bei gleichzeitiger Vermittlung theoretischen Grundlagenwissens zu vertiefen und zumindest punktuell zu fördern. Auf welche Weise dies im Rahmen des fachdidaktischen Seminars Französisch umgesetzt werden kann, soll im folgenden Kapitel exemplarisch vorgestellt werden.

## 4 Entwurf eines fachdidaktischen Lehrkonzepts zur Förderung der produktiven fremdsprachlichen Kompetenz

Bei der Vermittlung fremdsprachendidaktischer Schlüsselkompetenzen ist zu beachten, dass die Studierenden aufgrund ihrer sozialen (Lebensalter, Familienstand, Kinder, Migrationshintergrund, Erst-Akademiker-Familie) und kognitiven Heterogenität (Fähigkeiten, Begabungen, Kompetenzen) nicht nur unterschiedliche fachliche und fremdsprachliche Kompetenzen<sup>1</sup> mit in das Seminar bringen, sondern zum Teil ebenso über berufsrelevante schulpraktische Erfahrungen verfügen, „die über [die] Studienanforderungen hinausreichen“ (Hanft, 2015, S.13). Diese vielfältigen Lernvoraussetzungen (Hanft, 2015; Schulmeister, Metzger & Martens, 2012) gilt es, im Rahmen des fachdidaktischen Seminars zu berücksichtigen, sodass die Studierenden zum einen an ihr bereits vorhandenes Wissen anknüpfen und zum anderen von den theoretischen Wissensbeständen wie auch den schulpraktischen Erfahrungen ihrer KommilitonInnen profitieren können.

Im Hinblick auf die individuelle Professionalisierung von FranzösischlehrerInnen und der Funktion des fachdidaktischen Seminars als Bindeglied zwischen Theorie und Schulpraxis soll im Folgenden anhand eines fachdidaktischen Lehrkonzepts exemplarisch aufgezeigt werden, durch welche didaktischen Maßnahmen die produktive fremdsprachliche Kompetenz von Studierenden gefördert und erhalten werden kann.

### 4.1 Theoretisch – Praktisch – Sprachlich: Lernziele und Aufbau des Seminars „Kurzgeschichten im Französischunterricht“

Bei dem nachfolgend beschriebenen Seminar mit dem Titel „Kurzgeschichten im Französischunterricht“ handelt es sich um ein Aufbaumodul innerhalb der Fachdidaktik des modularisierten Lehramtsstudiengangs Französisch. Entsprechend der individuellen Lernendenausgangslagen richtet sich das Seminar an Studierende des Gymnasial- und Realschullehramts, die sich nicht zuletzt aufgrund ihrer Fachsemesteranzahl sowohl fachlich, (fremd-)sprachlich als auch in Bezug auf ihre schulpraktischen Unterrichtserfahrungen als äußerst heterogen erweisen. Wie dem Seminartitel zu entnehmen ist, widmet sich das Seminar dem methodisch-didaktischen Einsatz von Kurzgeschichten im Französischunterricht. Das Seminar gliedert sich in drei aufeinander aufbauende Einheiten, die auf 14 Sitzungen verteilt sind. Sie umfassen die Inhaltsbereiche I. Theoretische Grundlagen, II. Unterricht gestalten sowie eine Praxisphase III. Unterricht durchführen (vgl. Tabelle 1). Ausgehend von einer grundsätzlich bilingualen Seminargestaltung sollen ausgewählte methodisch-didaktische Maßnahmen dazu beitragen, dass die Kommunikation im Laufe des Seminars bestenfalls monolingual in der Zielsprache Französisch stattfindet, sodass dem

---

<sup>1</sup> Der hier verwendete Kompetenzbegriff geht zurück auf Weinert (2001) und definiert sich als die „bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“

übergeordneten Ziel einer erhöhten produktiven fremdsprachlichen Kompetenz Rechnung getragen werden kann (siehe Abschnitt 4.2).

