



JACQUELINE GERLAND

EINE EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG DER
DAFZ-STUDIENGÄNGE IN DEUTSCHLAND

SUPERVISION UND PÄDAGO- GISCHE PROFESSIONALITÄT BEI DAFZ-LEHRKRÄFTEN

Jacqueline Gerland

**Supervision und pädagogische
Professionalität bei
DaFZ-Lehrkräften**

**Eine empirische Untersuchung der DaFZ-
Studiengänge in Deutschland**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Impressum:

Copyright © 2017 Studylab

Ein Imprint der GRIN Verlag, Open Publishing GmbH

Druck und Bindung: Books on Demand GmbH, Norderstedt, Germany

Coverbild: GRIN | Freepik.com | Flaticon.com | ei8htz

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	4
Abbildungsverzeichnis	6
Tabellenverzeichnis	7
Einleitung	8
Motivation.....	8
Fragestellungen und Aufbau der Arbeit	10
1 Theoretischer Bezugsrahmen	12
1.1 Professionen und (pädagogische) Professionalität.....	12
1.2 Supervision als Professionalisierungsinstrument.....	48
2 Empirische Untersuchung	66
2.1 Fragestellungen und Arbeitshypothesen	66
2.2 Methodisches Vorgehen und Datenerhebung.....	68
2.3 Datenauswertung und -interpretation.....	74
Schlussfolgerungen und Ausblick	79
Bibliografie	82
Anhang	98

Abkürzungsverzeichnis

ANSE	Association of National Organisations for Supervision in Europe
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung (Deutschland)
BMBWF	Bundesministerium für Bildung und Frauen (Österreich)
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Österreich)
BRD	Bundesrepublik Deutschland
CCSSO	Council of Chief State School Officers
DAAD	Deutscher Akademischer Austauschdienst
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DaFZ	Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
DESI	Deutsch Englisch Schülerleistungen International
DDR	Deutsche Demokratische Republik
DGfB	Deutsche Gesellschaft für Beratung e.V.
DGfC	Deutsche Gesellschaft für Coaching e.V.
DGSv	Deutsche Gesellschaft für Supervision e.V.
DIPF	Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung
EDK	Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
EPIK	Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext
FaDaF	Fachverband Deutsch als Fremdsprache
InTASC	Interstate Teacher Assessment and Support Consortium
KMK	Kultusministerkonferenz

LIDAG	Linguistische und didaktische Grundlagen für den (Fach-) Unterricht mit Kindern und Jugendlichen nichtdeutscher Muttersprachen
LuL	Lehrer und Lehrerinnen
PHZug	Pädagogische Hochschule Zug
PISA	Programme for International Student Assessment
PRONET	Professionalisierung durch Vernetzung
SuS	Schüler und Schülerinnen
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
UNIKIMS	Management School der Universität Kassel

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kompetenzmodell Helmke (eigene Darstellung)	17
Abbildung 2: Modell des Professionellen Selbst (Bauer et al. 1996: 97).....	22
Abbildung 3: Domänen der Professionalität bei LehrerInnen (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2011b, WWW-Veröffentlichung).....	34
Abbildung 4: Pädagogische Handlungskompetenz (eigene Darstellung).....	46
Abbildung 5: Beratung im Feld der Disziplinen (Böckelmann 2002: 19).....	51
Abbildung 6: Zweiteilung der Supervision in Deutschland (eigene Darstellung)	52
Abbildung 7: Ebenen einer Organisation (eigene Darstellung)	57
Abbildung 8: Arbeitsformen der Supervision (eigene Darstellung in Anlehnung an Mutzeck 2008: 42f)	60
Abbildung 9: Studienangebote DaFZ im Hochschulkompass	71
Abbildung 10: Berücksichtigung ausgewählter Kompetenzen in den Prüfungsordnungen und Modulhandbüchern von DaFZ-Studiengängen deutscher Hochschulen	75
Abbildung 11: Ausprägung der vermittelten Kompetenzen nach Kategorien	76
Abbildung 12: Verteilung der vermittelten Kompetenzen	77
Abbildung 13: Anzahl berücksichtigter Kompetenzen ausgewählter Studiengänge	80

