

Auf dem Weg zur Bestimmung fachdidaktischen Wissens angehender Lehrkräfte – Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrenden an Universitäten und Fachhochschulen

Daniela Caspari¹ und Andreas Grünewald²

In order to determine basic pedagogical content knowledge, a questionnaire survey was conducted among teachers of "Introduction to Foreign Language Education" courses in German-speaking countries. The article describes how the questionnaire was designed and presents the most important results based on 169 responses. Findings indicate that there is an unexpectedly high consensus regarding the central teaching content in pedagogical content introductory courses. This result calls into question the previously attested low degree of canonisation and codification of pedagogical content knowledge.

1. Einleitung

Das Fach Englisch und mit ihm alle anderen sprachlichen Fächer gelten im Vergleich zur Mathematik gemeinhin als "gering strukturierte Domänen" (vgl. Blömeke, Bremerich-Vos, Haudeck, Kaiser, Nold, Schwippert & Willenberg 2011). Eine Folge ist, dass es schwierig erscheint, die für Lehrpersonen notwendigen Kompetenzen theoretisch zu modellieren und empirisch zu untersuchen (vgl. Koch-Priewe 2018: 12). Ebenso lässt sich bislang – wiederum im Unterschied zur Mathematik und zu naturwissenschaftlichen Fächern – abgesehen von den Vorgaben der Kultusministerkonferenz zum fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissen (KMK 2008/2019) nur ein geringer Grad an Kanonisierung des für (zukünftige) Lehrkräfte als notwendig erachteten fachdidaktischen Wissens konstatieren. Dies könnte auch daran liegen, dass das Selbstverständnis der Fremdsprachendidaktik als Ausbildungsdisziplin in der fachinternen Diskussion der *scientific community* bisher keine besondere Aufmerksamkeit erfährt. Um diesbezüglich einen Verständigungsprozess über die Universitäts- und (Bundes-) Ländergrenzen sowie Fächergrenzen hinweg anzuregen, haben wir (Daniela

1 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Daniela Caspari, Freie Universität Berlin, Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin, E-Mail: caspari@zedat.fu-berlin.de

2 Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Andreas Grünewald, Universität Bremen, Didaktik der romanischen Sprachen, Universitäts-Boulevard 13, Gebäude GW 2, 28359 Bremen, gruenewald@uni-bremen.de

Caspari und Andreas Grünewald) 2019 auf dem Würzburger Kongress der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung im Rahmen eines Freien Formates³ mit über 60 Teilnehmer:innen über Formen, Inhalte und Funktionen sowie über die Bedeutung des an der Universität vermittelten fachdidaktischen Wissens diskutiert. Für uns war erstaunlich, dass der Fokus der Plenumsdiskussionen auf Funktion und Bedeutung des fachdidaktischen Wissens lag, während die von den Teilnehmer:innen zu Beginn genannten und anhand von Kategorien aus fachdidaktischen Einführungswerken geordneten Inhalte so gut wie gar nicht thematisiert wurden (vgl. Caspari & Grünewald 2020). Es stellt sich daher die Frage, ob dies für einen großen Konsens bezüglich der zentralen fachdidaktischen Inhalte spricht, so wie er auch in den von uns konsultierten Einführungswerken in die Fachdidaktiken fremdsprachlicher Fächer (s. Abschnitt 2.1) sichtbar wurde, oder ob die Interaktionssituation auf dem Kongress sich nicht für eine kontroverse Diskussion der Inhalte eignete.

Um dieser Frage nachzugehen, d.h., um sowohl die Übereinstimmungen als auch die Unterschiede in der individuellen Relevanz der Inhalte zwischen Lehrenden der Fremdsprachendidaktik festzustellen, haben wir im Frühjahr 2021 einen Fragebogen zum fachdidaktischen Basiswissen und zu entsprechenden Lehrinhalten fachdidaktischer Einführungsveranstaltungen entwickelt und zur Teilnahme an der Befragung eingeladen. Wir schrieben per Mail alle diejenigen Personen an, die an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen im deutschsprachigen Raum im Bereich der Lehrerbildung in den Fächern Allgemeine Fremdsprachendidaktik, Fachdidaktik Englisch, Fachdidaktik Romanische Sprachen, Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache [DaF/DaZ] auf den Fakultäts- bzw. Institutsseiten ihrer jeweiligen Institution recherchierbar waren. Um den Fokus gezielt auf das fachdidaktische Basiswissen zu legen, formulierten wir für den Fragebogen als Leitfrage: "In Weiterführung des [zuvor geschilderten] Diskussionsprozesses bitten wir Sie nun um Ihre Einschätzung: Welche Inhalte sind Ihrer Meinung nach konstitutiv für eine **einführende Veranstaltung** in die Fachdidaktik?" [Fettdruck im Original]

In diesem Beitrag berichten wir über die Erstellung und Auswertung des Fragebogens und stellen die zentralen Ergebnisse vor. Im Mittelpunkt steht die o.g. Frage nach einem möglichen, aber bislang nicht explizit formulierten Konsens bezüglich der zentralen fachdidaktischen Inhalte.

3 Im Kongressprogramm vormalig als "AG" bezeichnet.

2. Befragung der Lehrenden

2.1 Der Fragebogen

Grundlage des Fragebogens (vgl. im Folgenden auch Caspari & Grünewald 2020) sind die auf dem DGFF-Kongress 2019 von den ca. 60 Teilnehmer:innen des Freien Formats genannten Inhalte auf die Frage, welches die aus ihrer Sicht unverzichtbaren Bestandteile des an der Universität zu erwerbenden fachdidaktischen Wissens außerhalb der direkt mit universitären Praxisphasen zusammenhängenden Lehrveranstaltungen und Prüfungen seien. Die Teilnehmer:innen schrieben die Inhalte zu Beginn der Veranstaltung auf Moderationskarten, die wir im Anschluss um Doppelnennungen bereinigten und clusterten. Anschließend ordneten wir sie Kategorien zu, die wir im Vorfeld anhand der Analyse von sechs Einführungswerken in die Fachdidaktik gewonnen hatten. Auswahlkriterien für die Einführungswerke waren zum einen das avisierte Publikum (Studierende der Fachdidaktiken), eine gewisse Breite hinsichtlich der berücksichtigten Fremdsprachen, das Erscheinungsdatum (zum Zeitpunkt 2019 bereits verbreitete Titel), die Unterschiedlichkeit in Bezug auf die Art der Darstellung (Visualisierungen, Reflexionsfragen usw.) sowie der Verbindung von theoretischem und anwendungsbezogenem Wissen.⁴ Als Kategorien wählten wir die zentralen Begriffe aus den Titeln von Kapiteln bzw. Unterkapiteln der Bücher, durch Marginalien bzw. Fettdruck im Text hervorgehobene Begriffe sowie Haupteinträge im Sachregister, wobei die Begrifflichkeiten teilweise angeglichen wurden. Für die 2. Veranstaltung des Freien Formats am Folgetag klebten wir die von den Teilnehmer:innen notierten Inhalte nach den Kategorien geordnet an die Wand des Hörsaals. Auf diese Weise entstand ein großes Karten-Cluster (insg. 120 Karten), das zu Beginn der 2. Veranstaltung von den insg. 40 Teilnehmer:innen noch erweitert werden konnte.⁵

Für den Fragebogen haben wir der besseren Übersichtlichkeit halber die genannten Inhalte teilweise neu sortiert und sie insgesamt neun inhaltlichen Bereichen (in alphabetischer Reihenfolge) zugeordnet:

4 Ausgewählt wurden auf Grundlage dieser Kriterien eine fremdsprachenübergreifende Einführung (Decke-Cornill & Küster 2015), zwei Einführungen in die Fachdidaktik Englisch (Doff & Klippel 2007; Thaler 2012), eine Einführung in die Fachdidaktik Französisch (Fäcke 2017) und zwei Einführungen in die Fachdidaktik Deutsch als Fremdsprache (Huneke & Steinig 2010; Rösler 2012).

5 Die Listen mit den Kategorien, Fotos der Listen mit den geclusterten Kärtchen der Teilnehmer:innen, eine Liste mit Ankerbeispielen sowie weitere Informationen zum Projekt finden sich unter <https://tinyurl.com/yckfpyy6> (6.9.2022).

1. Aspekte des Fremdsprachenunterrichts
2. Diagnose und Evaluation
3. Fremdsprachendidaktik als Forschungs- und Ausbildungsdisziplin
4. Fremdsprachenerwerb
5. Kompetenzen/Fertigkeiten
6. Lehrpersonen
7. Lerner:innen
8. Prinzipien und Ziele des Fremdsprachenunterrichts
9. Unterrichtsplanung und Unterrichtsanalyse

Zudem haben wir die einzelnen Inhalte teilweise klarer formuliert und einige Inhalte ergänzt, soweit sich nach der Zuordnung innerhalb der einzelnen Bereiche offensichtliche Leerstellen im Abgleich mit den analysierten Einführungswerken zeigten.