Tab. 1: Aufbau des Seminars „Kurzgeschichten im Französischunterricht“

| Seminar-<br>aufbau             | I. Theoretische<br>Grundlagen                                                                                                                | II. Unterricht<br>gestalten                                                                                                                                                                   | III. Unterricht<br>durchführen                                                                                                                                                           |
|--------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Lernziele                      | Übergeordnetes Lernziel:<br>Erhöhung der produktiven fremdsprachlichen Kompetenz                                                             |                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                          |
|                                | Die Studierenden...<br>– kennen die geltenden curricularen Rahmenbedingungen<br>– kennen unterrichtsrelevante Konzepte der Literaturdidaktik | Die Studierenden...<br>– kennen Methoden der Unterrichtsgestaltung<br>– können Unterrichtsmaterialien bewerten<br>– können ihre Methodenkenntnisse auf die eigene Unterrichtsplanung anwenden | Die Studierenden...<br>– präsentieren eine eigens konzipierte Unterrichtsstunde in der Fremdsprache<br>– bewerten Unterrichtskonzepte hinsichtlich ihres methodisch-didaktischen Aufbaus |
| Lern-<br>aktivität             | Die Studierenden...<br>– setzen sich mit den curricularen Rahmenrichtlinien und der relevanten fachdidaktischen Literatur auseinander        | Die Studierenden...<br>– setzen sich mit individuellen Lernendenvariablen auseinander<br>– analysieren Unterrichtsmaterialien<br>– erstellen ein Unterrichtskonzept                           | Die Studierenden...<br>– präsentieren einen Unterrichtsentwurf<br>– geben und bekommen Rückmeldung auf Grundlage eines kriterienbasierten Bewertungsrasters                              |
| Beispiele<br>für Me-<br>thoden | <i>People Bingo</i>                                                                                                                          | Memory bzw. Zuordnungsübung des ziel-sprachlichen Fachvokabulars                                                                                                                              | Erarbeitung eines bilingual angelegten Kriterienrasters                                                                                                                                  |
| Seminar-<br>sprache            | Bilingual Deutsch /<br>Französisch                                                                                                           | Bilingual Deutsch /<br>Französisch                                                                                                                                                            | Monolingual Französisch                                                                                                                                                                  |

Um sich dem Thema anzunähern, sollen im ersten Teil des Seminars (I. Theoretische Grundlagen) zunächst themenspezifische Grundlagen der Literaturdidaktik erarbeitet werden. Als Grobziele zählen hierbei zum einen der Erwerb theoretischen Grundlagenwissens hinsichtlich der Aufgaben, Ziele und Konzepte der Literaturdidaktik sowie die Kenntnis über diesbezügliche curriculare Richtlinien (GeR, Bildungsstandards, Kerncurriculum). Daran anknüpfend sollen die Studierenden im Rahmen des zweiten Themenblocks (II. Unterricht gestalten) zunehmend auf die schulpraktische Anwendung des theoretischen Grundlagenwissens vorbereitet werden. Dies impliziert, dass die Studierenden einen Einblick in die Präsenz von geeigneten Kurzgeschichten in- und außerhalb des Lehrwerks erhalten und in der Lage sind, eine Lektüre auszuwählen, die den Anforderungen und Bedürfnissen einer fiktiven Lerngruppe entspricht. Die Auswahl basiert auf einer kriterienbasierten Materialanalyse und soll die Studierenden dazu befähigen, etwaige Stärken und Schwächen herauszuarbeiten und anschließend zu bewerten.

In der Phase der theoretischen Annäherung erarbeiten die Studierenden grundlegende Merkmale guten Unterrichts (Meyer, 2014b), die sie auf den Fremdsprachenunterricht übertragen und erhalten einen Leitfaden mit konkreten Hinweisen zur Unterrichtsplanung/-gestaltung. Praktisches Ziel ist die reflektierte Anwendung der zuvor theoretisch

erworbenen methodisch-didaktischen Prinzipien am Beispiel einer ausgewählten Kurzgeschichte. Letztgenannte soll in der Praxisphase, d.h. im dritten Teil des Seminars (III. Unterricht durchführen), in Form eines Unterrichtsentwurfs präsentiert werden. Die Präsentationsphase soll dazu beitragen, die Reflexionsfähigkeit der Studierenden zu fördern, sodass das Unterrichtskonzept gemeinsam im Plenum evaluiert und ggf. alternative Handlungs- bzw. Umsetzungsmöglichkeiten aufgezeigt werden können. In Ergänzung zu dem theoretischen Wissen und den schulpraktischen Fähigkeiten wird von den Studierenden auf (fremd-)sprachlicher Ebene erwartet, dass sie das themenspezifische fachdidaktische Vokabular beherrschen und in der Lage sind, ihr Unterrichtskonzept in der Zielsprache Französisch vorzustellen. Dies impliziert dessen methodisch-didaktische Begründung sowie eine seminarinterne Reflexions- und Diskussionsbereitschaft unter Einbeziehung der KommilitonInnen.

