DaF in Ecuador: vom Dilemma der Professionalisierung

Kathrin Schneider & Hendrikje Palm

Este texto se inscribe en una amplia discusión sobre modelos de alta calidad de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, así como también de su continuo desarrollo. Se tematizan potenciales tensiones entre las condiciones favorables para el desarrollo de la calidad de la enseñanza de lenguas extranjeras por un lado y la creciente orientación de la gestión de instituciones educativas de tercer y cuarto nivel conforme a índices empresariales por el otro. Tomando como ejemplo el anterior Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Comunicación, Lingüística y Literatura de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), las autoras reflexionan acerca de las dificultades que se presentan en el contexto regional actual para el desarrollo (continuo) de la calidad de la enseñanza del alemán como lengua extranjera.

> Dilemmas are neither problems to be solved nor issues to be faced. Problems are presumed solvable; issues can be negotiated and thus are resolvable. As we use the term in this chapter, we assert that dilemmas reveal deeper, more fundamental dichotomies. They present situation [*sic*] with equally valued alternatives. As a consequence, dilemmas cannot be solved or resolved.
>
> (Ogawa u.a. 1999: 278, zitiert nach Hoyle 2008: 285)

https://doi.org/10.17875/gup2021-1800

1 Einleitung

In diesem Beitrag wird beispielhaft die aktuelle Situation und die jüngste tiefgreifende Umstrukturierung der Sprachenabteilung der Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) aufgegriffen, um die Schwierigkeiten darzustellen, die im aktuellen regionalen Kontext für die (Weiter-)Entwicklung der Qualität des Fremdsprachenunterrichts Deutsch bestehen. Die päpstlich katholische Universität Ecuadors (Pontificia Universidad Católica del Ecuador, im Folgenden PUCE), die im Hinblick auf Fremdsprachenunterricht bisher eine Sonderstellung im Land einnahm, löste zum 30.06.2019 ihre Fremdsprachenabteilung als Teil der Universität (*Departamento de Lenguas Modernas*) auf und änderte das Beschäftigungsverhältnis der bislang dort tätigen Sprachlehrkräfte. Die Fremdsprachenlehre soll nunmehr einem Konzept von allgemein fortbildenden Fremdsprachenkursen weichen, für das andere Regelungen als die der universitären Lehre geltend gemacht werden. Beispielsweise können Schüler und Schülerinnen Kurse belegen (nicht mehr nur Lernende mit Abitur), die Wochentage, Uhrzeiten und Modalitäten für Kurse werden flexibilisiert und vor allem brauchen Lehrende keinen Hochschulabschluss mehr als Grundvoraussetzung für ihre Anstellung und können in kurzfristig auflösbaren Arbeitsverhältnissen unter Vertrag genommen werden.

Im Gegensatz zu dieser neuen Situation werden hier die Möglichkeiten veranschaulicht, die z.B. an der Deutschabteilung der PUCE durch die *Professionalisierung* und das *Forschungsnahe Lehren* ihrer MitarbeiterInnen im Zeitraum 2014–2019 unter förderlichen Rahmenbedingungen erschlossen werden konnten. Die Umstrukturierung der Abteilung führte leider zu einer grundlegenden Veränderung dieser Rahmenbedingungen und ist ein Rückschlag für die Professionalisierung der Sprachlehrenden. Gleichzeitig ist es mittlerweile weltweit selten, dass Sprachlehrende als Dozierende mit Forschungstätigkeit angesehen werden. Ihre zeitweilig besondere Stellung an der PUCE für den genannten Zeitraum war eine Ausnahme und soll deshalb hier gewürdigt werden.

Die Verwendung des Begriffs Professionalisierung bezieht sich in diesem Beitrag „auf die Prozesse der Entwicklung von Professionalität", wohingegen Professionalität auf die „Praxis [...] und [...] spezifische Qualität des beruflichen Handelns" (Horn 2016: 155f.) verweist. Im Vordergrund steht somit das „Verständnis hinsichtlich des allgemeinen Kompetenzkerns einer ‚guten LehrerIn'" (Riemer 2018: 133), insbesondere der Anspruch an Sprachlehrkräfte, „die Lern- und Entwicklungsprozesse der LernerInnen als *reflective practitioners* [...] in einem durch je spezifische sprachen- und bildungspolitische Rahmenbedingungen sowie von Rollen- und Professionserwartungen geprägten Umfeld – idealerweise in einer durch gemeinsames Rollenverständnis und durch Austausch-, Kooperations- und Entwicklungsbestreben geprägten *community of practice* [zu begleiten]" (ebd.). Um diesem Anspruch gerecht werden zu können, sind laut Riemer eine Reihe von grundlegenden, andauernd weiterzuentwickelnden „Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Überzeugungen und Haltungen" unabdingbar, die von ausgeprägter Reflexionsbereit-

schaft und -fähigkeit über einen signifikativen Kompetenzvorsprung in der zu erlernenden L2 und Wissen darüber reichen, wodurch sich der L2-Aneignungsprozess auszeichnet, bis hin zu Kompetenzen auf dem Gebiet der Diagnostik, Didaktik und Methodik, der gegenstandsangemessenen, lernerorientierten und autonomiefördernden Unterrichtsplanung (ebd.: 133f.). Es ist leicht zu erkennen, dass dieses Anforderungsprofil an Sprachlehrkräfte in seiner Beschreibung komplex und anspruchsvoll ist und deshalb unwahrscheinlich, ihm innerhalb eines kurzen Zeitraums gerecht werden zu können.

In den folgenden Abschnitten wird darum im Zusammenhang mit dem Begriff *Professionalisierung* zunächst ein Überblick über die wichtigsten Angebote und Möglichkeiten, Deutsch als Fremdsprache in Ecuador zu lernen und zu lehren, geliefert. Danach werden Aspekte der Fortbildung von Lehrpersonen im lokalen Kontext vorgestellt, um anschließend auf die spezifische Situation der Sprachlehrkräfte an der PUCE einzugehen. Anhand der universitär eingebetteten DaF-Lehre der PUCE können die zeitweise ausgesprochen günstigen Bedingungen einer umfassenden Professionalisierung von DaF-Lehrpersonen und die kurzfristig zu beobachtenden Erfolge aufgezeigt werden. Der Beitrag endet mit Überlegungen zu einem prinzipiengeleiteten kontextgebundenen Verständnis der Professionalisierung von Fremdsprachenlehrenden.

2 DaF in Ecuador lernen und lehren

Ecuador liegt im Nordwesten Südamerikas, mit Grenzen zu Kolumbien im Norden und Peru im Süden und Osten. Es stellt mit 283.561 km² zwar eines der kleineren Länder Südamerikas dar, ist unter diesen mit knapp 17 Millionen EinwohnerInnen jedoch eines der bevölkerungsreichsten. Das Land teilt sich in die vier geografischen Zonen Amazonas, Hochland, Küste und Galapagos, die jeweils eigene Klimata und Subklimata mit spezifischer Flora und Fauna aufweisen. Die Hafenstadt Guayaquil im Süden des Landes ist mit 3,3 Millionen Menschen im Ballungsraum die größte Stadt und wichtigstes ökonomisches Zentrum des Landes. Quito, die zweitgrößte Stadt im Land (etwa 2,7 Millionen Einwohner), liegt im Hochland, ist die Hauptstadt und administratives Zentrum. Cuenca ist mit ca. 330.000 Einwohnern die drittgrößte Stadt des Landes. Das BIP pro Kopf (PPP) liegt bei 11.500 US$ (2017), womit Ecuador laut The World Fact Book (2017)[1] Platz 133 von 229 Ländern und Gebieten einnimmt. Nach Informationen von Ecuador en Cifras (2010)[2] liegt die durchschnittliche Schulzeit bei etwa neun Jahren, was bedeutet, dass die Mehrheit der EcuadorianerInnen keinen Sekundarabschluss besitzt und folglich relativ wenige einen Hochschulabschluss. Die Lebensrealitäten unter-

[1] Vgl. https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/rankorder/2004rank.html (Stand 30.06.2020).