Der Fragebogen⁶ bestand aus

1. insgesamt 96 den neun inhaltlichen Bereichen zugeordneten Items, wobei die Bereiche unterschiedlich viele davon umfassten (vgl. auch Abschnitt 3.2). Sie wurden in Form dichotomer Nominalskalen mit "ja" ("wird behandelt") und "nein" ("wird nicht behandelt") aufgeführt.
2. zwölf zumeist geschlossenen Fragen zum Werdegang der Befragten und zur Strukturierung des Lehramtsstudiums vor Ort sowie
3. einer offenen Frage zu den zentralen Zielsetzungen, die die Befragten mit der Einführungsveranstaltung verfolgen.

Zu jedem der neun inhaltlichen Bereiche bestand die Möglichkeit freier Antworten oder Anmerkungen; außerdem gab es am Ende eine offene Frage für Ergänzungen, Anmerkungen und Kommentare.

Der Fragebogen war im Vorfeld in mehreren Stufen mit insgesamt 20 Personen mit universitärer Lehrerfahrung in der Fachdidaktik pilotiert und aufgrund der Rückmeldungen verändert, d.h. ergänzt und klarer formuliert sowie mit Beispielen für einzelne Inhaltsbezeichnungen versehen worden.

Ein besonderes Augenmerk lag darauf zu verhindern, dass die Befragten normative Vorstellungen ("Diese Inhalte sollten behandelt werden.") oder Idealvorstellungen ("Wünschenswert wäre ...") angeben statt der Inhalte, die sie in den einführenden Lehrveranstaltungen tatsächlich behandeln. Die Auswahlantworten zu den einzelnen Inhalten lauteten daher "Dieser Inhalt **wird** in der einführenden fachdidaktischen Veranstaltung behandelt." bzw. "Dieser Inhalt **wird nicht** in der einführenden fachdidaktischen Veranstaltung behandelt" [Fettdruck im Original].

⁶ Der Fragebogen ist einsehbar unter <https://tinyurl.com/3zp9tfvf> (6.9.2022).

Außerdem wiesen wir vor der Bearbeitung der neun Inhaltsbereiche auf dem Fragebogen auf Folgendes hin:

1. Bitte denken Sie daran, dass Sie ausschließlich diejenigen Inhalte anklicken, denen Sie einen beträchtlichen Teil einer Sitzung einer einführenden Veranstaltung in die Fremdsprachendidaktik widmen (würden) und die Ihrer Auffassung nach Teil des Fachdidaktischen Basiswissens sind. Wir meinen damit nicht Inhalte, auf die man situationsgebunden eingeht.
2. Denken Sie auch daran, dass die Gesamtheit aller Inhalte, die Sie ankreuzen, innerhalb eines Semesters (i. d. R. 15 Wochen) zu behandeln sein müssen.

Vor die Bearbeitung der Inhaltsbereiche waren folgende Filterfragen vorgeschaltet:

1. Ich habe in den vergangenen 5 Jahren eine Einführungsveranstaltung in die Fremdsprachendidaktik (oder in die jeweils spezifisch sprachliche Didaktik Englisch, Französisch, Spanisch, DaF/DaZ) gegeben.
2. Ich habe in den vergangenen 5 Jahren eine Einführungsveranstaltung in die Fremdsprachendidaktik (oder in die jeweils spezifisch sprachliche Didaktik Englisch, Französisch, Spanisch, DaF/DaZ) gegeben und musste mich dabei zum Großteil an vorgegebene Inhalte halten.
3. Ich habe bisher noch keine Einführungsveranstaltung in die Fremdsprachendidaktik (oder in die jeweils spezifisch sprachliche Didaktik Englisch, Französisch, Spanisch, DaF/DaZ) gegeben, lehre aber in anderen fachdidaktischen Veranstaltungen.
4. Ich habe in den vergangenen 5 Jahren nicht in der Fremdsprachendidaktik gelehrt.

Diese Filterfrage diente dazu, das Antwortverhalten entsprechend der Lehrerfahrung der Proband:innen differenziert berichten zu können. Der Fragebogen wurde in das Online-Befragungsprogramm *SoSci Survey* übertragen und war im Frühjahr 2021 insgesamt zwei Monate zu erreichen.

2.2 Die Teilnehmer:innen der Untersuchung

Insgesamt wurden ca. 390 Personen an allen lehrerbildenden Universitäten und Pädagogischen Hochschulen in Deutschland, Österreich und der deutschsprachigen Schweiz, die in der Fremdsprachendidaktik sowie in den Fachdidaktiken Englisch, Romanische Sprachen und DaF/DaZ tätig sind, per E-Mail angeschrieben. Die Adressen haben wir den Internetseiten der Universitäten und Pädagogischen Hochschulen entnommen und die Angeschriebenen gleichzeitig gebeten, die Informationen zur Umfrage ggf. an weitere, nicht auf der Internetseite angegebene Dozent:innen in ihren Arbeitsgebieten weiterzuleiten. Somit sollten alle im deutschsprachigen Raum in der Fremdsprachendidaktik lehrenden Personen die

Gelegenheit erhalten, sich an der Umfrage zu beteiligen. Ca. 50% der angeschriebenen Personen riefen die Startseite des Fragebogens auf, die meisten stoppten jedoch die Bearbeitung auf den ersten drei Seiten und haben den Fragebogen zu einem späteren Zeitpunkt erneut aufgerufen und von Anfang an ausgefüllt, denn *SoSci Survey* erlaubt es nicht, zu einem späteren Zeitpunkt wieder in die Befragung einzusteigen. Insgesamt haben 169 Personen den Fragebogen vollständig bzw. weitgehend vollständig ausgefüllt, das entspricht einer Rücklaufquote von 43,3%.⁷

Von den Befragten gaben 55 an, die Einführung im Bereich der Englischdidaktik gegeben zu haben, 42 in der Didaktik der romanischen Sprachen, neun in DaF/DaZ und vier in der Allgemeinen Fremdsprachendidaktik. Auffällig ist, dass gutes Drittel der Befragten (35% = 59 Personen) bei dieser Frage – wie auch bei den weiteren Fragen auf der vorletzten der insg. 27 Seiten des Fragebogens – keine Zuordnung vorgenommen hat. Dabei ist ein deutlicher Unterschied zwischen den Statusgruppen zu erkennen: Während ca. 20% der Professor:innen keine Angabe machten, sind dies bei den Wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen 40% und bei den PostDocs über 50%. Der hohe Anteil ohne Zuordnung ist größtenteils auf die Befragten zurückzuführen, die in den letzten fünf Jahren nicht in der Fremdsprachendidaktik gelehrt (9 Personen) bzw. noch keine Einführung gegeben haben (31 Personen). Außerdem stand diese Frage auf der letzten Seite des umfangreichen Fragebogens und wir hatten dort weder die Möglichkeit einer Mehrfachzuordnung noch ein freies Feld, z.B. für andere Fremdsprachendidaktiken (Slawistik, Niederlandistik, Portugiesisch, Italienisch usw.) oder die Sprachlehrforschung, vorgesehen.

Von den Befragten haben 136 Personen (80,5%) ein Lehramtsstudium absolviert, dies gilt auch für die Statusgruppe der Professor:innen. 103 Personen (60,9%) haben das 2. Staatsexamen abgelegt. Unter den 34 Personen, d.h. den 20,1%, die in Bezug auf das 2. Staatsexamen keine Angabe gemacht haben, sind prozentual besonders häufig Wissenschaftliche Mitarbeiter:innen vertreten.

In Hinblick auf die Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Statusgruppen ordnet sich ein knappes Drittel der Befragten (32,7%) der Gruppe der Wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen zu, ein knappes Viertel (23,7%) der Gruppe der Professor:innen, 13,7% der Gruppe der Lehrkräfte für besondere Aufgaben bzw. Abgeordneten Lehrkräften, 8,9% der Gruppe der PostDocs (siehe Abb. 1). Weitere 7,7% sind Lektor:innen, wobei die Bezeichnung in den verschiedenen Bundesländern unterschiedliche Qualifikationen und Aufgaben beinhaltet, je 6,5% sind

7 In einem Vortrag auf dem DGFF-Kongress im September 2021 haben wir die Ergebnisse auf der Basis von 69 ausgefüllten Fragebögen berechnet, das entsprach einer Rücklaufquote von 17,7%. In die vorliegende Auswertung sind nun alle 169 ausgefüllten Fragebögen eingegangen.

Lehrbeauftragte oder haben die Kategorie "Sonstiges" angekreuzt (siehe Abb. 1). Insgesamt gehören somit gut zwei Drittel der Befragten zur Gruppe der sog. Mittelbauer:innen. Fast alle Befragten (161 Personen) sind an einer Universität tätig, sieben an einer Pädagogischen Hochschule, eine Person gibt als Institution die Schule an.