## **4.2 Maßnahmen zur Förderung der produktiven fremdsprachlichen Kompetenz**

Wie bereits angesprochen ist es Ziel des Seminars, neben der Vermittlung theoretischen Wissens und schulpraktischer Anwendungsmöglichkeiten gleichermaßen die fremdsprachliche produktive Kompetenz der Studierenden zu fördern. Demzufolge wurden bei der konzeptionellen Planung des Seminars entsprechende sprachunterstützende Maßnahmen getroffen, die die produktive fremdsprachliche Kompetenz in allen Phasen des Seminars begünstigen sollen. Um diesem Anspruch zu genügen, wurde die Seminarsprache zu Gunsten eines bilingualen Sprachgebrauchs festgelegt mit dem Ziel, das Seminar zunehmend monolingual in der Zielsprache zu gestalten. Vor diesem Hintergrund wurde festgelegt, dass zumindest die zu leistende Präsentation eines Unterrichtsentwurfs -im Zuge der Berufsqualifizierung- verbindlich und ausschließlich in der Zielsprache stattfindet. Dies gilt ebenso für die daran anknüpfende Diskussions- und Reflexionsphase und kommt insbesondere der Auftrittskompetenz der Studierenden zu Gute (siehe Abschnitt 2.2). Zu diesem Zeitpunkt sind -im Sinne des Primats des Inhaltlichen- in Ausnahmefällen auch deutsche Kommentare zugelassen (Kapitel 3), da es darum geht, den Austausch unter den Studierenden gerade im Hinblick auf die Diskussion von Unterrichtsentwürfen anzuregen und aufrecht zu erhalten. Die Entscheidung zu Gunsten der (mehrheitlich) monolingualen Seminargestaltung zum Zeitpunkt der Präsentation liegt u.a. darin begründet, dass die Präsentation der Seminarbeiträge in den darauffolgenden didaktischen Veranstaltungen obligatorisch in der Zielsprache zu halten ist (Goethe-Universität, 2015)

Bei der bilingualen Seminargestaltung liegt eine wesentliche Herausforderung darin, eine adäquate Übersetzung für deutschsprachige Fachbegriffe wie z.B. Bildungsstandards oder Kerncurriculum zu finden. Für das vorliegende Seminar wurde von einer Übersetzung der beiden genannten Begriffe abgesehen, da es sich um Eigennamen handelt, die in erster Linie im deutschsprachigen Raum relevant sind und unter Verweis auf die Power-Point-Folie von dem Lehrenden und den Studierenden in der Fremdsprache umschrieben werden können. Letzteres gilt ebenfalls für den Umgang mit deutschsprachiger fachdidaktischer Literatur, die in fremdsprachlichen Phasen grundsätzlich in der Zielsprache wiedergegeben und besprochen wird. Hierbei ist wichtig, dass zur sprachlichen Vor-entlastung -wenn möglich- auch Sekundärliteratur in der Zielsprache zur Verfügung steht.

Um zu vermeiden, dass die Studierenden sich auf Deutsch artikulieren, hat sich für die bilingualen Phasen als wichtiges Kriterium erwiesen, dass der oder die Lehrende als Sprachvorbild fungiert, indem er oder sie das Seminar auch nach deutschsprachigen Kommentaren und Beiträgen konsequent in der Zielsprache moderiert und leitet. Dieses Vorgehen erscheint wichtig, um eine Kontinuität zu gewährleisten ohne die Dynamik des Seminars negativ zu beeinflussen.

Als sprachliche Einstimmung auf die Kommunikation in der Zielsprache Französisch und im Hinblick auf ein interaktives Kennenlernen der Seminarteilnehmenden wurde mit den Studierenden zu Beginn des Seminars die Methode People Bingo durchgeführt. Um die Studierenden auf die bevorstehende Präsentation eines Unterrichtsentwurfs und das daran anschließende Gespräch im Plenum vorzubereiten, wurden sie im Zuge des Übergangs von Inhaltsbereich I. Theoretische Grundlagen zu Inhaltsbereich II. Unterricht gestalten zunächst auf spielerische Weise mit dem notwendigen fachdidaktischen Vokabular vertraut gemacht. Hierzu wurde auf relevantes deutsch-französisches Fachvokabular zurückgegriffen (Lamers-Etienne, 2015) und daraus ein Memory bzw. eine Zuordnungsübung konzipiert, welche in Kleingruppen durchgeführt und um zusätzliche Vokabeln ergänzt wurden.

Als weitere fremdsprachliche Vorentlastung und Unterstützung für die Praxisphase von Inhaltsbereich III. Unterricht durchführen wurde ein bilingual angelegtes Kriterienraster (mit Rubriken wie z.B. (1) Lernziele/didaktisches Zentrum, (2) geförderte Kompetenzen, (3) Medien/Materialien, (4) Lernendenunterstützung/Differenzierung, (5) Durchführbarkeit der Aufgabe, (6) Gesamteindruck/Kritik) erarbeitet, das zum einen als Grundlage für die Diskussion und Vorbereitung der Präsentation herangezogen werden konnte und zum anderen eine Transparenz bezüglich der Evaluationskriterien gewährleisten sollte (vgl. Tabelle 1).