[2] Vgl. https://www.ecuadorencifras.gob.ec/wp-content/descargas/Presentaciones/capitulo_educacion_censo_poblacion_vivienda.pdf (Stand 30.06.2020).

scheiden sich jedoch stark zwischen städtischer und ländlicher Bevölkerung sowie innerhalb der städtischen Bevölkerung, je nach sozialer Verwurzelung in einem Umfeld mit großer sozialer Ungleichheit.

In Ecuador gibt es keinen universitären germanistischen Studiengang. Eine etablierte, formalisierte hochschulische Lehrerausbildung für Fremdsprachen gibt es nur für Englisch und ganz vereinzelt für andere Sprachen, wie beispielsweise Französisch im Rahmen des Studiengangs *Plurilingüe* der staatlichen Universidad Central del Ecuador (UCE). Obwohl die UCE eine öffentliche Universität ist, also bei weitem nicht so teuer wie die privaten, ist zu beachten, dass ein neunsemestriges Fremdsprachenstudium als schlechte Investition angesehen wird, da das Gehalt von Lehrkräften niedrig ist und Aufenthalte im Zielsprachenland bei den wenigsten Studierenden im Rahmen der finanziellen Möglichkeiten liegen.

Je nach Zielgruppe gibt es in Ecuador verschiedene institutionelle und private Angebote und Möglichkeiten Deutsch als Fremdsprache zu lernen, und dementsprechend unterschiedliche institutionelle Rahmenbedingungen und Anstellungsvoraussetzungen für Lehrende. Zu unterscheiden sind im Wesentlichen Angebote für Kinder, Jugendliche und (junge) Erwachsene an Deutschen Schulen der Zentralstelle für Auslandsschulwesen (ZfA), nationalen Bildungseinrichtungen der Initiative „Schulen: Partner der Zukunft" (PASCH-Schulen), privaten Sprachinstituten, mit Privatlehrern und institutionelle Angebote von Universitäten. Bevor detailliert auf die universitäre Sprachabteilung der PUCE in Quito eingegangen werden kann, soll ein hinführender Überblick über die anderen Angebote und über die bildungspolitische Rahmensituation in Ecuador gegeben werden.

Deutsch als Fremdsprache wird für die Zielgruppen Kinder und Jugendliche zum einen an den drei Deutschen Auslandsschulen im Land unterrichtet, die sich in der Hauptstadt Quito, der größten Stadt an der Küste – Guayaquil – und im südlichen Cuenca befinden. An diesen Schulen ist der Rahmenplan „Deutsch als Fremdsprache" der ZfA (2009)[3] die Grundlage der Entwicklung von Curricula, Gestaltung von Unterricht und Evaluation der Lernergebnisse. DaF-Lehrende an diesen Schulen sind meist aus Deutschland entsandte, in der Regel verbeamtete LehrerInnen; für ihre Auswahl „sind Erfahrungen in der gymnasialen Oberstufe und in Abiturprüfungen (Sekundarstufe-II-Lehrkräfte) sowie Kompetenzen auf dem Gebiet Deutsch als Fremdsprache (DaF) und des deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU) [wünschenswert]." (ZfA 2016)[4] Wünschenswert, aber nicht zwingende Voraussetzung. Als Lehrende können auch Ortslehrkräfte angestellt werden mit einer „Lehrbefähigung eines anderen Staates oder mit einer in Deutschland erworbenen Lehrbefähigung" (ebd.). Zum anderen können Kinder und Jugendliche in Quito Deutsch auch an einer der beiden PASCH-Fit-Schulen lernen, an denen der Deutschunterricht auf- bzw. ausgebaut wird: am Liceo Municipal

[3] Vgl. https://www.auslandsschulwesen.de/SharedDocs/Downloads/Webs/ZfA/DE/DSD/DaF-Rahmenplan.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (Stand 30.06.2020).

[4] Vgl. https://www.auslandsschulwesen.de/SharedDocs/Downloads/Webs/ZfA/DE/Bewerbung/ADLK/Info_ADLK.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (Stand 30.06.2020).

Fernández Madrid, einer aus städtischen Mitteln teilfinanzierten weiterführenden Schule mit eingeschränkter finanzieller Selbstbeteiligung der Eltern, oder an der privaten Gutenberg-Schule, die durch die Schulgelder der Eltern finanziert wird. Die DaF-Lehrenden des Liceo Municipal Fernández Madrid sind ecuadorianische Lehrende für die Sekundarstufe, die am Goethe-Zentrum Quito Deutschunterricht erhalten (haben). Um an der Gutenberg-Schule DaF zu unterrichten, sollen BewerberInnen entweder Muttersprachler sein oder ein Sprachkompetenzniveau C2 in Deutsch nachweisen können, außerdem zählen zu den Voraussetzungen „das Zweite Staatsexamen (bevorzugt mit Deutsch als Unterrichtsfach) und Erfahrungen in DaF (oder DaZ)“.[5]

Die wichtigsten Sprachinstitute mit DaF-Angeboten für Kinder, Jugendliche und Erwachsene sind in Quito die Asociación Humboldt/Goethe-Zentrum (ab neun Jahren), in Guayaquil das Centro Cultural Ecuatoriano-Alemán (ab zehn Jahren) und in Cuenca das Centro Trivium (Centro de Cultura y Lenguas Europeas). Für Lehrende an diesen Instituten ist eine abgeschlossene (DaF-) LehrerInnenausbildung nicht zwingend Voraussetzung.

Neben Angeboten von Deutschen Schulen, nationalen Bildungseinrichtungen und privaten Sprachinstituten können Interessenten auch Deutsch mit PrivatlehrerInnen lernen, die sie u.a. auf diversen Internetseiten finden können. Die AnbieterInnen sind in den seltensten Fällen ausgebildete Deutsch- bzw. DaF-LehrerInnen, haben aber häufig langjährige praktische Erfahrungen.

Angebote im Sinne von Sprachinstituten und dementsprechenden Anforderungen an die Lehrenden gibt es an verschiedenen Universitäten des Landes – so zum Beispiel in Quito an der Universidad San Francisco de Quito (USFQ), an der Escuela Politécnica del Litorial (ESPOL) in Guayaquil und – bis vor kurzem noch – an der Universidad de Cuenca. Allein die Deutschkoordination an der Sprachenabteilung der PUCE in Quito hebt sich durch ihre besondere Entwicklung in den Jahren 2014 bis 2019 unter den universitären Angeboten ab und wird deswegen in diesem Artikel auch besonders behandelt. Eine weitere wichtige Entwicklung in Bezug auf die Fremdsprachenlehre Deutsch ist die Einstellung des landesweit einzigartigen Studiengangs LEAI (nach dem ursprünglichen Namen *Lenguas Aplicadas a los Intercambios Internacionales*, zuletzt *Multilingüe en Negocios y Relaciones Internacionales*). Es handelte sich dabei um ein interdisziplinäres Studium mit Kursen aus den Bereichen VWL, BWL, Jura und interkulturelle Kommunikation, mit Fokus auf zwei Fremdsprachen und deren kulturellen Hintergrund. Mit der Einstellung dieses Studiengangs ist auch die Zukunft des darin verankerten DAAD-Lektorats an der PUCE im Augenblick noch unklar.

[5] Nachzulesen in einer Stellenanzeige der Gutenbergschule von 2013 bei FORUM DAF. Online: https://www.deutsch-als-fremdsprache.de/austausch/forum/read.php?6,85150 (Stand 30.06.2020).