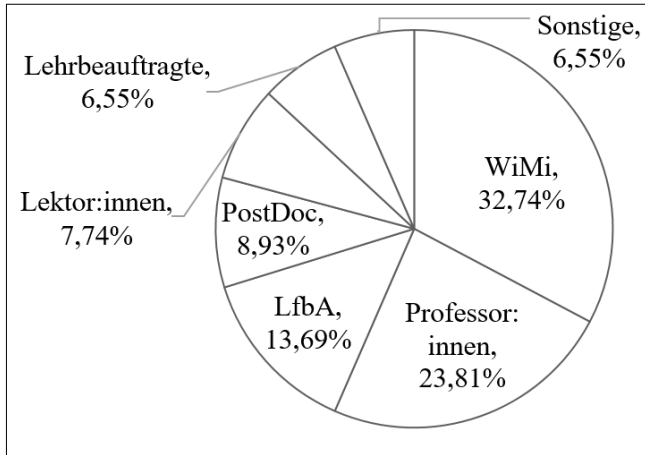


Abbildung 1: Statusgruppen, n = 168

Die Befragten verfügen über unterschiedlich viel Lehrerfahrung: Ein knappes Drittel der Befragten (29%) lehrt seit maximal fünf Jahren, ein weiteres knappes Drittel (29%) seit 6-10 Jahren und ebenfalls ein knappes Drittel (29%) seit 11-20 Jahren. 12,5% der Befragten verfügen über mehr als 20 Jahre Lehrerfahrung (siehe Abb. 2). Über zwei Drittel der Befragten sind somit erfahrene Dozent:innen. Zudem ist eine gute Balance zwischen den verschiedenen Dienstaltern zu verzeichnen.

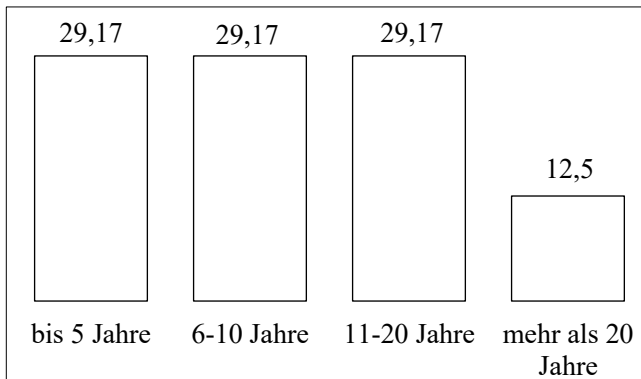


Abbildung 2: Lehrerfahrung in der Institution, n = 168

61% der Befragten haben in den letzten fünf Jahren eine Einführungsveranstaltung gegeben und konnten dabei die gewählten Inhalte selbst bestimmen, 26 Befragte (= 15,4%) kreuzten an, dass sie sich in der Lehre der Einführungsveranstaltung zum größten Teil an vorgegebene Inhalte halten mussten, 18,3% gaben andere Lehre in der Fachdidaktik und 5,3% haben in den letzten fünf Jahren keine fachdidaktische Lehre erteilt. Somit verfügt mehr als drei Viertel der Befragten über aktuelle Erfahrungen mit der Durchführung einer Einführungsveranstaltung. Von den 15,4% der Befragten, die sich zum größten Teil an vorgegebene Inhalte halten mussten, kann nicht sicher gesagt werden, ob sie die von ihnen angegebenen Inhalte ebenfalls persönlich für zentral halten. Da jedoch niemand von ihnen in den offenen Feldern einen entsprechenden Hinweis gegeben hat, gehen wir davon aus, dass sie mit den genannten Inhalten als Basiswissen für eine Einführungsveranstaltung einverstanden sind, auch wenn sie sie nicht auswählen konnten.

2.3 Die Auswertungsstrategie

Die Daten wurden von *SoSci Survey* nach *SPSS* exportiert. Anschließend wurden die Items und Inhaltsbereiche gelabelt und codiert, um die statistischen Analysen eindeutig zuordnen zu können. Die Erstellung der Skalen erfolgte pro Inhaltsbereich (hier wurden die Antworten zu den einzelnen Items zusammengezählt und auf eine Skala für den gesamten Inhaltsbereich übertragen). Auf diese Weise werden rein deskriptive Aussagen zu den neun Inhaltsbereichen getroffen. Die Antworten auf die offenen Fragen wurden in einem Textverarbeitungsprogramm nach Fragen geordnet zusammengestellt und induktiv kategorisiert.

3. Ergebnisse

3.1 Verortung und Art der einführenden Lehrveranstaltungen

Die im letzten Teil des Fragebogens erfragten Angaben zur Verortung der Lehrveranstaltung im Studium, die unterrichtete Fachdidaktik sowie zu Veranstaltungsform und Prüfungsformat wurden von ca. 2/3 der Befragten ausgefüllt. 40 Teilnehmer:innen (= 23,7%) bekamen die Frage nicht gestellt, weil sie in den letzten 5 Jahren nicht in der Fachdidaktik gelehrt bzw. keine Einführungsveranstaltung gegeben haben. Die Angaben seien hier aufgeführt, weil sie trotz begrenzter Aussagekraft möglicherweise interessante Hinweise geben, zumal die

Angaben ausschließlich von Befragten getätigt wurden, die in den letzten fünf Jahren eine Einführungsveranstaltung gegeben haben und somit aktuell sind.

Gut drei Viertel der Antwortenden ($n = 112$), d.h. 78,6%, gab an, dass die Einführung im Bachelor verortet ist, 9% im Master, 12,5% "Sonstiges", z.B. Staatsexamen. Von den 112 auf die Frage nach der Veranstaltungsform Antwortenden haben 89 (fast 80%) die Vorlesung angekreuzt, 18 (= 16,1%) das Seminar und fünf (4,5%) die Übung als ergänzende Lehrveranstaltung. Der allergrößte Teil der Veranstaltungen scheint somit in Form einer Vorlesung stattzufinden. Als Prüfungsform kreuzten 51,4% die Klausur an ($n = 142$), als weitere Prüfungsformen Portfolio (16,9%), Präsentation und Hausarbeit (je 7,8%), mündliche Prüfung (7%) und "Sonstiges" (9,1%). Das heißt, dass fast genauso häufig andere Prüfungsformen wie eine Klausur verwendet werden.

3.2 Rangfolge der neun Inhaltsbereiche

Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse beziehen sich auf alle 169 ausgefüllten Fragebögen.

Zunächst stellen wir die Ankreuzhäufigkeiten der neun unterrichteten Inhaltsbereiche dar. Um Rangeeffekte zu vermeiden, wurden sie im Fragebogen, ebenso wie die Items innerhalb der Inhaltsbereiche, in alphabetischer Reihenfolge präsentiert. Die Berechnung der Häufigkeit der Nennung der Inhaltsbereiche erfolgte unabhängig von der Anzahl der Items pro Inhaltsbereich. Die Auswertung ergibt folgende Rangfolge der berechneten Mittelwerte (1 = wird behandelt, 2 = wird nicht behandelt, $n = 169$):

Tabelle 1: Rangfolge der Inhaltsbereiche, Mittelwert, $n = 169$

| Rang | Inhaltsbereich | Mittelwert (M) |
|------|--|----------------|
| 1 | Prinzipien und Ziele des Fremdsprachenunterrichts | 1,28 |
| 2 | Kompetenzen/Fertigkeiten | 1,31 |
| 3 | Aspekte des Fremdsprachenunterrichts | 1,32 |
| 4 | Lerner:innen | 1,35 |
| 5 | Fremdspracherwerb | 1,36 |
| 6 | Fremdsprachendidaktik als Forschungs- und Ausbildungsdisziplin | 1,40 |
| 7 | Unterrichtsplanung und Unterrichtsanalyse | 1,44 |
| 8 | Diagnose und Evaluation | 1,45 |
| 9 | Lehrpersonen | 1,50 |

Es zeigt sich, dass in den Einführungsveranstaltungen alle Inhaltsbereiche behandelt werden. Die Mittelwerte der Inhaltsbereiche liegen nahe beieinander, den größten Abstand zum Vorgänger weist der letzte Inhaltsbereich "Lehrpersonen"

auf. Zusammen mit den Inhaltsbereichen "Diagnose und Evaluation" sowie "Unterrichtsplanung und Unterrichtsanalyse" werden weniger der aufgeführten Unterthemen in einer Einführungsveranstaltung thematisiert als in den übrigen Inhaltsbereichen. So werden von den elf genannten Unterthemen des Bereichs "Lehrpersonen" durchschnittlich nur genau die Hälfte auch gelehrt. An der Spitze stehen fast gleichauf die Summe der angekreuzten Unterthemen der Inhaltsbereiche "Prinzipien und Ziele des Fremdsprachenunterrichts" (1.), "Kompetenzen/Fertigkeiten" (2.) sowie "Aspekte des Fremdsprachenunterrichts" (3.). Um zu verdeutlichen, welche Inhalte den jeweiligen Bereichen zugeordnet sind, werden sie im Folgenden einzeln aufgeführt. Erinnerung sei daran, dass die allermeisten Inhalte von den Teilnehmer:innen des Freien Formats genannt wurden und nur einzelne aus Gründen der Vollständigkeit von uns nachträglich ergänzt wurden. Die Zuordnung der Inhalte zu den neun Inhaltsbereichen erfolgte auf Basis der den fachdidaktischen Einführungswerken entnommenen Kategorien.