## 5 Empirische Untersuchung zur Selbsteinschätzung der Sprachkompetenz

Um zu überprüfen, inwiefern das Erreichen des Lernziels einer erhöhten produktiven fremdsprachlichen Kompetenz (vgl. Tabelle 1) durch das entwickelte Seminarkonzept gefördert werden konnte, wurde im Semesterverlauf eine empirische Untersuchung im Sinne des Forschenden Lehrens (Spinath, Seifried & Eckert, 2014) durchgeführt. Erfasst wurde die fremdsprachliche Kompetenz dabei nicht durch Fremdeinschätzung, da die Studierenden das Seminar ohne gesteigerten Leistungsdruck als geschützten Lernraum erleben und nutzen sollten. Stattdessen wurde die produktive fremdsprachliche Kompetenz über den selbsteingeschätzten Sprachkompetenzerwerb der Studierenden erfasst. Im Hinblick auf die zu antizipierende spätere berufliche Praxis der Studierenden und die damit eingehende Verknüpfung zwischen Auftrittskompetenz und fremdsprachlicher Kompetenz (vgl. 2.2) sollten die Studierenden daher ihre Sprachkompetenz beim öffentlichen Auftreten in der Fremdsprache anhand eines einheitlichen Instruments einschätzen. Zu diesem Zweck wurde ein Fragebogen entwickelt in Anlehnung an linguistische und psycholinguistische Ansätze des Fremdsprachenerwerbs (Edmondson, 2002; Hummel, 2014; Roche, 2013; Towell, 2014) und mit Einbezug der Konzepte der Modularität der

Sprachproduktion beim Fremdsprachenlernen (Elsabbagh & Karmiloff-Smith, 2006). Das entwickelte Instrument besteht aus 6 Items ( $\alpha = .880$ ) und beinhaltet die Skalen Grammatik und Lexik (Beispielitem: „Ich fühle mich grammatikalisch sicher, wenn ich Französisch spreche.“;  $\alpha = .544$ ), Produktion/freies Sprechen (Beispielitem: „Ich habe keine Hemmungen, frei in der Fremdsprache Französisch zu sprechen.“;  $\alpha = .825$ ) und Interaktion (Beispielitem: „Ich fühle mich in der Lage, mich an einer Diskussion in der Fremdsprache zu beteiligen.“;  $\alpha = .780$ ). Darüber hinaus wurden neben demografischen Informationen (Geschlecht, Studiengang, Fachsemester) auch die bisherige Spracherfahrung im französischsprachigen Ausland sowie die selbstberichtete Sprachpraxis während des Untersuchungszeitraums sowohl innerhalb als auch außerhalb des Seminars als mögliche Kontrollvariablen erfasst.

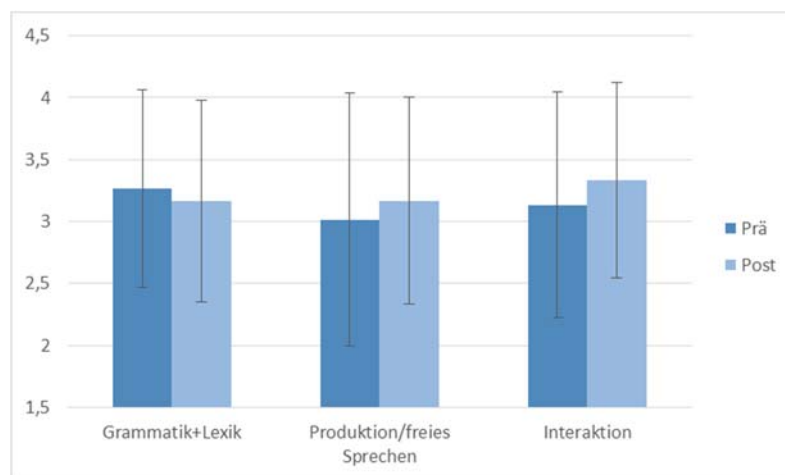


Abb. 3: Entwicklung der Einschätzung der Sprachkompetenz nach Skalen im Prä-Post-Vergleich

Im Rahmen dieser Untersuchung wurde die studentische Einschätzung bezüglich ihrer Sprachkompetenz in einem Prä-post-Design für alle Studierenden ( $N = 36$ ; 86,1% weiblich, 13,9% männlich) sowohl zu Beginn als auch zum Ende des Seminars durch einen Fragebogen erhoben.