3 Fremdsprachenlehre an der PUCE

Die Sprachabteilung der PUCE, wie sie bis 2019 existierte, bot Sprachkurse für Englisch, Deutsch, Französisch, Spanisch für Ausländer, Quichua, Portugiesisch, Chinesisch, Japanisch und Italienisch an. Die Englischabteilung besaß mit Abstand die meisten Studierenden und Lehrenden. Die jüngsten Entwicklungen an der Sprachenabteilung sind nur ein Teil tiefgreifender Veränderungen an der Universität, die in einem größeren politischen Kontext gesehen werden müssen. Im Zusammenhang mit einer alle Bildungssektoren umfassenden Reform wurde 2010 das Bildungsgrundlagengesetz „Ley Orgánica de Educación Superior" (weiterhin LOES) (CES, 2010/2018) verabschiedet, das unter anderem eine fachspezifische Ausbildung der Hochschuldozierenden, einen Hochschulabschluss (mindestens Master) und ein maximales Stundendeputat sowie spezifische Gehälter und Gehaltsklassen vorschrieb. Unter Federführung der Regierung Correa und in Anlehnung an US-amerikanische und europäische Modelle begann auf diese Weise der Versuch, an internationale Zertifizierungsprozesse und Globalisierungstendenzen Anschluss zu finden.

Mit Inkrafttreten des LOES stand die PUCE vor der Entscheidung, entweder die an der Fakultät für Kommunikation, Linguistik und Literatur angesiedelte Sprachabteilung aus der universitären Einbettung auszugliedern und in eine der Universität zugeordnete Institution umzuwandeln, oder die Sprachabteilung so umzugestalten, dass sie den gesetzlich festgelegten Anforderungen an Bildungsangebote universitärer Lehre und Forschung gerecht wird. Als einzige Universität in Ecuador hat die PUCE im Jahr 2014 letzteren Weg gewählt. Bis dahin war die Mehrheit der Sprachdozierenden an der PUCE – wie allgemein an den ecuadorianischen Universitäten – in einem Teilzeit-Vertrag gebunden, wobei die zu unterrichtende Stundenanzahl flexibel gehandhabt wurde. Das Gehalt ergab sich aus der Anzahl der Unterrichtsstunden und dem Dienstalter. Allerdings gab es keine Regelungen zur Vorbereitungszeit: bezahlt wurde nur für die tatsächlich unterrichteten Stunden. Folglich gab es auch keine wirkliche gemeinsam gestaltete Zusammenarbeit in der Deutschabteilung. Vor 2014 gab es nur wenige Vollzeitkräfte an der Sprachabteilung (und an der gesamten Universität), da diese weniger verdienten, einen gesamten Arbeitstag dort verbringen mussten und nur die gesetzlich festgeschriebene Anzahl an Urlaubstagen in Anspruch nehmen konnten, während die Teilzeitkräfte zu Beginn ihres Unterrichts kamen, danach das Universitätsgelände wieder verließen und in der vorlesungsfreien Zeit keine Arbeitsstunden leisten mussten. Innerhalb der LOES wurde geregelt, dass sich der Hauptanteil der Lehrenden an Universitäten in Vollzeitanstellungen befinden müssen. 2014 wurde ein Großteil der Sprachlehrkräfte in einem neuen Vollzeitvertragsverhältnis angestellt. Somit war für die Einstellung an der Deutschabteilung an der PUCE zwischen Juni 2014 und Juli 2019 das ecuadorianische Hochschulrahmengesetz[6] mit den dazuge-

[6] Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) (vgl. CES 2010/2018).

hörigen Dokumenten zur Regelung der akademischen Ordnung[7] und zur Regelung von Gehaltsklassen und Beförderungen[8] verbindlich. Danach müssen Hochschullehrende als Mindestvoraussetzung einen ihrem Fachbereich nahestehenden Masterabschluss vorweisen und neben den Arbeitsstunden, die mit dem Lehrdeputat geleistet werden, auch solche anmelden, in denen sie Aktivitäten ausführen, die zur Weiterentwicklung der Fachabteilung und zur eigenen Professionalisierung beitragen. Als Voraussetzung für die Beförderung und Einstufung in höhere Gehaltsklassen werden neben höheren Hochschulabschlüssen ebenso nachgewiesene Forschungstätigkeit und wissenschaftliche Veröffentlichungen eingefordert. Die meisten Unterrichtenden haben unter den so modifizierten Arbeits- und Vertragsbedingungen zum einen vermehrt Aktivitäten im Bereich Forschung angemeldet – in Form von ein- bis zweijährigen Forschungsprojekten und/oder vom Abfassen wissenschaftlicher Beiträge zur Veröffentlichung in Fachzeitschriften im Bereich Sprachlehrforschung. Zum anderen haben sich nach und nach mehr Dozierende für eine Promotion entschieden, ebenfalls hauptsächlich im Bereich der Sprachlehrforschung.

Auf diese Weise wandelte sich der Status der Sprachlehrenden hin zu dem, den Lehrende der regulären Studiengänge der Fachdisziplinen haben. Dies führte zu einer Akademisierung und Professionalisierung der Lehre durch höheres Ausbildungsniveau und Fachspezifik der Abteilungsangehörigen. Im Gegensatz zu früheren Zeiten und kommerziellen Sprachinstituten besaßen bis zuletzt alle angestellten Lehrkräfte einen Master und viele befinden sich in ihren Doktorstudien – alle mit Tendenz und großer Motivation zur weiteren wissenschaftlichen Qualifizierung.

Die Entwicklungen im Bildungssektor der letzten Jahre (Regierung Lenin Moreno) führte u.a. zu einer Reform des LOES (2018) und des Hochschulgesetzes *Reglamento al Régimen Académico* (März 2019). Sprachenlernen wurde in diesem Zusammenhang aus dem Pensum der zu belegenden Lehrveranstaltungen innerhalb der Studiengänge gestrichen und Voraussetzung für den Studienabschluss ist ein Sprachnachweis, der nun auch außerhalb der jeweiligen Bildungseinrichtung erworben werden kann. Entscheidet sich die Hochschule dafür, die Sprachlehre aus dem Studienpensum der Fakultäten auszugliedern und ist sie gesetzlich nicht verpflichtet, das Erlernen der nachzuweisenden Fremdsprache sicherzustellen, überlässt sie diesen Bereich außeruniversitären Anbietern bzw. Instituten oder Sprachzentren, die der Hochschule nur indirekt angeschlossen sind. Als vorrangig strategisches Instrument der Internationalisierungsbemühungen von Hochschulen unterliegt die Sprachenlehre an solchen Einrichtungen normalerweise Überlegungen zur Optimierung des Kosten-Nutzen-Verhältnisses und Forschungstätigkeit spielt an ihnen keine Rolle. Dieser Umstand lässt sich auch an deutschen Hochschulen beobachten:

[7] Reglamento de Régimen Académica (vgl. CES 2019).

[8] Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigar del Sistema de Educación Superior (Codificación) (vgl. CES 2018).

