

BUDAPESTER BEITRÄGE ZUR GERMANISTIK

**Schriftenreihe des Germanistischen Instituts
der Eötvös-Loránd-Universität**

25

**CURRICULUMEVALUATION DER DEUTSCHLEHRER-AUSBILDUNG
AUS DIDAKTISCHER SICHT**

Dokumentation der Tagung am 16.-17.09.1993 an der
Eötvös-Loránd-Universität

Herausgegeben von
Katalin Petneki, Wolfgang Schmitt und Anna Szablyár

Budapest 1994

81100

BUDAPESTER BEITRÄGE ZUR GERMANISTIK

6244 Schriftenreihe des Germanistischen Instituts
der Eötvös-Loránd-Universität

25

**CURRICULUMEVALUATION DER DEUTSCHLEHRER-AUSBILDUNG
AUS DIDAKTISCHER SICHT**

Dokumentation der Tagung am 16.-17.09.1993 an der
Eötvös-Loránd-Universität

Herausgegeben von
Katalin Pctneki, Wolfgang Schmitt und Anna Szablyár

MTAK



0 00031 38300 4

Budapest 1994



02116

Budapester Beiträge zur Germanistik
Herausgegeben vom Institutsrat

Finanziert durch das
Weltbankprojekt des Germanistischen Instituts der ELTE
FEFA II/348.2.2.

HUNGAR
TUDOMÁNYOS AKADÉMIA
KÖNYVTÁRA

© ELTE Germanistisches Institut
ISBN 963 462 844 3

Verantwortlicher Herausgeber: Dr. Károly Manherz

Redaktion: Katalin Petneki
Technische Redaktion: Annamária Vidovszky
Abschlußkorrektur: Dr. Klaus Munsberg

M. TUD. AKADÉMIA KÖNYVTÁRA

Könyvleltár 8379.../19 ...34... sz.

2



INHALT

	Seite
Vorwort	5
Programm der Tagung	6
Katalin Petneki: Zielsetzungen der Tagung	8
 <u>I. Allgemeine curriculare Fragen der Deutschlehrausbildung</u>	
Hans-Jürgen Krumm: Didaktik/Methodik Deutsch als Fremdsprache als wissenschaftliches und praxisorientiertes Fach im Rahmen der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern	13
Camilla Badstübner-Kizik: Zur sprachpraktischen Ausbildung von DaF-Lehrern am Fremdsprachenlehrerkolleg der Universität Gdansk	31
Regina Hessky: Grammatik und/oder Sprachwissenschaft in der Lehrerausbildung: Ist das eine Alternative?	45
Anna Szablyár: "Ein Volk hat nicht nur die Regierung, sondern auch die Lehrer, die es verdient..." Für ein wissenschaftlich und praxisorientiertes Lehrerstudium	53
Wolfgang Schmitt: Aspekte der Lernerorientierung im Rahmen der Curriculumentwicklung	61
 <u>II. Sprachpraktische Ausbildung der Deutschlehrer am Germanistischen Institut der Eötvös-Loránd-Universität</u>	
Erzsébet Hajdú: Sprachpraxis – Erfahrungen von drei Jahren DaF-Unterricht	81
Erzsébet Ghiczy: Prüfungsanforderungen – Rückblick, Gegenwart und Aussichten	89
Judit Bertalan: Landeskundeunterricht an der ELTE – Überlegungen und Erfahrungen	95
Christine Pototschnig: Thesenblatt der Lektoren	97
 <u>III. Didaktisch-methodische Ausbildung der Deutschlehrer am Germanistischen Institut der Eötvös-Loránd-Universität</u>	
Katalin Petneki: Der Werdegang des Curriculums in Didaktik/Methodik DaF	101
Ausbildungsplan Didaktik/Methodik der dreijährigen und der fünfjährigen Deutschlehrausbildung, Stand Juni 93	107

Edit Morvai: Das Modell des Schulpraktikums der dreijährigen Lehrerausbildung an der ELTE	121
---	-----

IV. Einige Fragen der linguistischen und literarischen Ausbildung der Deutschlehrerstudenten am Germanistischen Institut der Eötvös-Loránd-Universität

Magdolna Bartha: Aspekte der linguistischen Kompetenz	131
Péter Zalán: Für eine Reform der Grundsätze	135
Magdolna Orosz: Curriculumevaluation – Literatur im universitären Unterricht	141