Im Vergleich zwischen den Messungen zum Beginn und zum Ende des Seminars zeigt sich in einer Varianzanalyse (ANOVA; vgl. Bortz & Döring, 2011; Sedlmeier & Renkewitz, 2013) mit Messwiederholung über alle erhobenen Skalen hinweg kein statistisch signifikanter Unterschied in der Sprachkompetenz der befragten Studierenden ( $M_{\text{prä}} = 3.139$ ,  $SD_{\text{prä}} = .822$ ;  $M_{\text{post}} = 3.222$ ,  $SD_{\text{post}} = .713$ ;  $F(1, 26) = .066$ ,  $p > .05$ , part.  $\eta^2 = .003$ ). Bei Berücksichtigung der einzelnen Skalen zeigen sich zwar deskriptive Unterschiede zwischen den einzelnen Skalen und deren Entwicklung über die beiden Messzeitpunkte (vgl. Abbildung 3). In einer multivariaten Varianzanalyse (MANOVA; vgl. Bortz & Döring, 2011; Sedlmeier & Renkewitz, 2013) mit Messwiederholung lässt sich allerdings keine signifikante Interaktion zwischen den einzelnen Skalen und dem Messzeitpunkt feststellen ( $F(2, 26) = .703$ ,  $p > .05$ , part.  $\eta^2 = .051$ ). In einer Varianzanalyse mit Messwiederholung, die neben den bisher gemachten Spracherfahrungen im Ausland auch die selbstberichtete Sprachpraxis zwischen den beiden Messzeitpunkten innerhalb des Seminars aber auch außerhalb berücksichtigt, sind allerdings signifikante Interaktionen zwischen dem Messzeitpunkt und der bisherigen Spracherfahrung im Ausland ( $F(1, 23) = 9.381$ ,  $p = .006$ ,  $\eta^2 = .290$ ) sowie zwi-

schen dem Messzeitpunkt und der Sprachpraxis innerhalb des Seminars zu verzeichnen ( $F(1, 23) = 4.460, p = .046, \eta^2 = .162$ ). Mit Blick auf die deskriptiven Werte zeigt sich hier eine positive Entwicklung der Studierenden, die bereits über einige Spracherfahrung im Ausland verfügen ( $M_{\text{prä}} = 2.842, SD_{\text{prä}} = .715; M_{\text{post}} = 3.219, SD_{\text{post}} = .636$ ) im Vergleich zu den Studierenden ohne bzw. mit wenig Spracherfahrung, deren Selbsteinschätzung abnimmt ( $M_{\text{prä}} = 3.652, SD_{\text{prä}} = .765; M_{\text{post}} = 3.227, SD_{\text{post}} = .864$ ). Ebenso steigern sich Studierende, die berichten, sich am Seminar stark beteiligt zu haben ( $M_{\text{prä}} = 3.060, SD_{\text{prä}} = .733; M_{\text{post}} = 3.226, SD_{\text{post}} = .612$ ), während Studierende, die ihre Sprachpraxis innerhalb des Seminars eher gering einschätzen, keine Veränderung in der Sprachkompetenz erleben ( $M_{\text{prä}} = 3.208, SD_{\text{prä}} = .912; M_{\text{post}} = 3.219, SD_{\text{post}} = .811$ ).

## 6 Schlussfolgerungen für die Hochschullehre in der Fachdidaktik Französisch

In Anlehnung an die vorausgegangenen Ausführungen sollen im Folgenden die aus der Begleitstudie gewonnenen Ergebnisse diskutiert werden. Im Mittelpunkt steht das in Abschnitt 4 vorgestellte Seminarkonzept. Dessen empirische Begleitung erlaubt Schlussfolgerungen auf künftige Konzeption fachdidaktischer Lehrveranstaltungen des Französischen sowie entsprechende Empfehlungen, die abschließend unter „Fazit“ präsentiert werden.

### 6.1 Diskussion der empirischen Ergebnisse

In der beschriebenen Untersuchung zur Selbsteinschätzung der studentischen Sprachkompetenz konnte zunächst deskriptiv gezeigt werden, dass sich die Verläufe für die drei Unterskalen der Sprachkompetenz unterschiedlich gestalten. Diese Trends stehen insofern in Einklang mit den theoretisch zu erwartenden Ergebnissen, als die selbsteingeschätzte Sprachkompetenz der Studierenden im Hinblick auf Grammatik und Lexik durch Sprachpraxis und das Bewusstsein über die eigenen Fehler abnimmt (Aßbeck, 2001; Kleppin & Raabe, 2001). Die Selbsteinschätzung in Bezug auf Produktion und Interaktion dagegen verbessert sich im Mittel. Darüber hinaus verringert sich hier im Verlauf des Seminars die Varianz, sodass davon auszugehen ist, dass das beschriebene Seminar eine Lernumgebung bietet, in der sowohl Produktion im Sinne des freien Sprechens als auch Interaktionen verbessert und eingeübt werden können. Aufgrund der insgesamt großen beobachteten Varianz und der eher geringen Anzahl von Seminarteilnehmern ist diese Verbesserung allerdings ebenfalls nicht als statistisch signifikant zu verzeichnen.