Der Inhaltsbereich "Prinzipien und Ziele" (1. Rang) umfasst folgende zehn Inhalte:

- Aufgabenorientierung,
- Authentizität vs. Didaktisierung,
- Autonomes Lernen,
- Differenzierung/Individualisierung,
- Einsprachigkeit,
- Fremdsprachenspezifischer Beitrag zu übergeordneten Zielen wie z.B. Bildungszielen und Diskursfähigkeit,
- Handlungsorientierung,
- Inhaltsorientierung,
- Kompetenzorientierung⁸,
- Mehrsprachigkeit.

Der Inhaltsbereich "Kompetenzen bzw. Fertigkeiten" (2. Rang) enthält folgende Inhalte:

- Überblick über zentrale Kompetenzbereiche (KMK-Modelle Sek. I und Sek. II),
- Vertiefung in den folgenden Kompetenzbereichen:
 - Ästhetisch-literarische Kompetenz,
 - Filmkompetenz (inkl. Hör-Seh-Verstehen),
 - Grammatische Kompetenz,
 - Hörverstehen,

8 Aus Gründen der Systematik ist "Kompetenzorientierung" nicht nur im Inhaltsbereich "Prinzipien und Inhalte" aufgeführt, sondern ebenfalls im Inhaltsbereich Fremdsprachendidaktik als "Forschungs- und Ausbildungsdisziplin".

- Inter-/Transkulturelle Kompetenz,
- Leseverstehen,
- Lexikalische Kompetenz,
- Medienkompetenz,
- Schreiben,
- Sprachbewusstheit,
- Sprachlernkompetenz,
- Sprachmittlung,
- Sprechen (inkl. Aussprache).

Dabei konnten sowohl das erste Item "Überblick" als auch alle 13 aufgeführten Kompetenzbereiche einzeln angekreuzt werden.

Am weitesten gefasst ist die Kategorie "Aspekte des Fremdsprachenunterrichts" (3. Rang); sie umfasste folgende zwölf Items:

- Aktuelle Methodenkonzeptionen (z.B. performatives Fremdsprachenlernen, bilingualer Unterricht, Lernen im Tandem),
- Bildungspolitische Rahmenvorgaben (z.B. Bildungsstandards, GeR, Lehrpläne),
- Gegenstände des Fremdsprachenunterrichts (z.B. Wortschatz, Grammatik, Texte),
- Inhalte des Fremdsprachenunterrichts (z.B. Jugendkultur, Postkolonialismus, kulturelles Wissen),
- Interaktion im Klassenzimmer (z.B. *classroom discourse*),
- Lehr- und Lernorte,
- Lehr- und Lernziele,
- Lehr- und Lernstrategien,
- Medieneinsatz und Medienpädagogik (z.B. Digitale Medien, Distanzlernen),
- Spezifika des Unterrichtsfaches (z.B. Stellung des Faches in der Schule/ im Sprachlernprozess, Sprachenprestige, Umgang mit Varietäten),
- Umgang mit Texten (z.B. Textsorten, Ziele und Verfahren der Textarbeit),
- Vermittlungsverfahren (z.B. Wortschatzarbeit, Analyseverfahren literarischer Texte, kreative Verfahren in der Literatuarbeit).

Nah beieinander liegen auch die folgenden beiden Inhaltsbereiche Lerner:innen (4. Rang) und Fremdsprachenerwerb (5. Rang).

Innerhalb der Kategorie "Lerner:innen" waren folgende acht Items aufgeführt:

- Emotionen beim Sprachenlernen,
- Heterogenität von Lerngruppen,
- Individuelle Faktoren beim Sprachenlernen (z.B. Alter, sprachliche Voraussetzungen),
- Lernförderliche Einstellungen,

- Lernstile,
- Lernstrategien (z.B. Lese- oder Schreibstrategien),
- Motivation für das Fremdsprachenlernen,
- Potenzielle Herausforderungen beim Fremdsprachenlernen (z.B. LRS oder ADHS).

Zum Inhaltsbereich "Fremdsprachenerwerb" zählen folgende sechs Items:

- Besonderheiten der zu lernenden Fremdsprache (z.B. für Englisch: Bedeutung des Englischen als *lingua franca*; für Spanisch: Varietäten des Spanischen usw.),
- Eigenschaften der Lernaltersprache (*interlanguage*),
- Ergebnisse empirischer Spracherwerbsforschung,
- Psycholinguistische Grundlagen des Fremdsprachenerwerbs,
- Sprachlerntheorien,
- Sprachwissenschaftliches Wissen (z.B. Pragmatik).

Der folgende Inhaltsbereich "Fremdsprachendidaktik als Forschungs- und Ausbildungsdisziplin" (6. Rang) umfasst deutlich mehr, nämlich 14 Aspekte:

- Aktuelle Diskussion in den Fremdsprachendidaktiken (z.B. Bildungsdiskurs oder Diskussion um inklusiven Fremdsprachenunterricht),
- Bezugswissenschaften,
- Fachdidaktische Modelle (z.B. Berliner Schule oder *Presentation-Practice-Production* oder *Pre-While-Post*-Phasen in der Literatur- und Filmbehandlung),
- Fachsprache (fremdsprachendidaktischer Fachwortschatz),
- Faktorenkomplexion,
- Fremdsprachendidaktik als Forschungsdisziplin (z.B. Forschungsmethoden oder Entwicklung eines forschenden Habitus),
- Geschichte der (jeweiligen) Fremdsprachendidaktik,
- Geschichte des Fremdsprachenunterrichts (z.B. die frühe institutionelle Etablierung des Spanischunterrichts in den Hansestädten oder das Hamburger Abkommen),
- Interkulturelle Didaktik,
- Kompetenzorientierung,
- Mehrsprachigkeitsdidaktik,
- Methodengeschichte,
- Methodenwissen und Methodenkompetenz,
- Theorie-Praxis-Verhältnis.

Durchschnittlich etwas seltener werden die einzelnen Unterkategorien der letzten drei Inhaltskategorien in Einführungsveranstaltungen behandelt: "Unterrichtsplanung und Unterrichtsanalyse" (7. Rang), "Diagnose und Evaluation" (8. Rang)

sowie "Lehrpersonen" (9. Rang). Auch in diesen Inhaltskategorien sind wieder unterschiedlich viele Items enthalten.

Zur "Unterrichtsplanung und Unterrichtsanalyse" zählen 14 Items:

- Aufgabentypologie und Aufgabenkonstruktion,
- Differenzierung,
- Lehr-/Lernmaterialien,
- Lern-/Kompetenzziele,
- Offene Formen (z.B. Freiarbeit, Projektarbeit, Spiele),
- Planung einer Unterrichtsreihe,
- Planungsmodelle,
- Sozialformen,
- Stundenentwurf (Einzelstunde inkl. Didaktischer Analyse etc.),
- Übungsformen,
- Umgang mit Lehrwerken,
- Unterrichtsbeobachtung,
- Unterrichtsmethoden/Unterrichtsverfahren,
- Unterrichtsphasierung.

Zum Inhaltsbereich "Diagnose und Evaluation" gehören sieben Items:

- Diagnostische Kompetenz,
- Feedback,
- Leistungsmessung/-bewertung,
- Selbst- und Fremdevaluation,
- Sprachzertifikate,
- Tests und Prüfungen,
- Umgang mit Fehlern/Korrektur.

Der letzte Inhaltsbereich "Lehrpersonen" umfasst elf Items:

- Berufswahlmotive,
- Charakteristika idealtypischer Lehrer:innen,
- Eigene Sprachlernerfahrungen,
- Fremdsprachliche Kompetenzen der Lehrperson,
- Interkulturelle Kompetenz der Lehrperson,
- Lehrer:innenbildung,
- Lehrer:innenforschung,
- Lehrer:innenpersönlichkeit,
- Lehrstile,
- Reflexionskompetenz der Lehrperson,
- Sprache der Lehrperson (z.B. Kommunikationsstil, Formulierung von Arbeitsaufträgen usw.).