> Betrachtet man die Internationalisierungsstrategien [...] einzelner deutscher Hochschulen näher, so fällt denn auch auf, dass sich viele Hochschulen Sprachenzentren leisten, diese jedoch meist als reine, häufig recht schlecht ausgestattete Service-Institutionen betrachten. Solche Service-Institutionen sollen natürlich „guten" Fremdsprachenunterricht anbieten, sie erhalten jedoch nicht die (personellen) Ressourcen, die erforderlich sind, um erforschen zu können, was denn „guter" Fremdsprachenunterricht im Hochschulkontext bedeutet. Zudem ist der Fremdsprachenunterricht in vielen Fällen ein fakultatives Angebot und ein Anhängsel der wissenschaftlichen Ausbildung, dem ein eigenes Forschungsfeld abgesprochen wird. (Kleppin 2013: 246)

Was im Gegenzug Sprachabteilungen unter förderlichen Rahmenbedingungen mit ausreichend (personellen) Ressourcen leisten können, davon zeugen die Arbeitsergebnisse der Deutschlehrkräfte an der PUCE innerhalb des hier beschriebenen relativ kurzen Zeitraums zwischen Juli 2014 und Juni 2019: vermehrte Veröffentlichungen in Zeitschriften und eigene Fortbildungsangebote (erstere und letztere abteilungsintern und/oder -übergreifend), die Teilnahme (meistens mit eigenen Beiträgen) an regionalen/internationalen Fachkonferenzen, die Entwicklung und Implementierung von kontextsensitiven Blended- und Online-Learning-Angeboten für DaF, ihre Mitarbeit in sprachen- und fächerübergreifenden universitären Forschungsprojekten, die Formulierung und Implementierung lokal angepasster verbindlicher Instrumente für Curriculum und Evaluation und die langfristig geplante Umstellung auf den Einsatz vorwiegend authentischer und/oder eigener Lehrmaterialien. Diese Entwicklung hat zunehmend das Bild der Deutschabteilung an der PUCE geprägt und zu einer stetig wachsenden Professionalisierung des Kollegiums beigetragen. In den folgenden Abschnitten wird darauf unter den Stichworten „Professionalisierung durch Fortbildung" und „Forschungsnahes Lehren und Lernen" ausführlicher eingegangen und ein konkretes Beispiel zur Veranschaulichung herausgegriffen.

4 Professionalisierung durch Fortbildung

Der vorangestellte Überblick von Angeboten im Hinblick auf die Lehre der Fremdsprache Deutsch in Ecuador lässt erkennen, dass die Professionalisierung der unterrichtenden Lehrkräfte in Ecuador als stark heterogen einzuschätzen ist. Damit soll nicht in Zweifel gezogen werden, dass Lehrende mit Quereinsteiger-Hintergrund und (langjähriger) Praxiserfahrung einen hohen Grad an Professionalisierung erreichen können. Diesbezüglich wird zwischen *restricted professionalism* und *extended-enabled professionalism* unterschieden: *Restricted professionalism* ist eine Form von Professionalisierung, die stark gebunden an das konkrete Unterrrichtsgeschehen bleibt und in eingeschränktem Maße durch vertiefende wissenschaftlich-

forschende Auseinandersetzung mit Fachgegenständen unterfüttert wird, während beim *extended-enabled professionalism* das konkrete Unterrichtsgeschehen durch vertiefende Auseinandersetzung mit der wissenschaftlichen Literatur und Forschung in übergreifendere soziale Zusammenhänge gebracht werden kann (vgl. Hoyle 2008: 291ff.). Obwohl Lehrende also durch praktische Erfahrungen und Fortbildungsmaßnahmen durchaus einen hohen Grad an professioneller Unterrichtsgestaltung und -durchführung erreichen können, bleibt der Umfang dieser Form von Professionalisierung häufig dadurch begrenzt, dass durch die eingeschränkte theoretische und reflexive Unterfütterung der Lehrpraxis weiterführende Überlegungen über den konkreten Unterrichtskontext hinaus nicht in ausreichendem Maße angestellt werden. Einschränkungen dieser Art sind besonders folgenreich hinsichtlich umfassenderer (sprachen- bzw. bildungs)politischer Einordnungen:

> Teachers would do well to collaborate in their local contexts, and in a neo-Vygotskian way, co-construct meaning relative to their own local contexts and shape and mould policy imperatives and ideas accordingly, rather than to adopt a 'big idea' from elsewhere. (Johnson; Maclean 2008: 5)[9]

Eine umfassende Professionalisierung von Lehrenden (i.S.v. *extended-enabled professionalism*) ist allerdings vor allem in Verbindung mit entsprechend unterstützenden Bedingungen zu sehen, die im Rahmen der beschriebenen DaF-Lehrangebote in Ecuador und damit verbundenen Lehrkontexten in unterschiedlichem Maße erfüllt sind.

Häufig wird Deutsch in Ecuador – bis auf den Unterricht Deutsch als Mutter- bzw. Zweit- oder Fremdsprache an den Deutschen Auslandsschulen in Quito, Guayaquil und Cuenca – von beruflichen QuereinsteigerInnen unterrichtet, die entweder eine – im besten Fall fachverwandte – Hochschulausbildung oder eine eher fachfremde und/oder nicht immer zwingend hochschulische Ausbildungsbiographie vorweisen können. Bei Lehrpersonen aus fachverwandten Richtungen handelt es sich meistens um Abschlüsse in (Angewandter) Linguistik in den Sprachen Deutsch, Spanisch, Portugiesisch, Englisch, Französisch oder Russisch. Nur vereinzelt haben unterrichtende KursleiterInnen eine Hochschulausbildung im Bereich Deutsch als Fremdsprache abgeschlossen – ist dies der Fall, dann allerdings nicht in Ecuador.

Wer sich für das Lehren von Deutsch als Fremdsprache fortbilden möchte, kann in Ecuador die Angebote der Online-Fortbildung Deutsch Lehren Lernen® (DLL)[10] der Friedrich-Schiller-Universität Jena in Kooperation mit dem Goethe-

[9] Alle fremdsprachlichen Textstellen in diesem Kapitel wurden von den Autorinnen übersetzt. Hier auf Deutsch: Lehrende würden gut daran tun, auf lokaler Ebene zusammenzuarbeiten und auf neu-Wygotskische Art und Weise gemeinsam Bedeutung hinsichtlich ihres eigenen lokalen Kontextes zu konstruieren und Anforderungen und Ideen der Politik dementsprechend zu formen und zu prägen, anstatt von anderswoher ‚große Ideen' zu übernehmen.

[10] Vgl. https://www.goethe.de/de/spr/unt/for/kur/mud/erw/dlp.html (Stand 30.06.2020).

Institut nutzen. Mitglieder der Asociación Ecuatoriana de Profesores de Alemán (ASEPA) können an den regelmäßig angebotenen Fortbildungsseminaren dieses Vereins teilnehmen. Krumm und Legutke (2010) beschreiben für Fortbildungsangebote Prinzipien und zu überwindende Schwierigkeiten, denen dieser Weg der Professionalisierung von Lehrpersonen für den Fremdsprachenunterricht Deutsch in Ecuador nur eingeschränkt gerecht werden kann. Die Autoren nennen u.a. „[a]ls besonderes Merkmal [...] die konsequente Integration unterrichtspraktischer Erfahrungen und deren kontinuierliche Reflexion", betonen die Bedeutung einer „neuen Perspektive" auf „erwachsengemäße Lernererfahrungen", unterstreichen die Wichtigkeit von langfristigen und kontinuierlichen Maßnahmen, die Entwicklung, Erprobung, Reflexion und Evaluation neuer Handlungsmöglichkeiten ermöglichen und weisen auf die Notwendigkeit von gemeinsamen Anstrengungen im Lehrerkollegium hin, wenn es um „Supervision [...] Zieldefinition, Handlungsplanung und Evaluation geleisteter Arbeit" geht (ebd.: 1353f.).