Die über alle Dimensionen sehr große Varianz lässt zusätzlich auf den Einfluss von Kovariablen schließen, die die Selbsteinschätzung der Sprachkompetenz über den Besuch des Seminars hinaus beeinflussen (z.B. bereits gemachte Spracherfahrungen s.o.). Aus den signifikanten Interaktionen zwischen bisheriger Spracherfahrung im Ausland und Messzeitpunkt bzw. Sprachpraxis innerhalb des Seminars und Messzeitpunkt in Bezug auf die Gesamteinschätzung der Sprachkompetenz lässt sich wiederum ableiten, dass diese durch Spracherfahrungen insgesamt gesteigert werden kann (Towell, Hawkins & Bazergui, 1996), was anhand der Definition des Kompetenzbegriffs auch theoretisch zu erwarten war (Klieme & Hartig, 2007). Die zum ersten Messzeitpunkt geringeren Selbst-

einschätzungswerte der Studierenden mit bereits einiger Spracherfahrung im Ausland bzw. die sehr hohen Selbsteinschätzungswerte und der Rückgang an selbsteingeschätzter Sprachkompetenz unter den Studierenden, die über keine bzw. wenig Spracherfahrung im Ausland verfügen, könnten wiederum darauf hindeuten, dass mit zunehmender Spracherfahrung eine zunehmend realistische Einschätzung der eigenen Sprachkompetenz möglich wird.

Diese Ergebnisse sollten in folgenden Untersuchungen (ggf. unter Berücksichtigung zusätzlicher Informationsquellen wie z.B. Fremdeinschätzung durch die Lehrperson sowie externe BeobachterInnen) genauer betrachtet werden. Dabei sollten auch zusätzliche Informationen bezüglich der Entwicklung des fachdidaktischen Wissens der Studierenden sowie Kontrollvariablen zur allgemeinen Seminarevaluation berücksichtigt werden. Darüber hinaus wäre ein Vergleich der Seminarteilnehmenden mit einer Kontrollgruppe (bspw. konkurrierende Seminarkonzepte, monolingualer Unterricht o.ä.) interessant, um den tatsächlichen Einfluss des vorgestellten Seminarkonzepts zu untersuchen.

Dennoch wird das Seminarkonzept durch die bisher vorliegenden Ergebnisse insofern indirekt bestätigt, als die verfolgte Intention, nämlich einen geschützten Lernraum zu schaffen, in dem Spracherfahrung gesammelt werden kann, als insgesamt unterstützenswert betrachtet werden kann.

## 6.2 Fazit: Übung macht den Meister – auch in der Fachdidaktik!

Die Ergebnisse der Begleitforschung zeigen, dass sich bisherige Spracherfahrungen bzw. Sprachpraxis im Seminar in der Fremdsprache positiv auf die selbsteingeschätzte ziel-sprachliche Sprachkompetenz auswirken. Vor dem Hintergrund, dass die fremdsprachliche Sprachkompetenz eines „lebenslangen Trainings [bedarf], [...] sei hervorgehoben, dass das, was für Schüler gilt, natürlich auch für Lehrer gelten sollte. [...] Der Erhalt eines erforderlich hohen Maßes an Sprechfertigkeit benötigt Eigeninitiative.“ (Weidemeyer, 2014, S. 89).

Deswegen empfiehlt es sich auch auf universitärer Ebene, in der ersten Phase der Lehrerbildung zusätzlich zur Fremdsprachenausbildung innerhalb weiterer Lehrveranstaltungen verstärkt Gelegenheiten für Fremdspracherfahrungen der Studierenden zu schaffen. Dies gilt auch für die Fachdidaktik, zumal sie als Brücke zwischen theoretischem Wissen und pädagogischer Handlungsfähigkeit fungiert und durch gezielte Maßnahmen zur fremdsprachlichen Sprachkompetenz der Studierenden beitragen kann. In diesem Kontext und unter Berücksichtigung der dargestellten Ergebnisse erweist sich insbesondere die verstärkte Integration fremdsprachlicher Interaktionssequenzen als gewinnbringend.

## Literatur

- Aßbeck, J. (2001). Noch immer das mündliche Dilemma: die mündliche Fehlerkorrektur. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 52, 28-31.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469-520.
- Bausch, K.-R., Burwitz-Melzer, E., Krumm, H.-J., Mehlhorn, G. & Riemer, C. (2016). Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C.