V. Evaluation der Tagung

Wolfgang Schmitt: Zusammenfassende Auswertung von Wortmeldungen, grundsätzlichen Fragen und Diskussionsbeiträgen im Zusammenhang mit und im Anschluß an die jeweiligen Vorträge bzw. Referate	145
---	-----

VI. Anhang

Liste der Teilnehmer	158
Überblick über die Struktur des Germanistischen Instituts	159
Die Tätigkeit des Bereichs Sprachdidaktik am Germanistischen Institut der Eötvös – Loránd-Universität	160
Liste der "Budapester Beiträge zur Germanistik"	162

VORWORT

Aufgabe des Bildungswesens und damit auch der Hochschulbildung ist eine den Anforderungen der Gesellschaft gemäßige Ausbildung der jungen Generation. Durch die politischen Veränderungen nach 1989/90 ergeben sich für Schulen und Universitäten zum Teil ganz neue Aufgaben entsprechend eines veränderten gesellschaftlichen Bedarfs. Hierzu gehört mit an vorderster Stelle eine möglichst rasche Qualifizierung von Fremdsprachenlehrern der westlichen Sprachen, vor allem von Deutsch- und Englischlehrern.

Es geht aber nicht nur um eine möglichst rasche Erhöhung der Absolventenzahlen eines Lehramtsstudiums, sondern gleichzeitig um eine grundsätzliche Neuorientierung der Lehrerausbildung. Zentraler Punkt dabei ist: Anschluß an das europäische Bildungswesen – sowohl im Hinblick auf die Lehrerausbildung selbst als auch auf den schulischen FSU – zu gewinnen. Im Mittelpunkt steht dabei eine praxisorientierte, auf einen kommunikativen und lernerorientierten Fremdsprachenunterricht gerichtete Lehrerausbildung. Die dadurch notwendige Umstrukturierung der Lehrerausbildung wird, entsprechend einer generellen gesamteuropäischen Abstimmung der schulischen und universitären Ausbildung, in den ersten Jahren von der Weltbank finanziell gesichert.

So hat die ELTE 1990 mit einem neuen, praxisorientierten, dreijährigen Modell der Fremdsprachenlehrausbildung begonnen. Mit der Gründung des Germanistischen Instituts im Jahre 1992 entstanden die Lehrstühle und Bereiche, die die Verantwortung für die Deutschlehrausbildung an unserer Universität tragen:

- die Lehrstühle für Literatur- und Sprachwissenschaft, die die für einen Fremdsprachenlehrer erforderlichen Fachkenntnisse des jeweiligen Bereichs vermitteln,
- der Bereich Sprachpraxis / Landeskunde, der die erforderliche Kompetenz in der Sprache und Zielkultur sichert und
- der Bereich Sprachpädagogik (im deutschen Sprachgebrauch meist "Didaktik / Methodik Deutsch als Fremdsprache" genannt), in dessen Aufgabenbereich die Entwicklung der fachdidaktischen Kompetenz fällt.

Hiermit wurde zum ersten Mal in Ungarn den erhöhten fachlichen Anforderungen des Lehrerberufs und den sich daraus ergebenden Änderungen in den Studiengängen zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrern auch mit den entsprechenden institutionellen Strukturen Rechnung getragen: *Didaktik / Methodik Deutsch als Fremdsprache* als eigenständiger Bereich der Germanistik in Lehre und Forschung.

Aufgabe der KollegInnen des Bereichs war, ein Curriculum für den für die Lehrerausbildung besonders wichtigen Ausbildungsteil Fachdidaktik zu entwickeln. Das Curriculum entstand in ständiger Erprobung der Studieneinheiten mit ihren Lehrzielen und Inhalten und wurde entsprechend den Evaluationsergebnissen fortlaufend weiterentwickelt. Nach Abschluß der Pilotphase der dreijährigen Ausbildung wurde mit dieser Tagung das Ziel verfolgt, den Studiengang in seiner Gesamtheit zu evaluieren und einen ersten Schritt zu unternehmen, die Ausbildungsprogramme der verschiedenen Lehrstühle / Bereiche zu diskutieren und zu einer intensiveren Zusammenarbeit zur Erörterung entsprechender Fragen und bei der Weiterentwicklung des Curriculums zu kommen.