3.3 Rangfolge der ersten 21 Items

3.3.1 Rangfolge der ersten 21 Items über die Inhaltsbereiche hinweg

Nach der Summe der angekreuzten Unterthemen der neun Inhaltsbereiche werden im Folgenden die von den Befragten am häufigsten und am seltensten genannten Einzelelemente vorgestellt ($n = 169$; 1 = wird behandelt, 2 = wird nicht behandelt). Von den insgesamt 96 Inhalten wurden die folgenden 21 Inhalte in absteigender Reihenfolge am häufigsten in Einführungsveranstaltungen behandelt:⁹

Tabelle 2: Rangfolge der ersten 21 Items (über alle Inhaltsbereiche hinweg)

| Rang | Item | Inhaltsbereich | Mittelwert (M) |
|------|---|--|----------------|
| 1 | Bildungspolitische Rahmenvorgaben | Aspekte des Fremdsprachenunterrichts | 1,05 |
| | Kompetenzorientierung | Fremdsprachendidaktik als Forschungs- und Ausbildungsdisziplin | 1,05 |
| 3 | Kompetenzorientierung | Prinzipien und Ziele des Fremdsprachenunterrichts | 1,06 |
| 4 | Lehr- und Lernziele | Aspekte des Fremdsprachenunterrichts | 1,09 |
| | Heterogenität von Lerngruppen | Lerner:innen | 1,09 |
| 6 | Gegenstände des Fremdsprachenunterrichts (z.B. Wortschatz, Grammatik, Texte) | Aspekte des Fremdsprachenunterrichts | 1,10 |
| 7 | Aufgabenorientierung | Prinzipien und Ziele | 1,10 |
| 8 | Handlungsorientierung | Prinzipien und Ziele | 1,12 |
| 9 | Umgang mit Fehlern | Diagnose und Evaluation | 1,15 |
| 10 | Sprachlerntheorien | Fremdspracherwerb | 1,17 |
| | Überblick über zentrale Kompetenzbereiche | Kompetenzen/Fertigkeiten | 1,17 |
| | Eigene Sprachlernerfahrungen | Lehrpersonen | 1,17 |
| 13 | Hörverstehen | Kompetenzen/Fertigkeiten | 1,18 |
| | Individuelle Faktoren beim Sprachenlernen (z.B. Alter, sprachliche Voraussetzungen) | Lerner:innen | 1,18 |
| | Differenzierung/Individualisierung | Prinzipien und Ziele | 1,18 |
| 16 | Lehr- und Lernstrategien | Aspekte des Fremdsprachenunterrichts | 1,19 |
| 17 | Leseverstehen | Kompetenzen/Fertigkeiten | 1,20 |

9 Der Schnitt wurde nach 21 Items gewählt, weil die Items 19-21 den gleichen Mittelwert erreichten. Auch über alle Inhalte hinweg liegen die Werte sehr eng beieinander; es sind keine deutlichen Abstände auszumachen.

| | | | |
|----|--------------------------------------|--|------|
| | Lern-/Kompetenzziele | Unterrichtsplanung und Unterrichtsanalyse | 1,20 |
| 18 | Methodenwissen und Methodenkompetenz | Fremdsprachendidaktik als Forschungs- und Ausbildungsdisziplin | 1,21 |
| | Sprechen (inkl. Aussprache) | Kompetenzen/Fertigkeiten | 1,21 |
| | Lernstrategien | Lerner:innen | 1,21 |

Betrachtet man die Zugehörigkeit dieser Inhalte zu den neun inhaltlichen Bereichen, so fällt auf, dass unter den ersten 21 Inhalten vier von neun Bereichen mit nur eine Nennung vertreten sind: "Fremdsprachenerwerb", "Diagnose und Evaluation", "Lehrpersonen" sowie "Unterrichtsplanung und Unterrichtsanalyse".

Betrachtet man die einzelnen Inhalte, so steht die Kompetenzorientierung klar an der Spitze: Auf Rang 1 stehen "Bildungspolitische Rahmenvorgaben", die aktuell auf der Kompetenzorientierung basieren, auf Rang 2 und 3 steht sie als ein Bereich fremdsprachendidaktischer Forschung und Lehre sowie als ein didaktisches Prinzip, auf Rang 18 folgen "Lern- und Kompetenzziele" aus dem Inhaltsbereich "Unterrichtsplanung und Unterrichtsanalyse". Dazu kommen auf Rang 11 ein Überblick über zentrale Kompetenzbereiche sowie auf Rang 13, 17 und 20 drei Kompetenzen bzw. Fertigkeiten ("Hörverstehen", "Leseverstehen" sowie "Sprechen"). Folgende weitere der unter den ersten 21 genannten Inhalte könnten ebenfalls im Zusammenhang mit der Kompetenzorientierung gelehrt werden: "Lehr- und Lernziele" aus dem Inhaltsbereich "Aspekte des Fremdsprachenunterrichts" auf Rang 4, "Aufgabenorientierung" auf Rang 7, "Handlungsorientierung" auf Rang 8. Nicht zuletzt könnte diese Zuordnung auch für die Inhalte auf Rang 9 ("Umgang mit Fehlern") und Rang 21 ("Lernstrategien") gelten.

3.3.2 Rangfolge der ersten Items in Hinblick auf andere Variablen

Über alle Beschäftigungszeiten hinweg finden sich bildungspolitische Rahmenvorgaben und Kompetenzorientierung unter den ersten 10 Items. Diese Variation ist aber nicht so groß, dass die Beschäftigungszeit diesbezüglich einen signifikanten Einfluss auf das Antwortverhalten hat. Dies zeigt exemplarisch das Antwortverhalten der Gruppe der am kürzesten und der am längsten Beschäftigten (unter fünf Jahre und über 20 Jahre), in denen "Kompetenzorientierung" (aus dem Inhaltsbereich "Fremdsprachendidaktik als Forschungs- und Ausbildungsdisziplin") und die "[b]ildungspolitischen Rahmenvorgaben" jeweils unter den ersten fünf Nennungen rangieren. Die Gruppe der am kürzesten Beschäftigten weist der Kompetenzorientierung mit den beiden Inhalten "Überblick über zentrale Kompetenzbereiche und Kompetenzorientierung" (aus dem Inhaltsbereich "Prinzipien

und Ziele des Fremdsprachenunterrichts") auf Rang 4 eine noch höhere Bedeutung zu als die Gruppe der am längsten Beschäftigten: Diese setzte "Lern-/Kompetenzziele" auf Rang 4 und "Lehr- und Lernziele" auf Platz 2. Da auch diese beiden Inhalte in Ausrichtung auf die Kompetenzorientierung behandelt werden können, erscheint der Unterschied möglicherweise geringer als zunächst anzunehmen ist. Einig sind sich beide Gruppen in der hohen Bedeutung des Inhalts "Heterogenität von Lerngruppen".

Tabelle 3: Rangfolge der fünf am häufigsten angekreuzten Items in Bezug auf Beschäftigungszeiten

| < als 5 Jahre (n = 49) ¹⁰ | | | > 20 Jahre (n = 21) | | |
|--------------------------------------|---|------------|---------------------|---|------------|
| Rang | Inhalt | Mittelwert | Rang | Inhalt | Mittelwert |
| 1 | Kompetenzorientierung (Inhaltsbereich Fremdsprachendidaktik als Forschungs- und Ausbildungsdisziplin) | 1,02 | 1 | Bildungspolitische Rahmenvorgaben | 1,00 |
| 2 | Bildungspolitische Rahmenvorgaben | 1,04 | | Lehr- und Lernziele (Inhaltsbereich Aspekte des Fremdsprachenunterrichts) | 1,00 |
| | Heterogenität von Lerngruppen (Inhaltsbereich Lerner:innen) | 1,04 | 3 | Kompetenzorientierung (Inhaltsbereich Fremdsprachendidaktik als Forschungs- und Ausbildungsdisziplin) | 1,05 |
| 4 | Überblick über zentrale Kompetenzbereiche | 1,06 | | Lern-/Kompetenzziele (Inhaltsbereich Unterrichtsplanung und -analyse) | 1,05 |
| | Kompetenzorientierung (Inhaltsbereich Prinzipien und Ziele des Fremdsprachenunterrichts) | 1,06 | | Heterogenität von Lerngruppen (Inhaltsbereich Lerner:innen) | 1,05 |
| | | | | Lernstrategien (Inhaltsbereich individuelle Faktoren beim Fremdsprachenlernen) | 1,05 |

Auch über die Statusgruppen hinweg ist eine sehr hohe Einigkeit in Hinblick auf die häufigsten Inhalte zu konstatieren. Dies betrifft zum einen die Inhalte im Umkreis der Kompetenzorientierung ("Kompetenzorientierung", "Bildungspolitische Rahmenvorgaben", "Aufgabenorientierung", "Überblick über zentrale Kompetenzbereiche"), die in allen Statusgruppen mit einer bis drei Nennungen unter den

¹⁰ Die Mehrfachbelegung von Plätzen ergibt sich aus der gleich häufigen Nennung der Inhalte.

ersten fünf Inhalten rangieren. Dies betrifft zum anderen den Aspekt "Heterogenität von Lerngruppen", der in den drei Gruppen Professor:innen, wissenschaftliche Mitarbeiter:innen und PostDocs je zwei Mal auftaucht ("Heterogenität", "individuelle Faktoren", "Differenzierung"). In allen vier Gruppen spielt auch der Umgang mit Fehlern eine große Rolle.