Neben Prinzipien für wirksame Fortbildung weisen die Autoren ebenso auf „Brennpunkte" von LehrerInnenfortbildung in Deutsch als Fremdsprache hin: Welche Inhalte sollen dafür ausgewählt und welche Kernkompetenzen sollen unbedingt geschult werden? Wie können sie auf regionale Bedarfe abgestimmt, kooperativ entwickelt und nach transparenten Standards und Qualitätsmerkmalen formuliert werden? Welche Rolle soll nationalen Mittlerorganisationen (wie z.B. dem DAAD oder dem Goethe-Institut) zukommen, wenn Unterstützung hinsichtlich Material und entsandter FachexpertInnen nicht in „didaktischen Imperialismus durch Methoden- und Materialexport" münden soll? Wie kann sichergestellt werden, dass FortbildnerInnen für regionale Besonderheiten und zielgruppenspezifisches Lernen sensibilisiert sind? Welche Rolle soll die Zielsprache im Rahmen der Fortbildung spielen? Auf welche Weise können die praktischen Erfahrungen der FortbildnerInnen in den „professionelle[n] Diskurs über Lehrerfortbildung" einfließen? (ebd.: 1354f.).

Diese beschriebenen Prinzipien und Aspekte angemessen bedienen zu können, scheint einerseits ein hoher und kaum einzulösender Anspruch an Fortbildungsangebote, die weit entfernt von der konkreten Alltagswelt und Unterrichtspraxis der Interessenten entwickelt werden und bei denen sich Teilnehmende verschiedenster Institutionen und/oder Aufenthaltsländer in einem zeitlich beschränkten Rahmen und zu kurzfristigen Zielen zusammenfinden. Andererseits wird an diesem so umrissenen Anspruch das Dilemma deutlich, in dem sich die Professionalisierung von Fremdsprachenlehrenden befindet: Dort, wo (wie an der PUCE) die alltäglichen Arbeitsbedingungen diesen wichtigen Eckpunkten zielführender Professionalisierung weiten Raum bietet (bzw. bot) und in kürzester Zeit ihre Effektivität in nachweisbaren Erfolgen zeigt(e), führen institutionelle Entscheidungen unter Aspekten der Managerialisierung und finanziellen Effizienzsteigerung (vgl. Horn 2016; Hoyle 2008) zum Zusammenbruch wertvoller Entwicklungen aus pädagogischer Perspektive. Dieses Zusammenspiel zwischen Eckpunkten der Professionalisierung, professionalisierungsfördernden alltäglichen Arbeitsbedingungen und

erzielten Erfolgen wird im folgenden Abschnitt ausführlicher am konkreten Beispiel der Deutschabteilung an der PUCE beschrieben.

5 Forschungsnahes Lehren und Lernen an der Deutschabteilung

Die Teilnehmenden an den Deutschkursen an der PUCE waren in der überwiegenden Mehrheit Studierende der Universität selbst, vereinzelt kamen Studierende anderer Universitäten oder Privatpersonen dazu. Aus dem Studiengang LEAI kamen die meisten DeutschlernerInnen, die auch ein höheres Niveau (Niveau 8, B2.1) erreichen mussten als diejenigen Studierenden, die sich Deutsch als zweite Fremdsprache anrechnen ließen (Niveau 6, B1.1). Die Aussicht in Deutschland zu studieren war für viele Lernende eine zentrale Motivation Deutsch zu lernen. Viele nutzten aber auch die Studienzeit, um Sprachnachweise für ihren Lebenslauf zu erwerben und sich zusätzliche Kompetenzen für die Zukunft anzueignen. Nahezu alle Lernenden hatten bereits Englisch gelernt (manche auch noch weitere Fremdsprachen) und hatten somit Erfahrung im Fremdsprachenlernen. Häufig waren dies Lernende, die schon beim Erlernen der ersten Fremdsprache erfolgreich waren: d.h. sie konnten zumindest ahnen, welche Fertigkeiten geübt werden, welche Kompetenzen sie ausbilden müssen und besaßen oft bereits Lernstrategien, da sie wussten, wie sie individuell am besten lernen. Die hohe Motivation und die Erfahrung im Fremdsprachenlernen machten das Deutschunterrichten sehr privilegiert. Die Gruppengröße belief sich meistens auf fünf bis zwölf KursteilnehmerInnen und als Lehrwerk wurde *Studio 21* eingesetzt.

Mit der Welle von Vollzeitanstellungen ab 2014 – dies betraf auch die Deutsch-abteilung, an der vier der acht Dozierenden eine Vollzeitanstellung annahmen – kam es zu einer Neugestaltung der Arbeitsinhalte für die Vierzigstundenwoche der universitären Fremdsprachenlehrenden und dadurch zu einer formelleren Abteilungsarbeit, die zu einer aktiveren Beschäftigung mit dem Leitbild für den Deutschunterricht einherging. In diesem Zuge begannen sich die Lehrenden zunehmend auch der theoretischen Unterfütterung eines solchen gemeinsam hervorzubringenden Leitbildes zu widmen. Dieser Zugang zu und kritische Reflexion von Erkenntnissen der wissenschaftlichen Forschung auf dem Gebiet der Sprachlehr- und Lernforschung knüpft an das Konzept des *Forschungsnahen Lehrens und Lernens* an, wie es Huber (2014) fasst: als „auf Forschung bezogene[s] Lernen[..]“, das „überwiegend in gegenüber traditioneller Lehre innovativen Formen wie Selbstständiges Lernen, Aktives Lernen, Kooperatives Lernen, e-learning [...] und [...] auf problemorientiertes oder projektförmiges Arbeiten angelegt“ ist (ebd.: 28). Als forschungsnahes Lernen in verschiedenen Formaten für die eigene Lehre sind zwischen Juli 2014 und Juni 2019 verschiedene Schwerpunkte und Merkmale der PUCE-Deutschabteilung erwachsen. Dabei handelt es sich neben der zielführenden Festlegung von Lehrzielen und Lerninhalten in Form von *Erwartungshori-*

zonten um die abteilungsintern eigenständige Entwicklung zahlreicher bedarfsgerechter Fortbildungen (beispielhaft seien die Bereiche Leistungsbewertung, Phonetik, Kooperative Lernformen sowie Einsatz audiovisueller Medien im Unterricht genannt) und die Durchführung einzelner kontextsensitiver Forschungsprojekte durch Lehrkräfte der Deutschabteilung im Rahmen individueller Promotionsprojekte (u.a. zu Kohärenz und Kohäsion im schriftlichen Ausdruck oder zum Mündlichen Argumentieren im Fremdsprachenunterricht). Auf erstere, die zielführenden Erwartungshorizonte, wird im Folgenden ausführlicher eingegangen.

Die Jahre 2015 bis 2017 lassen sich am besten als eine intensive, kritische und lernerorientierte Beschäftigung mit dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) beschreiben, der in Ecuador gesetzlich verankert ist:[11]

> KAPITEL V – ERLERNEN EINER ZWEITSPRACHE
>
> Art. 80.- Erlernen einer Zweitsprache.- Das Erlernen einer zweiten Sprache ist Voraussetzung für den Hochschulabschluss in den Studiengängen auf tertiärem Niveau, in Übereinstimmung mit den folgenden Niveaus der hinlänglichen Beherrschung gemäß des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen. (CES 2019, eigene Übersetzung.)[12]

Das Ziel war, seine Anwendung im regionalen Umfeld sinnvoll und kontextsensitiv zu gestalten – ganz im Sinne des *Teaching-against-the-grain*-Ansatzes:

> To teach against the grain, teachers have to understand and work both within and around the culture of teaching and the politics of schooling at their particular schools and within their larger school systems and communities. Unlike researchers who remain outside the schools, teachers who are committed to working against the grain inside their schools are not at liberty to publicly announce brilliant but excoriating critiques of their colleagues and the bureaucracies in which they work. Their ultimate commitment is to the school lives and futures of the children with whom they live and work. (Cochran-Smith 2011: 208f.)[13]

---

[11] Alle Übersetzungen wurden von den Verfasserinnen dieses Artikels vorgenommen.