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Kompetenz 9 (KMK).....	26
Tabelle 2: Kompetenz 10 (KMK).....	27
Tabelle 3: Standard #9 (InTASC).....	29
Tabelle 4: Standard 9 (PHZug).....	32
Tabelle 5: Entwicklung des Faches DaFZ im deutschen Sprachraum.....	41
Tabelle 6: Kernaussagen des theoretischen Bezugsrahmens	66
Tabelle 7: Schlagworte als Identifikatoren der Kompetenzen	69
Tabelle 8: Untersuchte DaFZ-Studiengänge in Deutschland.....	72

Einleitung

„We do not learn from experience ... we learn from reflecting on experience.“
(John Dewey, 1859-1952)

Motivation

Die Berufssituation von Lehrkräften des Deutschen als Fremd- und/ oder Zweitsprache (DaFZ) wird häufig als prekär bezeichnet. „Festanstellungen sind eine Seltenheit, gewöhnlich werden Verträge für einzelne Kurse auf freiberuflicher Basis abgeschlossen. Tarifverträge gibt es für Freiberufler nicht.“ (Degener 2010: 4, WWW-Veröffentlichung) In einer 2012 erschienenen Studie waren knapp ein Drittel aller befragten DaFZ-Lehrkräfte selbstständig tätig; im Vergleich zu AbsolventInnen anderer Studiengänge sind dies dreimal so viele (vgl. Waibel 2012: 120). Die Studie zeigt zudem, dass etwa die Hälfte der befragten DaFZ-AbsolventInnen im Bereich der Lehre tätig sind (vgl. Waibel 2012: 113ff).

Für die Institutionen, das Personal und letztlich für die Teilnehmenden ergeben sich strukturell betrachtet negative Konsequenzen aus der Honorarsituation:

- Fehlende Kündigungsfristen und mangelnde Arbeitsplatzsicherung verhindern oder erschweren zumindest eine Identifikation mit der Auftrag gebenden Einrichtung.
 - Für ihre Renten-, Kranken- und Arbeitslosenversicherung sind die Selbstständigen allein verantwortlich.
 - Die juristische Konstruktion schließt eine Einbindung in die Organisationsstrukturen und internes Engagement aus.
 - Erzwungen wird eine Mehrfachbeschäftigung bei verschiedenen Auftraggebern. Es resultieren zersplitterte Arbeitszeiten und Terminstress.
 - Da nur der gehaltene Unterricht bezahlt wird, werden Vor- und Nachbereitung eingeschränkt. Die Betreuung der Teilnehmenden über das Kursgeschehen hinaus wird nicht honoriert.
 - Aus der fehlenden Arbeitsplatzsicherheit ergibt sich eine hohe Personalfluktuation. Häufiger Personalwechsel bedeutet Vergeudung von Kompetenz für die Einrichtungen und für die Teilnehmenden ungesicherte Lernsituationen bis hin zum Kursabbruch.
 - ‚Selbstständigkeit‘ bedeutet für das Honorarpersonal, dass auch die Sicherung und Weiterentwicklung der eigenen Kompetenz ihnen zeitlich und finanziell selbst überlassen bleibt.
- (Faulstich 2014: 112f)

Stress, mangelnde berufliche Sicherheit, Termindruck etc. sind zusätzliche Belastungsfaktoren für den ohnehin komplexen und von vielen Antinomien und Paradoxien geprägten Lehrberuf. Das Thema LehrerInnengesundheit rückt unter diesen Aspekten in den Fokus von Politik, Gesellschaft und Forschung: Im Jahr 2000 beantragen 64% der verbeamteten LehrerInnen (LuL) eine Frühpensionierung mit einem Durchschnittsalter von 54 Jahren. Nach einigen strukturellen Veränderungen gehen aktuell nur noch 25% der verbeamteten Lehrkräfte in Frühpension. Dafür ist die Zahl der krankheitsbedingten Ausfälle nach dem 55. Lebensjahr deutlich angestiegen (vgl. Döring-Seipel/ Dauber 2013: 19ff). Die häufigsten Ursachen für eine Frühpensionierung stellen psychische oder psychosomatische Erkrankungen dar. Besonders häufig treten Depressionen, Erschöpfungssyndrome und Anpassungsstörungen auf – besser bekannt unter der Bezeichnung *Burnout*. Die psychosozialen und -mental Belastungen treten nicht nur bei LuL im staatlichen Schuldienst auf, sondern sind ein weitverbreitetes Phänomen, welches bis in die Hochschullehre reicht (vgl. Döring-Seipel/ Dauber 2013: 22ff). Als Präventionsmaßnahmen schlagen Döring-Seipel und Dauber (2013: 112) folgendes vor:

- (1) personale Kompetenzen fördern und entwickeln, soziale Unterstützungssysteme aufbauen,
- (2) über alle Phasen des Lehrerwerdens und Lehrerseins Selbstverantwortung für den eigenen beruflichen Professionalisierungsprozess ermöglichen, einfordern und individuell fördern,
- (3) institutionelle Anerkennung und Honorierung von psychosozialer Fort- und Weiterbildung im biographischen Verlauf.