Die Aufschlüsselung nach Statusgruppen zeigt gleichermaßen geringe Unterschiede: "Sprachlerntheorien" werden nur von Professor:innen und PostDocs unter den fünf häufigsten Inhalten genannt, "Gegenstände des Fremdsprachenunterrichts" nur von PostDocs und der Gruppe der Lehrkräfte für besondere Aufgaben/Abordnungen/Lehrbeauftragten; die letzte Gruppe nennt als einzige überdies den Inhalt "Sprachlernerfahrungen" aus dem Inhaltsbereich "Lehrpersonen".

Tabelle 4: Rangfolge der Items in Bezug auf die Statusgruppe, Mittelwerte in Klammern

| Sta- tus | Professur | WiMi | PostDoc | LfbA/Abordnung/ Lehrauftrag ¹¹ |
|-------------|---|--|------------------------------|--|
| Rang | | | | |
| 1 | Bildungspolitische Rahmenvorgaben (1,00) | Heterogenität (1,00) | individuelle Faktoren (1,00) | Aufgabenorientierung (1,07) |
| 2 | Kompetenzorientierung (Prinzipien und Ziele des FU ¹²) (1,03) | Kompetenzorientierung (FD als Forschungs- und Ausbildungsdisziplin) (1,02) | Aufgabenorientierung (1,00) | Umgang mit Fehlern (1,08) |
| | | | | Kompetenzorientierung (FD als Forschungs- und Ausbildungsdisziplin) (1,08) |
| | | | | Gegenstände des FU (1,08) |
| 3 | Sprachlerntheorien (1,08) | Bildungspolitische Rahmenvorgaben (1,04) | Gegenstände des FU (1,07) | |
| | Gegenstände im FU (1,08) | | | |
| | Heterogenität von Lerngruppen (1,08) | | | |
| | Individuelle Faktoren (1,08) | | | |
| 3 | | | Umgang mit Fehlern (1,07) | |
| | | | Sprachlerntheorien (1,07) | |
| | | | Heterogenität (1,07) | |
| | | | | |
| 4 | | Umgang mit Fehlern (1,09) | | |

11 Aus den drei Gruppen wurde der Mittelwert gebildet, wobei abgeordnete Lehrkräfte und Lehrkräfte für besondere Aufgaben praxisorientierte Items tendenziell eher höher gewertet haben als die Lektor:innen.

12 FU steht als Abkürzung für Fremdsprachenunterricht.

| | | | | |
|---|--|---|--|--|
| 5 | | Differenzierung/Individualisierung (1,11) | | Bildungspolitische Rahmenvorgaben (1,09) |
| | | | | Überblick über zentrale Kompetenzbereiche (1,09) |
| | | | | Sprachlernerfahrungen (Lehrpersonen) (1,09) |

Eine noch größere Übereinstimmung bei den am häufigsten genannten Inhalten zeigt sich im Vergleich der Vertreter:innen der Englischdidaktik und der Didaktik der romanischen Sprachen. Nicht als eigene Gruppe aufgeführt sind hier diejenigen, die sich nicht zugeordnet haben, weil diese Gruppe vermutlich ebenfalls zahlreiche Vertreter:innen der Englischdidaktik und der Didaktik der Romanischen Sprachen enthalten dürfte und somit keine eigene Gruppe darstellt.

Unter den ersten fünf Nennungen sind vier Inhalte, alle aus dem Bereich der Kompetenzorientierung, identisch. Die beiden Gruppen unterscheiden sich hier lediglich durch "Heterogenität" (Englischdidaktik) vs. "Gegenstände des Fremdsprachenunterrichts" (Didaktik Romanische Sprachen) voneinander.

Tabelle 5: Rangfolge der Items in Bezug auf die Fächerzugehörigkeit, Mittelwert in Klammern

| Rang | Englischdidaktik (n = 56) | Rang | Didaktik Romanische Sprachen (n = 42) |
|------|--|------|--|
| 1 | Kompetenzorientierung (Inhaltsbereich Fremdsprachendidaktik als Forschungs- und Ausbildungsdisziplin) (1,00) | 1 | Überblick über zentrale Kompetenzbereiche (1,05) |
| 2 | Kompetenzorientierung (aus Inhaltsbereich Prinzipien des FU) (1,04) | | Bildungspolitische Rahmenvorgaben (1,05) |
| 3 | Überblick über zentrale Kompetenzbereiche (1,05) Heterogenität (1,05) Bildungspolitische Rahmenvorgaben (1,05) | | Kompetenzorientierung (Inhaltsbereich Fremdsprachendidaktik als Forschungs- und Ausbildungsdisziplin) (1,05) |
| 4 | | 4 | Gegenstände des FU, z.B. Wortschatz, Grammatik, Texte (1,07) |
| 5 | | | Kompetenzorientierung (aus Inhaltsbereich Prinzipien des FU) (1,07) |

3.4 Rangfolge der letzten 21 Items (über die Inhaltsbereiche hinweg)

Zum Vergleich werden im Folgenden die von den Befragten am seltensten genannten Einzelelemente vorgestellt ($n = 169$; 1 = wird behandelt, 2 = wird nicht behandelt).

Tab. 6: Rangfolge der letzten 21 Items (über alle Inhaltsbereiche hinweg)

| Rang | Item | Inhaltsbereich | Mittelwert |
|------|--|--|------------|
| 76 | Charakteristika idealtypischer Lehrer:innen | Lehrpersonen | 1,56 |
| 77 | Stundenentwurf (Einzelstunde inkl. did. Analyse) | Unterrichtsplanung und Unterrichtsanalyse | 1,56 |
| 78 | Inhalte des Fremdsprachenunterrichts | Aspekte des Fremdsprachenunterrichts | 1,58 |
| 79 | Filmkompetenz (inkl. Hör-Seh-Verstehen) | Kompetenzen bzw. Fertigkeiten | 1,58 |
| 80 | Ästhetisch-literarische Kompetenz | Kompetenzen bzw. Fertigkeiten | 1,59 |
| 81 | Beitrag zu übergeordneten Zielen wie z.B. Diskursfähigkeit | Prinzipien und Ziele | 1,59 |
| 82 | Berufswahlmotive | Lehrpersonen | 1,60 |
| 83 | Lehrer*innenbildung | Lehrpersonen | 1,60 |
| 84 | Lehrstile | Lehrpersonen | 1,60 |
| 85 | Planungsmodelle | Unterrichtsplanung und Unterrichtsanalyse | 1,60 |
| 86 | Planung einer Unterrichtsreihe | Unterrichtsplanung und Unterrichtsanalyse | 1,62 |
| 87 | Unterrichtsbeobachtung | Unterrichtsplanung und Unterrichtsanalyse | 1,62 |
| 88 | Fremdsprachendidaktik als Forschungsdisziplin (z.B. Forschungsmethoden oder Forschender Habitus) | Fremdsprachendidaktik als Forschungs- und Ausbildungsdisziplin | 1,63 |
| 89 | Geschichte des Fremdsprachenunterrichts | Fremdsprachendidaktik als Forschungs- und Ausbildungsdisziplin | 1,63 |
| 90 | Lehrer:innenpersönlichkeit | Lehrpersonen | 1,65 |
| 91 | Sprachwissenschaftliches Wissen | Fremdspracherwerb | 1,68 |
| 92 | Faktorenkomplexion | Fremdsprachendidaktik als Forschungs- und Ausbildungsdisziplin | 1,69 |
| 93 | Potentielle Herausforderungen beim Fremdsprachenlernen (z.B. LRS oder ADHS) | Lerner:innen | 1,69 |

| | | | |
|----|-----------------------|--------------------------------------|------|
| 94 | Lehr- und Lernorte | Aspekte des Fremdsprachenunterrichts | 1,70 |
| 95 | Lehrer:innenforschung | Lehrpersonen | 1,80 |
| 96 | Sprachzertifikate | Diagnostik | 1,84 |

Der Inhaltsbereich "Lehrpersonen" landet abgeschlagen in der Schlussgruppe: Sechs seiner insgesamt 11 Inhalte finden sich unter den letzten 21 Items; weit hinten rangieren ebenfalls vier Items aus dem Inhaltsbereich "Unterrichtsplanung und -analyse" ("Stundenentwurf", "Planungsmodelle", "Planung einer Unterrichtsreihe" und "Unterrichtsbeobachtung") sowie drei Items aus dem Inhaltsbereich "Fremdsprachendidaktik als Forschungs- und Ausbildungsdisziplin" ("Fremdsprachendidaktik als Forschungsdisziplin", "Geschichte des Fremdsprachenunterrichts" und "Faktorenkomplexion"). Zur Schlussgruppe gehören ebenfalls drei eher neuere Themen ("Filmkompetenz (inkl. Hör-Seh-Verstehen)", "Ästhetisch-literarische Kompetenz" und "Potentielle Herausforderungen beim Fremdsprachenlernen (z.B. LRS oder ADHS)"); auf dem letzten Platz steht der Inhalt "Sprachzertifikate". Vergleicht man die Inhalte mit den am häufigsten genannten (vgl. Kap. 3.3), so bestätigt sich, dass die Inhaltsbereiche "Lehrpersonen" sowie "Unterrichtsplanung und Unterrichtsanalyse" bzw. zumindest mehrere der diesen Bereichen zugeordneten Unterthemen in Einführungsveranstaltungen nur eine untergeordnete Rolle zu spielen scheinen.