[12] Im Original:

CAPITULO V – APRENDIZAJE DE SEGUNDA LENGUA

Art. 80.- Aprendizaje de una segunda lengua.- El aprendizaje de una segunda lengua será requisito para graduación en las carreras de tercer nivel, de acuerdo con los siguientes niveles de suficiencia tomando como referencia el Marco Común Europeo para lenguas.

[13] Auf Deutsch: Um gegen den Strom zu unterrichten müssen Lehrende an ihren spezifischen Schulen und innerhalb ihres rahmenden Schulsystems und ihrer Umgebung verstehen und arbeiten – sowohl innerhalb von Lehrkultur und Schulpolitik als auch um sie herum. Im Gegensatz zu den Forschenden, die außerhalb der Schulen verweilen, genießen Unterrichtende, die sich der Lehre gegen den Strom verpflichtet fühlen, nicht die Freiheit ihre brillante aber missbilligende Kritik an den Kollegen und der Bürokratie des Umfelds, in dem sie arbeiten, öffentlich zu machen. Ihre ei-

Bezogen auf das ausgewählte Beispiel war es damit Anliegen der Lehrkräfte, unter den gegebenen regionalen institutionellen Rahmenbedingungen die notwendigen Entscheidungen zu treffen, um Lernenden den Weg zu ebnen, so dass sie die im GER beschriebenen Kompetenzen auf den jeweiligen Referenzniveaus erreichen können. Dazu wurden die Beschreibungen/Skalen des GER in konkrete Lehrziele und Lehrinhalte umgewandelt, was eine Konsistenz in der Sprachlehre vertikal niveauübergreifend von A1 bis B2 und horizontal in allen Parallelkursen der Deutschabteilung bewirkte.[14] Diese Dokumente wurden Erwartungshorizonte genannt, da sie für jedes PUCE-Niveau Ziele und Inhalte sowie Prüfungsformate und Themen beschrieben. Zusätzlich dazu wurden Bewertungsraster entworfen, die zu einer konsistenteren und transparenteren Bewertung führten. Als Grundlage für die Bewertungsraster wurden bereits bestehende Raster analysiert und neue, mit eigenen Schwerpunkten entwickelt, wie dies im GER auch vorgeschlagen wird (vgl. Trim; North; Coste 2001: 34). Das sind z.B. *Korrektheit, Kohärenz, Interaktion, Wortschatzspektrum, Flüssigkeit, Orthographie.* Obwohl dies pädagogischen Anliegen entspricht, Kohärenz, Konsistenz und Transparenz schafft sowie regionale Besonderheiten in Betracht zieht und Schwerpunkte setzen lässt, ist die Erstellung eines validen Bewertungssystems nicht einfach und erfordert Hilfe bei der Überprüfung seiner Validität. Das Bestreben, eigene Schwerpunkte setzen zu wollen, führte bei diesem Projekt auch dazu, dass mitunter zu enggeführte Raster entwickelt und nicht genügend Benchmarking eingebaut wurde. Schnell entwickelten sich die Raster zu komplett eigenen, bei denen der GER-Bezug nicht mehr unbedingt ersichtlich war. Zum Beispiel wurde beginnend mit Sprachkompetenzniveau A1 im schriftlichen Ausdruck besonders auf Kohärenz und Kohärenz stiftende sprachliche Mittel geachtet, während im GER in den Kannbeschreibungen unter Punkt 4.4.1.2 (produktive schriftliche Aktivitäten) in der Skala *Schriftliche Produktion allgemein* auf diesem Niveau „isolierte Wendungen und Sätze" formuliert sind (ebd.: 66f.).

Alle diese Aspekte im Blick, kann man sagen, dass es sicherlich kein ideales Bewertungsinstrument gibt, dennoch konnten im Team die Vorteile beim Einsatz der neuen Bewertungsraster bestätigt werden: zusammen mit den *Erwartungshorizonten* halfen sie den Lehrenden, ihre Lehrprozesse hinsichtlich der Inhalte, Ziele, Aufgabentypen als auch Aktivitäten zu organisieren und dienten als Grundlage für Nachbesprechungen der Testergebnisse mit den Lernenden sowie zur Archivierung oder für andere institutionelle Verfahren. Außerdem gab die Vereinheitlichung der Bewertungskriterien den Lehrenden mehr Sicherheit beim Beurteilen, vor allem auch durch die Doppelbewertung, die in diesen Jahren eingeführt wurde (vgl. Palm; Schneider; Shamsutdinova 2018: 148).

gentliche Verpflichtung empfinden sie gegenüber dem Schulleben und der Zukunft der Kinder, mit denen sie leben und arbeiten.

[14] Die detaillierte Dokumentation dieser Auseinandersetzung und ihre Ergebnisse sind unter Palm; Schneider; Shamsutdinova (2018) nachzulesen.

Während die Bewertungsraster für die Bewertung von Sprachleistungen über die Dauer eines jeden Kurses sowie am Ende in der Prüfungsleistung zum Tragen kamen, dienten die Erwartungshorizonte am Anfang und während des Kurses zum „schnellen" Einlesen in die Anforderungen für das jeweilige Niveau. Sie begannen mit einer allgemeinen Einordnung der Referenzniveaus (A1-B2) anhand von Lernzielbeschreibungen vorhergehender und nachfolgender internationaler Sprachtests, gefolgt von allgemeinen Lernzielbeschreibungen nach dem GER (Globalskala) und spezifischen Beschreibungen konkreter sprachlich-kommunikativer Aktivitäten der produktiven Fähigkeiten (vgl. GER Kapitel 4-5). Darauf folgte ein Fließtext zu dem konkreten PUCE-Niveau, der sich aus dem entsprechenden Abschnitt der Globalskala (vgl. Trim u.a. 2001: 35) und des Teils „inhaltliche Kohärenz der gemeinsamen Referenzniveaus" (ebd.: 44) zusammensetzte. In einer Tabelle fanden die Kursleitenden dann eine Kompetenzbeschreibung, aufgeteilt in Lernziele und Lerninhalte für die produktiven Kompetenzen (Schreiben, Sprechen). Diese Bereiche wurden priorisiert, weil besonders hier die größten Schwierigkeiten infolge offener Testformate und Bewertungskriterien auftraten, während bei den rezeptiven Fertigkeiten mit geschlossen Aufgabenformaten getestet und das Risiko der inkonsistenten Bewertung vermindert werden konnte. Jeder *Erwartungshorizont* endete mit einer Progressionstabelle, die Textsorten, Diskursarten und ihre Merkmale, Vorgaben zu Prüfungen (Themen, Dauer, Wortanzahl, Aufgabenstellung) sowie die Bewertungsraster der einzelnen Niveaus aufzeigte (vgl. Palm u.a. 2018: 145f.). Im Vergleich von Unterrichts- und Bewertungspraxis vor und nach der Einführung der *Erwartungshorizonte* hatte sich die Definition der Lerninhalte als klarer Vorteil für die Zusammenarbeit im Team erwiesen: Die Aufgabenformate für die Leistungstests waren klar definiert, das bedeutete, mit diesen Lerninhalten konnte die nachfolgende Lehrkraft rechnen und die aktuelle Lehrkraft konnte sich auf eine bestimmte Textsorte bzw. Sprachhandlung konzentrieren und diese verstärkt im Unterricht üben. Da in zielsprachenlandentfernten Sprachabteilungen häufig Uneinigkeit über die Lehre besteht, war es von großem Vorteil verbindliche Dokumente zu besitzen.

Bei der Auseinandersetzung mit dem GER und in der Definition der Schwerpunkte wurde klar, welche Anforderungen den ecuadorianischen Studierenden die meisten Schwierigkeiten bereiten. Dies betrifft nicht nur die vielen in der Praxis tätigen Sprachlehrkräften nur zu gut bekannten Phänomene wie der schwierige Übergang von B1 auf B2[15] oder das Abfassen von Texten, sondern auch bildungskulturell geprägte pragmatische Kompetenzen wie Aufbau und Kohärenz, Argumentation, Begründung, Stellungnahme und Diskussion sowie kulturell geprägte Sprach- und Denkmuster und gesellschaftliche Normen (dazu mehr in Palm u.a. 2018: 146f.).