- Riemer, K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 1–6). Tübingen/Basel: Francke.
- BMBF. Bundesministerium für Bildung und Forschung. (o.A.). Qualitätsoffensive Lehrerbildung, Projektliste. Verfügbar unter: <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/projekte.php?V=list#dtl> [24.04.2018].
- BMBF. Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2013). Bund-Länder-Vereinbarung über ein gemeinsames Programm "Qualitätsoffensive Lehrerbildung" gemäß Artikel 91b des Grundgesetzes vom 12. April 2013. Verfügbar unter: [https://www.bmbf.de/files/bund\\_laender\\_vereinbarung\\_qualitaetsoffensive\\_lehrerbildung.pdf](https://www.bmbf.de/files/bund_laender_vereinbarung_qualitaetsoffensive_lehrerbildung.pdf) [12.02.2017].
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human-und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Edmondson, W. J. (2002). Wissen, Können, Lernen – kognitive Verarbeitung und Grammatikentwicklung. In W. Börner & K. Vogel (Hrsg.), *Grammatik und Fremdspracherwerb: kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven* (S. 51-69). Tübingen: Narr.
- Elsabbagh, M. & Karmiloff-Smith, A. (2006). Modularity of Mind and Language. In K. Brown (Hrsg.), *Encyclopedia of Language and Linguistics* (2. Aufl.) (S. 218–224). Oxford: Elsevier Ltd.
- Erwin, J. C. (2004). *The classroom of choice: giving students what they need and getting what you want*. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Gnutzmann, C. (2011). 30 Jahre Frühjahrskonferenz. Die Perspektive Mehrsprachigkeit vor dem Hintergrund des Englischen („als killer language“). In K.-R. Bausch, E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fremdsprachen lehren und lernen: Rück- und Ausblick* (S. 17-25). Tübingen: Narr.
- Goethe-Universität (2015). Fachspezifischer Anhang für das Studienfach Französisch für das Lehramt an Gymnasien (L3) vom 27. Mai 2015. Verfügbar unter: [http://www.abl.uni-frankfurt.de/58722211/L3\\_151016\\_Franzoesisch.pdf](http://www.abl.uni-frankfurt.de/58722211/L3_151016_Franzoesisch.pdf) [16.02.2017].
- Hanft, A. (2015): Heterogene Studierende – homogene Studienstrukturen. In A. Hanft, O. Zawacki-Richter & W. B. Gierke (Hrsg.), *Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule* (S.13-28).Münster/New York: Waxmann.
- HRK. Hochschulrektorenkonferenz (2011). Empfehlung der 11. Mitgliederversammlung der HRK am 22.11.2011. Sprachenpolitik an deutschen Hochschulen. Bonn: HRK. Verfügbar unter: [http://www.hrk.de/uploads/media/Empfehlung\\_Sprachenpolitik\\_MV\\_22112011.pdf](http://www.hrk.de/uploads/media/Empfehlung_Sprachenpolitik_MV_22112011.pdf) [4.4.2017].
- Hummel, K. M. (2014). *Introducing Second Language Acquisition*. Chichester, West Sussex: John Wiley & Sons.
- KMK Kultusministerkonferenz (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Verfügbar unter: [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf) [14.10.2016].
- KMK Kultusministerkonferenz (2017). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaft und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.03.2017. Verfügbar unter:

[http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_10\\_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf) [10.07.2017].

- Kleppin, K. (2003). Neue Anforderungen an die Fremdsprachenlehrausbildung oder business as usual? In K.-R. Bausch, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fremdsprachenlehrausbildung: Konzepte, Modelle, Perspektiven* (S. 106-113). Tübingen: Narr.
- Kleppin, K., & Raabe, H. (2001). Fehler als Übungs- und Lernanlass. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 52, 15-19.
- Klieme, E., & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8, 11-29.
- Königs, F. G. (2008). Fremdsprachenlehrausbildung: Minenfeld oder Artenreichtum? *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik*, 2, 9-32.
- Lamers-Etienne, A. (2015): *Unterricht – Français, Français – Unterricht. Unterricht sicher in der Zielsprache gestalten*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Lipowski, F. (2007). Was wissen wir über guten Unterricht? Im Fokus: die fachliche Lernentwicklung. In G. Becker, A. Feindt, H. Meyer, M. Rothland, L. Stäudel & E. Terhart (Hrsg.), *Friedrich Jahresheft XXV. Guter Unterricht. Maßstäbe & Merkmale – Wege & Werkzeuge* (S.26-30). Friedrich Verlag.
- Lütge, C. (2012). Was sind und zu welchem Ende diskutiert man Kompetenzstandards für Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer? In G. Blell & C. Lütge (Hrsg.), *Fremdsprachendidaktik und Lehrerbildung. Konzepte, Impulse, Perspektiven* (S. 185-204). Münster: LIT.
- Meyer, H. (2014a). Persönlichkeit der Lehrer/innen. In G. Bovet & V. Huwendiek (Hrsg.), *Leitfaden Schulpraxis: Pädagogik und Psychologie für den Lehrerberuf* (S.626-630). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, H. (2014b). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- OECD (2016). PISA 2015 Ergebnisse (Band I) Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung, PISA, W. Bertelsmann Verlag. Verfügbar unter: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9816065e.pdf?expires=1491466082&id=id&accname=guest&checksum=03F355CCEBC02E74FC753D217ADCE0E7> [4.4.2017].
- OECD (2014). *PISA 2012 Ergebnisse: Exzellenz durch Chancengerechtigkeit (Band II): Allen Schülerinnen und Schülern die Voraussetzungen zum Erfolg sichern*, PISA, W. Bertelsmann Verlag.
- OECD (2011). *PISA 2009 Ergebnisse: Lernfortschritte im globalen Wettbewerb – Veränderungen bei den Schülerleistungen seit 2000 (Band V)*, PISA. OECD Publishing.
- Reinfried, M. (2017). Fachdidaktik Französisch und ihre Bezugswissenschaften. In Nieweler, A. (Hrsg.) *Fachdidaktik Französisch. Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Roche, J. (2013). *Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik* (3. Auflage). Stuttgart: UTB.
- Rösler, D. (2001). Das sprachliche Reinheitsangebot im Fremdsprachenunterricht. Die eigene Sprache als fremde Sprache in der Unterrichtskommunikation und im Lehrmaterial für Deutsch als Fremdsprache. In M. Davies, J. Flood & D. Yeandle (Hrsg.), *Proper Words in Proper Places. Studies in Lexicology and Lexicography in honour of William Jervis Jones* (S. 399-410). Stuttgart: Heinz.
- Rösler, D. (2006). Das zweisprachige Seminar. Zur Integration von Sprach- und Fachvermittlung im universitären Fremdsprachenstudium. In H. Martinez & M. Reinfried