4. Diskussion

In dieser Umfrage wurden erstmals flächendeckend Lehrende der Fremdsprachendidaktik im deutschsprachigen Raum nach Inhalten ihrer Lehre befragt. Mit 43,3% vollständig ausgefüllten Online-Fragebögen ist die Rücklaufquote für solch eine Online-Umfrage als außergewöhnlich hoch zu bewerten (vgl. den Überblick über verschiedene sozialwissenschaftliche Untersuchungen an Hochschulen in Ramm 2014), was auf ein sehr großes Interesse der Befragten schließen lässt. Auch wenn die Untersuchung nicht als repräsentativ gelten kann (nicht zuletzt, weil es nur wenige Angaben zu DaF/DaZ gibt und die Didaktik slawischer Sprachen wegen der geringen Anzahl an Lehrenden nicht eigens berücksichtigt wurde), liefert sie mit 169 Antworten aus unterschiedlichen Alters- und Statusgruppen einen guten Überblick über die für eine fachdidaktische Einführungsveranstaltung gewählten Inhalte. Da über 70% der Befragten fünf Jahre und länger in der fachdidaktischen Lehre tätig sind, gehen wir davon aus, dass es sich um Inhalte handelt, die sich aus Sicht der Lehrenden für die Einführungsveranstaltung eignen oder sich als Inhalte einer Einführungsveranstaltung bewährt haben.

Ausgangspunkt unserer Untersuchung war die Frage, ob es trotz der Tatsache, dass Fremdsprachen als gering strukturierte Domäne gelten, und trotz fehlender Kanonisierung im Sinne expliziter Übereinkünfte unter den fachdidaktischen Lehrenden einen Konsens bezüglich eines fachdidaktischen Basiswissens gibt. Als "Basiswissen" definierten wir die in einer fachdidaktischen Einführungsveranstaltung behandelten Inhalte. Zur Auswahl standen die 96 Inhalte, die wir im Vorfeld anhand einer Befragung von Dozent:innen sowie mithilfe einer Analyse fachdidaktischer Einführungswerke identifiziert hatten.

Die Ergebnisse zeigen eine für uns unerwartete Eindeutigkeit. Sowohl in der Auswertung nach Inhaltsbereichen als auch nach einzelnen Inhalten dominiert die Kompetenzorientierung als Thema fremdsprachendidaktischer (Forschung und) Lehre, als didaktisches Prinzip und als Gegenstand bildungspolitischer Rahmenvorgaben. Unterstützt wird ihre hohe Bedeutung durch die ebenfalls sehr häufig behandelten Inhalte "Überblick über die zentralen Kompetenzbereiche", zu einzelnen Kompetenzbereichen sowie das Prinzip der Aufgabenorientierung. Es überrascht, dass diese eindeutige Schwerpunktsetzung weitgehend unabhängig von Alter und Statusgruppe erfolgt und dass sie auch für die Englischdidaktik und die Didaktik der romanischen Sprachen in verblüffend hohem Maße übereinstimmt. Neben der Kompetenzorientierung zeichnet sich in Bezug auf die Heterogenität von Lerngruppen eine vergleichbar hohe Übereinstimmung ab. Auch dieser Inhalt rangiert in allen Auswertungen (Rangfolge der einzelnen Inhalte insgesamt sowie nach Alter, Statusgruppe und Fremdsprache) unter den ersten fünf Nennungen.

Die zentrale Bedeutung der Kompetenzorientierung ist sicher ein Resultat des inzwischen zwanzigjährigen Einflusses durch den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (Europarat 2001) sowie der KMK-Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (KMK 2003) und für die Allgemeine Hochschulreife (KMK 2012). Der Einfluss der Kompetenzorientierung erstreckt sich auf die Fremdsprachendidaktik als Forschungsdisziplin und – vermittelt durch die bildungspolitischen Rahmenvorgaben – als Ausbildungsdisziplin. Die überragende Bedeutung liegt aber sicher auch darin begründet, dass die Kompetenzorientierung als umfassendes Methodenkonzept zahlreiche Elemente des Fremdsprachenunterrichts von Lehr- und Lernzielen und didaktischen Prinzipien über die einzelnen Kompetenzbereiche und Aufgabenformate bis zur Evaluation integriert. Da die Integration dieser Elemente auf ein zentrales Ziel oder Prinzip hin typisch für alle großen Methodenkonzepte ist, waren die aktuell ins Konzept der Kompetenzorientierung integrierten Elemente bereits zuvor zentrale Inhalte der Fachdidaktik bzw. Fremdsprachendidaktik, wie nicht zuletzt an vor der Jahrtausendwende publizierten fachdidaktischen Einführungswerken ablesbar ist. Interessant wäre es daher, im Rahmen einer historischen Untersuchung der Frage nach der Prägung

der genannten Elemente durch die früheren Methodenkonzepte wie den kommunikativen Ansatz, die audiovisuelle Methode oder die Grammatik-Übersetzungsmethode nachzugehen sowie nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden auch in Hinblick auf die Kompetenzorientierung zu suchen.

Die Tatsache, dass die Kompetenzorientierung in Form der bildungspolitischen Rahmenvorgaben eine so zentrale große Rolle spielt, ist sicher auch pragmatischen Gründen geschuldet: Schließlich gilt es, Lehrer:innen für ihre spätere Tätigkeit zu bilden und auf das Referendariat vorzubereiten. Die Behandlung der Kompetenzorientierung in der fachdidaktischen Lehre bedeutet nicht, dass dies lediglich affirmativ geschieht: In Fragebogen 88 z.B. wird auf die offene Frage "Welche zentralen Zielsetzungen verfolgen Sie mit der Einführungsveranstaltung?" u.a. angegeben: "grundlegende – auch kritische – Argumentationsfähigkeit vor dem Hintergrund fachdidaktischen Grundlagenwissens".

Die Tatsache, dass die Heterogenität von Lerngruppen für die Befragten ebenfalls ein zentrales Thema einer Einführungsveranstaltung darstellt, könnte genauso auf bildungspolitische Einflüsse zurückgeführt werden (vgl. die sukzessive Aufnahme dieses Aspektes in die bildungspolitischen Rahmenvorgaben). Sie könnte aber ebensogut der Realität der Lerngruppen bzw. der seit gut zehn Jahren fächerübergreifend geschärften Aufmerksamkeit auf diesen Aspekt nicht zuletzt durch die Erziehungswissenschaften geschuldet sein. Die hohe Bedeutung könnte aber auch der fremdsprachendidaktischen Forschung zur Individualität von Lerner:innen und ihren sprachlichen Lernprozessen, ausgehend von der Lerner-sprachenhypothese der 1970er Jahre, geschuldet sein. Möglicherweise ist es aber auch gerade dieses Zusammenspiel von Einflüssen, das diesen Inhalt für die Befragten zum wichtigen Inhalt des fachdidaktischen Basiswissens werden lässt.

Genauso eindeutig wie diese Spitzenreiter ist am anderen Ende der Skala das Ergebnis, dass für die allermeisten Befragten zum fachdidaktischen Basiswissen offenbar kein unmittelbar unterrichtspraktisches Wissen zur Planung und Analyse von Unterricht und zur Evaluation (außer: "Umgang mit Fehlern", Inhaltsbereich "Diagnostik" auf Rang 9) gehört. Diese Inhalte bleiben – wie die Anmerkungen auf die offene Frage zeigen – i.d.R. nachfolgenden Lehrveranstaltungen vorbehalten, wobei das in der Einführung behandelte Basiswissen durchaus "als Vorbereitung auf Praktika" (Fragebogen 66) betrachtet wird. Dass der Umgang mit Fehlern hier eine Ausnahme darstellt, könnte daran liegen, dass dieser Inhalt auch im Zusammenhang mit der Kompetenzentwicklung, mit Diagnostik, Sprachlerntheorien oder der Heterogenität von Lerngruppen eine Rolle spielt.