[15] Nachzulesen bei Forum Deutsch als Fremdsprache: https://www.deutsch-als-fremdsprache.de/austausch/forum/read.php?3,105809 oder auf Seite 3 der Handreichung zur Fertigkeit Schreiben für das Lehrwerk Linie 1 vom Klett-Verlag: https://www.derdiedaf.com/_files_media/downloads/Linie1_B1-B2_Brueckenelement_Schreiben_v1.pdf (Stand 20.01.2021).

Die Eigenanalyse, notwendige Hintergrundlektüre und der internationale Vergleich (sind diese Schwierigkeiten global zu verzeichnen?) führten zu einem tieferen Bewusstsein aufseiten des Kollegiums für die Bedürfnisse der Lernenden und ebneten den Weg und das Interesse an weiterführender (Forschungs-)Tätigkeit in anknüpfenden Themenbereichen. Dafür bedarf es jedoch – beginnend mit der notwendigen Zeit – entsprechender institutioneller Rahmenbedingungen, die allerdings in der letzten Zeit durch die beschriebene Umstrukturierung verloren gegangen sind.

6 Professionalisierung – ein unauflösbares Dilemma?

Die privilegierte Sonderstellung der Sprachdozierenden an der PUCE hat ihr Ende gefunden: Die Fremdsprachenlehre wurde aus der Fakultät für Kommunikation, Linguistik und Literatur ausgegliedert und Fremdsprachenkurse werden nunmehr im Rahmen des allgemeinen Angebots der Universität an fortbildenden Kursen für eigenes als auch außeruniversitäres Publikum verwaltet. Die bisherigen Verträge der Fremdsprachendozierenden wurden deshalb den Vertragsbedingungen der Lehrpersonen für allgemein fortbildende Kurse angepasst, die nicht als Dozierende an Fakultäten der Universität fest angestellt sind.

Diese Entwicklung ist ein bedauerlicher Rückschritt in der Professionalisierung der Sprachlehre. Wie Kleppin (s.o.) jedoch deutlich machte, ist es eine weltweit zu beobachtende Tendenz, dass die Professionalisierung von Sprachlehre nach wie vor konstant blockiert wird. Dieser Umstand hängt mit dem Kosten-Nutzen-Faktor zusammen, dem die meisten Sprachzentren unterworfen sind.

Sprachlehre wird international häufig als „business“ gesehen, bei dem weniger die Qualität der Lehre und nie/kaum ihre theoretische Durchdringung im Vordergrund steht. Die Merkantilisierung der Sprachlehre ist umso bedauerlicher, als das Erlernen einer Fremdsprache und das Kennenlernen anderer Kulturen zu einem Grundbedürfnis der Menschen geworden ist und deren positive Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung und (fachliche) Bildungserfolge in einem umfassenderen Maße bekannt sind (vgl. Becker-Mrotzek; Roth 2017). Der GER verweist in seinen einleitenden Worten auf die Komplexität von Sprachenlernen und deren Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Trim u.a. 2001: 14). Sprachenlernen betrifft einen so komplexen Bereich wie Kommunikation, der „den Menschen als Ganzes in Anspruch [nimmt]“ (ebd.) – dies bedeutet, dass es nicht nur um die formale Ausgestaltung einer fremden Sprache geht (Vokabeln, Syntax, Morphologie, Phonetik …), sondern auch um das Sein in einer anderen Kultur (Handlungs- und Denkweisen, soziale Organisation, Vorstellungen, Traditionen …). Dieses Erlernen und Erfahren von differenten Lebens- oder Denkweisen lässt den Fremdsprachenlernenden meist nicht unberührt. Der Lernende setzt diese in Bezug zu seiner eigenen Lebensweise und Identität und kann dadurch in seiner Persönlichkeit reifen. Neben Möglichkeiten des Studierens oder Arbeitens außer-

halb des eigenen Landes und Sprache, ist diese Art der Persönlichkeitsentwicklung durch das Erlernen einer fremden Sprache (und Kultur) ein Ziel von Lernenden und anerkannt innerhalb der Fremdsprachenlehre. Auch das Begleitbuch zum GER, *A Guide for Users* (Bailly u.a., 2001), nennt eben diese Persönlichkeitsentwicklung als wichtiges Bildungsziel explizit unter dem Punkt „intercultural awareness“:

> Properly handled, confrontation with a culture which orders things differently can bring learners to relativise their own culture and to see it as having made particular choices from the range of possibilities open to human beings, none having exclusive validity. This is an important educational experience. (Bailly u.a. 2001: 26)[16]

Sicherlich kann eine solche Tiefe in der Auseinandersetzung mit der eigenen Persönlichkeit im institutionellen Rahmen nicht oft erreicht werden. In diesem Zusammenhang ist zu unterstreichen, dass ein solches Verständnis von Fremdsprachenlehre i.S. einer umfassenden Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung von Lernenden mit sehr hohen Anforderungen an die Professionalität von Fremdsprachenlehrkräften einhergeht. Die anspruchsvolle Rolle der Lehrenden in einer entsprechend tiefenorientierten Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts ist ohne ihre Bereitschaft, dem Disziplingeflecht der Fremdsprachenlehre gegenüber interessiert, offen und lebenslang lernbereit zu sein, wohl kaum umsetzbar. Klippel (2018: 79f.) hebt (unter Bezug auf den Schulunterricht) auch hervor, dass

> Unterricht in Sprachen andere und weitergehende Voraussetzungen auf Lehrerseite verlangt als bloßes Sachwissen und fachdidaktisches Wissen und Fremdsprachenunterricht daher andere Elemente in den Unterricht einbauen muss als Sachfächer wie Biologie oder Geschichte. Fremdsprachenunterricht bezieht sich als Schulfach nicht allein auf eine wissenschaftliche Disziplin ‚Fremdsprache‘; vielmehr bilden Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften zusammen mit Geschichte, Geographie und Wirtschaft einerseits und den Bildungswissenschaften andererseits ein Disziplingeflecht, auf dessen Basis angehende Fremdsprachenlehrkräfte auf die Tätigkeit im Klassenzimmer vorbereitet werden.

Das gilt sicher ebenso – wenn nicht sogar in größerem Ausmaß – für den Fremdsprachenunterricht an Hochschulen, wo an den Kursen (junge) Erwachsene teilnehmen, deren Lernmotivation stark an individuelle berufliche und persönliche Interessen gebunden ist.

[16] Auf Deutsch: Angemessen umgesetzt kann die Auseinandersetzung mit einer Kultur, die die Dinge anders einordnet, dazu führen, dass Lernende ihre eigene Kultur relativieren und sie als etwas sehen, das aus spezifischen Entscheidungen hervorgegangen ist, die aus einer Reihe von Möglichkeiten gewählt wurden, die Menschen zur Verfügung stehen, ohne dass eine davon ausschließliche Gültigkeit beanspruchen kann. Das ist eine wichtige Bildungserfahrung.

Im Hinblick auf bildungspolitische Entscheidungen stellt sich die Frage, wie es zu solchen gesetzlich festgeschriebenen (Bildungs)Anleihen an rahmengebenden Dokumenten aus regional entfernten Kontexten wie dem GER kommt, welche Akteure bei derartigen Entscheidungsfindungen mitwirken bzw. hinzugezogen werden und unter welchen Kriterien solche Entscheidungen getroffen werden. Im Falle unseres konkreten Beispiels lässt bereits die Wortwahl im Paragraphen des weiter oben zitierten offiziellen Dokuments erahnen, dass keine Spezialisten auf dem Gebiet der (Fremd)Sprachenlehre daran beteiligt waren: Wie die Wortwahl *Zweitsprache (oder zweite Sprache?)* zu verstehen ist, geht nicht eindeutig hervor und auch die Formulierung zu den Niveaus der Sprachbeherrschung kann nur schwer mit dem Kompetenzansatz des GER in Verbindung gebracht werden.