- (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz-Josef Meißner zum 60. Geburtstag* (S. 227-235). Tübingen: Narr.
- Schulmeister, R., Metzger, C. & Martens, T. (2012). Heterogenität und Studienerfolg. Lehrmethoden für Lerner mit unterschiedlichem Lernverhalten. *Paderborner Universitätsreden*. PUR 123. Verfügbar unter: [http://rolf.schulmeister.com/pdfs/zeitlast\\_pur.pdf](http://rolf.schulmeister.com/pdfs/zeitlast_pur.pdf) [25.11.2016].
- Sedlmeier, P. & Renkewitz, F. (2013). *Forschungsmethoden und Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler* (2., aktualisierte und erweiterte Aufl.). München: Pearson.
- Spinath, B., Seifried, E. & Eckert, C. (2014). Forschendes Lehren: Ein Ansatz zur Verbesserung von Hochschullehre. *Journal Hochschuldidaktik*, 25, 14–16.
- Tagliante, C. (2006). *La classe de langue*. Paris: CLE International.
- Towell, R. (2014). Formulaic and proceduralised language in the initial and advanced stages of learning French. In C. Lindqvist & C. Bardel (Hrsg.), *Acquisition of French as a Second Language* (S. 95-115). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Towell, R., Hawkins, R. & Bazergui, N. (1996). The development of fluency in advanced learners of French. *Applied linguistics*, 17, 84-119.
- Weidemeyer, H. (2014). Fremdsprachenlehrer aus Passion. Wie ich wurde, was ich war – und welchen Anteil die Fachdidaktik daran hatte. *Fremdsprachen lehren und lernen*, 43, 81-93.
- Weinert, Franz E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hg.): *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-32). Weinheim / Basel: Beltz.
- Wipperfürth, M. (2009). Welche Kompetenzstandards brauchen professionelle Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen? *ForumSprache*, 2, 6-25.

**Autor/-innen**

*Dr. Elena Schäfer. War von 2012-2017 als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Didaktik der Romanischen Sprachen und Literaturen an der Goethe-Universität Frankfurt tätig und ist aktuell an einem hessischen Gymnasium beschäftigt; Email: [e.schaefer@em.uni-frankfurt.de](mailto:e.schaefer@em.uni-frankfurt.de)*

*Julia Mordel. Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Pädagogischen Psychologie sowie am Interdisziplinären Kolleg Hochschuldidaktik (IKH) der Goethe-Universität Frankfurt; Email: [mordel@psych.uni-frankfurt.de](mailto:mordel@psych.uni-frankfurt.de)*

*Dr. Julia Mendzheritskaya. Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Pädagogischen Psychologie sowie am Interdisziplinären Kolleg Hochschuldidaktik (IKH) der Goethe-Universität Frankfurt; Email: [mendzheritskaya@psych.uni-frankfurt.de](mailto:mendzheritskaya@psych.uni-frankfurt.de)*



**Zitiervorschlag:** Schäfer, E., Mordel, J. & Mendzheritskaya, J. (2018). Zwischen den Sprachen. Ein Konzept zur Förderung der fremdsprachlichen Kompetenz von Lehramtsstudierenden im fachdidaktischen Seminar Französisch. *die hochschullehre*, Jahrgang 4/2018, online unter: [www.hochschullehre.org](http://www.hochschullehre.org)