Die Entwicklung einer pädagogischen Professionalität soll ebenso als Präventionsmaßnahme fungieren, wie der Einsatz von Unterstützungsangeboten für den emotionalen und sozialen Bereich des Lehrberufs. Zu den emotionalen und sozialen Unterstützungsinstrumenten zählt unter anderem die Supervision. Bei geeignetem Einsatz kann Supervision aber nicht nur im emotionalen und sozialen Bereich unterstützen, sondern auch als Instrument zur Stärkung der pädagogischen Professionalität dienen. Zentrales Element einer Supervision ist die eingeforderte und geförderte Reflexivität der an einer Supervision teilnehmenden Lehrkraft. Reflexivität wird zunehmend als übergreifende Schlüsseldimension professionellen Handelns verstanden. „Professionalisierung und das Aufrechterhalten von Professionalität kann als ‚*selbstreflexive Bildungsarbeit*‘ [Hervorhebung im Original] bezeichnet werden.“ (van Kessel 2015: 379, WWW-Veröffentlichung)

Nach Dewey ist reflexives Denken das, was wir für wahr halten. Somit strebt reflektierendes Denken nach wahrer Erkenntnis und ist eng verbunden mit wissenschaftlichem Arbeiten (vgl. Dewey 1910: 1ff, WWW-Veröffentlichung). Reflektierendes Denken ist logisch, analytisch, dekonstruktiv und ggf. verbunden mit Erfahrung und Beobachtung. Die Voraussetzung für reflektierendes Denken ist die Bereitschaft zur Unsicherheit, zum Staunen und zum Zweifeln (vgl. Dewey 1910: 68ff, WWW-Veröffentlichung).

Selbstreflexion kann bei der Teilnahme an einer Supervision oder mehreren Supervisionen erlernt und erweitert werden. Langfristig dient die (Weiter-)Entwicklung pädagogischer Professionalität dem Erhalt der LehrerInnengesundheit. Nur gesunde LuL können den hohen Ansprüchen an die Unterrichtsqualität seitens der Politik und der Gesellschaft gerecht werden (vgl. Arens/ Gerke 2014: 8, WWW-Veröffentlichung).

Fragestellungen und Aufbau der Arbeit

Pädagogische Professionalität ist, wie vorangehend gezeigt, nicht nur ein Thema, mit dem sich ErziehungswissenschaftlerInnen zunehmend beschäftigen, sondern auch von besonderer Relevanz für alle Lehrkräfte. Im Bereich DaFZ findet es bisher nur wenig Beachtung. „Es hat obendrein den Anschein, dass die Generation der NachwuchswissenschaftlerInnen die Mühsal theoretischer Reflexion eher scheut und sich lieber mit methodisch-didaktischen Einzelphänomenen – wie wichtig auch immer – beschäftigt.“ (Götze 2010: 227, WWW-Veröffentlichung)

Das Ziel dieser Arbeit ist eine erste Annäherung seitens des DaFZ-Bereichs an die Professionalisierungsdebatte. Es soll unter anderem die Frage geklärt werden, welche Kompetenzen professionelles Handeln kennzeichnen, wie diese zueinanderstehen und wie man diese Kompetenzen fordern und fördern kann (Kapitel 1.1.1). Dabei steht das zentrale Element von professionellem Handeln im Fokus: Die Reflexivität. Der Arbeit liegt die Annahme zugrunde, dass Supervision das reflexive Denken von Lehrkräften stärken kann und somit zu einer (Weiter-)Entwicklung der pädagogischen Professionalität beiträgt. Zur Sicherung dieser Annahme wird die historische Entwicklung der Supervision ebenso betrachtet, wie die Umsetzung und Implementierung von Supervision in den LehrerInnenberuf (Kapitel 1.2).

Im empirischen Teil dieser Arbeit (Kapitel 2) geht es darum zu klären, ob und wenn ja, welche Kompetenzen DaFZ-Studierende an deutschen Hochschulen im