Hinsichtlich der curricularen Planung zeichnen sich Schwierigkeiten insofern ab, als es an Universitäten mit ausgelagertem „Fremdsprachen-Service" kaum (personelle) Ressourcen gibt, die für die Angemessenheit und/oder Verbindlichkeit von Lehr- und Lernzielen verantwortlich zeichnen bzw. in ausreichendem Maße kompetent genug sind, um kontextsensitive inhaltliche Anpassungen anzuregen und/oder vorzunehmen und den Unterricht diversitäts- und lernendengerecht zu gestalten. Schlecht steht es unter den aktuellen Bedingungen ebenso um die fächer- und sprachenübergreifende Zusammenarbeit der (Fremdsprachen-)Lehrenden im Hinblick auf hochschulische (fremd-)sprachliche Bildung und um die gemeinsame Verständigung über die Anforderungen, die Lernende im konkreten regionalen Kontext bewältigen können sollten.

7 Fazit

In diesem Beitrag wurden pädagogische Möglichkeiten des Fremdsprachenunterrichts sowie beispielhaft problematische Tendenzen der Fremdsprachenlehre in Ecuador angesprochen, wobei als größte Einschränkung der Professionalisierung fehlende förderliche Rahmenbedingungen identifiziert wurden. Dieses Dilemma wurde anhand der kürzlich umstrukturierten Fremdsprachenabteilung der Katholischen Universität in Quito (PUCE) aufgezeigt. Während die meisten Dozierenden einer Professionalisierung aufgeschlossen gegenüberstehen, scheinen Blockaden eher auf der Ebene überinstitutioneller Entwicklungen zu liegen (vgl. Kleppin 2013). Nach Evaluation der Anforderungen und der Komplexität des Fremdsprachenunterrichts sowie der notwendigen langfristigen Fort- und Weiterbildungen liegt u.E. der Schluss nahe, dass vor allem Universitäten Förderer einer qualitativ hochwertigen Sprachlehre sein müssen, die Forschung betreibt und bewusst Lehrziele jenseits von Sprachbeherrschung festzulegen weiß. Von kleineren Instituten ist dies meist nicht realisierbar, da sie es sich finanziell nicht leisten können oder wollen. Während die Universitäten durch Abbau ihrer Sprachzentren Möglichkeiten zur sprachlichen, kulturellen und persönlichen Bildung ihrer Studierendenschaft und der Dozierenden abschaffen, sollte es gerade ihnen möglich sein, zu-

kunftsweisende Konzepte interkultureller Verständigung und Kommunikation *innerhalb* der Fremdsprachenlehre zu entwickeln, um positive Trends in unserer globalisierten Welt zu setzen, statt dem Wahn der völligen Quantifizierung von Bildung zu erliegen.

Literatur

Bailly, Sophie; Devitt, Sean; Gremmo, Marie-José; Heyworth, Frank; Hopkins, Andy; Jones, Barry; Makosch, Mike; Riley, Philip; Stoks, Gé; Trim, John (Hg.) (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment - Guide for users*. Strasbourg: Council of Europe/Language Policy Division. Online: https://rm.coe.int/1680697848 (Stand 30.06.2020).

Becker-Mrotzek, Michael; Roth, Hans-Joachim (Hg.) (2017): *Sprachliche Bildung: Band 1. Sprachliche Bildung: Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster: Waxmann.

Cochran-Smith, Marilyn (2011): Chapter 14: Against the Grain. In: Hilty, Blair (Hg.): *Thinking about schools: A foundation of education reader*. Boulder CO: Westview Press, 205-225.

Consejo de Educación Superior (CES) (2010/2018): Ley de Educación Superior *(LOES)*. In: *Registro Oficial*, Suplemento 298 de 12-oct.-2010 / 297 de 02-ago-2018. Online: http://www.ces.gob.ec/documentos/Normativa/LOES.pdf (Stand 30.06.2020).

Consejo de Educación Superior (CES) (2018*): Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior (Codificación)*. Online: https://procuraduria.utpl.edu.ec/sitios/documentos/NormativasPublicas/Reglamento%20de%20Carrera%20y%20Escalafón%20del%20Profesor%20e%20Investigador%20del%20Sistema%20de%20Educación%20Superior%202018.pdf (Stand 30.06.2020).

Consejo de Educación Superior (CES) (2019): Reglamento de Régimen Acadé mico, *Gaceta Oficial del Consejo de Educación Superior*. Online: https://www.gob.ec/regulaciones/reglamento-regimen-academico (Stand 30.06.2020).

Horn, Klaus-Peter (2016): Profession, Professionalisierung, Professionalität, Professionalismus – Historische und systematische Anmerkungen am Beispiel der deutschen Lehrerausbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 68, 2, 153-164. Online: https://doi.org/10.1515/zpt-2016-0017 (Stand 30.06.2020).

Hoyle, Eric (2008): Changing Conceptions of Teaching as a Profession: Personal Reflections. In: Johnson, Maclean (Hg.): *Teaching: Professionalization, Development and Leadership*. Vol. 10. Dordrecht: Springer Netherlands, 285-304.

Huber, Ludwig (2014): Scholarship of Teaching and Learning: Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben. In: Huber, Ludwig; Pilniok, Arne; Sethe, Rolf; Szczyrba, Birgit; Vogel, Michael (Hg.): *Forschendes Lernen im eigenen Fach. Scholarship of Teaching and Learning in Beispielen*. Bielefeld: Bertelsmann, 19-36. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10129/pdf/Huber_2014_Scholarship_of_Teaching_and_Learning.pdf (Stand 30.06.2020).

Johnson, David; Maclean, Rupert (2018): Hoyle: Ambiguity, Serendipity, and Playfulness. In: Johnson, Maclean (Hg.): *Teaching: Professionalization, Development and Leadership*. Vol. 10. Dordrecht: Springer Netherlands, 3-8.

Kleppin, Karin (2013): Anwendungsorientierte Forschung in und für Fremdsprachenzentren: Eine neue (?) Herausforderung. In: *Language Learning in Higher Education. Journal of the European Confederation of Language Centres in Higher Education (CercleS)* 2, 2, 245-265.

Klippel, Friederike (2018): Sprachenlehrende – lebenslang Lernende. In: Burwitz-Melzer, Eva; Riemer, Claudia; Schmelter, Lars (Hg.): *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Rolle und Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen: Arbeitspapiere der 38. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 77-87.

Krumm, Hans-Jürgen; Legutke, Michael (2010): Ausbildung und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Inhalte und Formen. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Bd. 2. Berlin: De Gruyter, 1123-1139.

Palm, Hendrikje; Schneider, Kathrin; Shamsutdinova, Elvira (2018): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen und Ecuador – vielfältige Standards oder Standards vervielfältigen? In: *Deutsch als Fremdsprache* 55, 3, 143-153.

Riemer, Claudia (2007): DaF/DaZ und empirische Forschung: wechselnde Herausforderungen. In: *Info DaF* 34, 5, 445-459.

Riemer, Claudia (2018): Zur Rolle und Professionalität von DaF/DaZ-LehrerInnen. In: Burwitz-Melzer, Eva; Riemer, Claudia; Schmelter, Lars (Hg.): *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Rolle und Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen: Arbeitspapiere der 38. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 131-143.

Trim, John; North, Brian; Coste, Daniel (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, München: Langenscheidt.