Die geringe Bedeutung von direkt unterrichtsbezogenem Wissen könnte ebenfalls erklären, warum der Inhaltsbereich "Lehrpersonen" unter den ersten 22 Items nur einmal vertreten ist; schließlich betreffen einige der zugeordneten Inhalte wie "Sprache von Lehrpersonen" ebenfalls konkretes Handeln im Unterricht. Die

Ausnahme des Inhaltes "Sprachlernerfahrungen" (Rang 12) könnte damit zusammenhängen, dass die Reflexion der eigenen Lernerfahrungen zentral ist und einen Ausgangspunkt für den Rollenwechsel von der Schüler:in zur angehenden Lehrer:in darstellt, was in der offenen Frage mehrfach als Ziel der Einführungsveranstaltung genannt wurde. Sie sind ebenfalls wichtig, um die individuellen Faktoren beim Fremdsprachenlernen (Rang 14) und damit einen Aspekt der Heterogenität von Lerngruppen (Rang 5) zu verstehen. Dass Reflexionskompetenz über sich und sein Handeln ein zentrales Ziel der Lehrkräftebildung und damit auch der Fachdidaktik darstellt, wird ebenfalls aus zahlreichen Antworten auf die offene Frage nach den zentralen Zielsetzungen ersichtlich, z.B.: "Verständnis über die Bedeutung von kontinuierlicher Reflexion eigener Lehr-Lern-Erfahrungen (*reflective practitioner*)" (Fragebogen 13).

Die überraschend hohe Übereinstimmung hinsichtlich der behandelten Lehrinhalte bedeutet jedoch nicht, dass eine "Einheitslehre" ausgemacht werden kann. Alle der zur Auswahl stehenden 96 Inhalte werden von einzelnen Befragten in einer Einführungsveranstaltung behandelt, wenn auch in unterschiedlicher Häufigkeit. Sogar die am seltensten genannten Inhalte "Lehrer:innenforschung" mit einem Mittelwert von 1,80 und "Sprachzertifikate" mit einem Mittelwert von 1,84 werden somit in einigen Einführungsveranstaltungen thematisiert.

5. Fazit und Ausblick

Ausgangspunkt unserer Befragung war die Beobachtung, dass es in der Fremdsprachendidaktik anders als z.B. in den Fachdidaktiken naturwissenschaftlicher Fächer bislang keine Übereinkunft über die Inhalte fachdidaktischen Wissens im Sinne Shulmans (1987) gibt. In den Plenumsdiskussionen und Pausengesprächen während des Kongresses 2019 stießen wir mit unserem Ansinnen, hierzu innerhalb der *scientific community* einen Diskussionsprozess bezüglich entsprechender Lehrinhalte anzustoßen, auf ein geteiltes Echo (vgl. auch Caspari & Grünwald 2020): Zustimmung erhielten wir fast ausschließlich in persönlichen Rückmeldungen. Dagegen wurde in den Plenumsdiskussionen die Relevanz unseres Ansinnens in Frage gestellt ("Was fangen Lehrende und Studierende damit an?"), die Funktion fachdidaktischen Wissens für die professionelle Entwicklung der angehenden Lehrpersonen problematisiert und die vielfältigen Schwierigkeiten bei der Erhebung fachdidaktischen Wissens ins Feld geführt. Zudem wurde die Besorgnis geäußert, dass man mit dieser Diskussion einer falsch verstandenen Standardisierung z.B. in Form eines "Kerncurriculums Fachdidaktik" Vorschub leiste. Diese Besorgnis wurde auch von einem bzw. einer Befragten der Umfrage geäußert:

"Hoffentlich ist das Ziel hier keine Standardisierung oder Evaluierung hinsichtlich der Lehrqualität" (Fragebogen 83).

Die Ergebnisse der Befragung deuten jedoch darauf hin, dass es jenseits solcher Befürchtungen in der Praxis der universitären Lehre sehr wohl eine – überraschend hohe – Übereinkunft bezüglich eines lehrrelevanten fachdidaktischen Basiswissens zu geben scheint. Diese mit der Umfrage sichtbar und damit für die *scientific community* verhandelbar gemacht zu haben, betrachten wir als wichtiges Ergebnis, auch im Sinne einer Selbstvergewisserung unserer Disziplin.

Schließlich regen die Ergebnisse unseres Erachtens auch dazu an, die bislang vorherrschende Wahrnehmung der Fremdsprachendidaktik bzw. Fachdidaktik als "gering strukturierte Domäne" (vgl. Blömeke et al. 2011) mit einem nur geringen Grad an Kanonisierung in Frage zu stellen. Zumindest in Hinsicht auf das fachdidaktische Basiswissen scheint es auch ohne entsprechende Vorgaben eine überraschende, auch sprachenübergreifende Übereinstimmung in Hinblick auf zentrale, von Studierenden zu Beginn ihres Studiums zu erwerbende Wissensbestände zu geben. Ob und inwieweit die jeweiligen Inhalte unterhalb der erfragten allgemeinen Ebene individuell unterschiedlich interpretiert oder einzelsprachlich ausdifferenziert werden, könnte Gegenstand einer weiterführenden Untersuchung sein. Andere weiterführende Fragen könnten die nach der Strukturierung des behandelten Wissens oder auch nach der Funktion sein, die die Befragten diesem Wissen zuerkennen. Nicht zuletzt stellt sich die Frage, welche Bedeutung den auch von uns konsultierten fachdidaktischen Einführungswerken bei der Konstituierung fachdidaktischen Basiswissens zukommt, auch wenn nur ein:e Teilnehmer:in der Befragung explizit auf eine Fachdidaktik als Lehrbuch verwies: "Einen Überblick geben über die Gegenstände der Fachdidaktik Englisch. Orientierungslehrwerk: Surkamp & Viebrock" (Fragebogen 32).

Insgesamt deuten wir die Ergebnisse der Befragung ebenfalls als Anstoß, die Frage nach Basiswissen (bzw. der Wissensbasis?) und daraus folgend der Struktur unserer Disziplin nicht nur theoriegeleitet, sondern ebenfalls von den Überzeugungen ihrer Mitglieder aus anzugehen. Darüber hinaus ermöglicht ein solches deskriptives Vorgehen einen Blick in die *black box* universitärer Lehre. Für eine Disziplin, deren Gegenstand das Lehren und Lernen ist, sollte es u.E. selbstverständlich sein bzw. werden, das eigene Lehren zum Gegenstand von Forschung und öffentlicher Diskussion zu machen. Dass daran prinzipiell Interesse besteht, zeigt die erfreulich hohe Bereitschaft, den langen Fragebogen auszufüllen und abzusenden.

Eingang des revidierten Manuskripts 31.08.2022

Literaturverzeichnis

- Blömeke, Sigrid; Bremerich-Vos, Albert; Haudeck, Helga; Kaiser, Gabriele; Nold, Günter; Schwippert, Knut & Willenberg, Heiner (2011): *Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT*. Münster: Waxmann.
- Caspari, Daniela & Grünewald, Andreas (2020): Das fachdidaktische Wissen angehender Fremdsprachenlehrkräfte. Bericht über das Freie Format 1. In: Eisenmann, Maria & Steinbock, Jeanine (Hrsg.): *Sprache, Kulturen, Identitäten: Umbrüche durch Digitalisierung. 28. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung in Würzburg. 25.-28. September 2019*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 343-346.
- Decke-Cornhill, Helene & Küster, Lutz (2015): *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Doff, Sabine & Klippel, Friederike (2007): *Englischdidaktik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit / Goethe-Institut Inter Nationes (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Übers. von Jürgen Quetz et al. Berlin: Langenscheidt.
- Fäcke, Christiane (2017): *Fachdidaktik Französisch*. 2. Auflage. Tübingen: Narr.
- Huneke, Hans-Werner & Steinig, Wolfgang (2010): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. 5., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt.
- KMK = Kultusministerkonferenz (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2003): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003). [Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf, 08.08.2022].
- KMK = Kultusministerkonferenz (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2008/2019): *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019). [Online: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf, 08.08.2022].
- KMK = Kultusministerkonferenz (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2012): *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012). [Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf, 08.08.2022].
- Koch-Priewe, Barbara (2018): Das DaZKom-Projekt – ein Überblick. In: Ehmke, Timo; Hammer, Svenja; Köker, Anne; Ohm, Udo & Koch-Priewe, Barbara (2018): *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann, 7-38.
- Ramm, Michael (2014): *Response, Stichprobe und Repräsentativität. Zwei Dokumentationen zum Deutschen Studierendensurvey (DSS)*. Universität Konstanz: Arbeitsgruppe Hochschulforschung. [Online: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-0-262244>, 08.08.2022].
- Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Shulman, Lee S. (1987): Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform. In: *Harvard Educational Review* 57: 1, 1-22.
- Thaler, Engelbert (2012): *Englisch unterrichten*. Berlin: Cornelsen.