Die Herausgeber

ELTE Germanistisches Institut

*Bereich Sprachdidaktik und Sprachpraxis
Deutschlehrrerausbildung an der ELTE aus didaktischer Sicht*

Zeit: 16. – 17.09.1993, 9–12 und 14–17 Uhr

Ort: Budapest XIV. Ajtósi Dürer sor 19–21. Raum A/35

**PROGRAMM
der Tagung
CURRICULUMEVALUATION AUS DIDAKTISCHER SICHT**

16.09.1993 (Donnerstag)

9–12 Uhr:

Eröffnung des Workshops: **Dr. Károly Manherz**, Dekan der Fakultät und Direktor des Germanistischen Instituts

Allgemeine curriculare Fragen der Deutschlehrrerausbildung
Vorträge, Referate mit anschließender Diskussion

Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm: Didaktik/Methodik Deutsch als Fremdsprache als wissenschaftliches und praxisorientiertes Fach im Rahmen der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern

Dr. Regina Hessky: Grammatik und/oder Sprachwissenschaft in der Lehrerausbildung: Ist das eine Alternative?

Wolfgang Schmitt: Aspekte der Lernerorientierung im Rahmen der Curriculumentwicklung

Anna Szablyár: "Ein Volk hat nicht nur die Regierung, sondern auch die Lehrer, die es verdient..." Für ein wissenschaftliches und praxisorientiertes Lehrerstudium

Mittagspause

14–17 Uhr:

Grundlegung der Kompetenzen der DeutschlehrerstudentInnen Vorstellung der Fundierung der didaktischen und sprachpraktischen Ausbildung

Referate, Thesen mit Beispielen aus der Praxis und Meinungsaustausch
Dr. Erzsébet Hajdú: Sprachpraxis – Erfahrungen von drei Jahren DaF-Unterricht

Dr. Judit Bertalan: Landeskundeunterricht an der ELTE – Überlegungen und Erfahrungen

Christine Pototschnig: Erfahrungsbericht von den Lektoren

Katalin Petneki: Der Werdegang des Curriculums in Didaktik/Methodik DaF

17.09.1993 (Freitag)

9–12 Uhr:

Vorstellung der sprachpraktischen Ausbildung am Colleg Gdansk
Dr. Camilla Badstübner-Klzik: Zur sprachpraktischen Ausbildung von DaF-Lehrern am Fremdsprachenkolleg der Universität Gdansk

Auswertung der Kompetenzen der LehrerstudentInnen in den verschiedenen Bereichen

Referate, Thesen mit Beispielen aus der Praxis und Meinungsaustausch

Dr. Magdolna Bartha: Aspekte der linguistischen Kompetenz

Dr. Peter Zalán: Für eine Reform der Grundsätze

Dr. Magdolna Orosz: Literatur im universitären Unterricht

Erzsébet Ghiczy: Prüfungsanforderungen – Rückblick, Gegenwart und Aussichten

Edlt Morval: Das Modell des Schulpraktikums der dreijährigen Lehrerausbildung an der ELTE

Mittagspause

14–17 Uhr:

Evaluierung der Kompetenzen am Ende der Ausbildung

Berichte, Thesen mit Beispielen aus Lehrproben, Diplomarbeiten und Staatsprüfungen und Meinungsaustausch

Zusammenfassende Reflexionen unserer Gäste zum Workshop
Abschließende Diskussion

Moderation der Tagung: Wolfgang Schmitt

CURRICULUMEVALUATION DER DEUTSCHLEHRER-AUSBILDUNG AUS DIDAKTISCHER SICHT

1. Probleme und Ergebnisse artikulieren

Ziele sind, die gegenwärtige Lage zu durchdenken und auszuwerten, die begonnene Arbeit so fortzusetzen, daß die Effektivität der Ausbildung besser wird, daß die Probleme, die uns bei der Arbeit stören, artikuliert werden, aber auch die erreichten Ergebnisse aufgezeigt werden. Dabei finden wir bestimmt viele ähnliche Probleme und auch viele solche Ergebnisse, über die sich alle an der Ausbildung Beteiligten freuen können.

2. Regelmäßiges Auswerten

Jede Ausbildung soll einen Kreislauf von Planung – Realisierung – Auswertung – Planung durchlaufen, wobei die nächste Etappe der Planung um die Erfahrungen der Realisierung und Auswertung reicher geworden ist. Vor drei Jahren, als das Institut für Deutschlehrerausbildung unter der Leitung von Pál Tóth gegründet wurde, haben wir mit dem kleinen Team von knapp zehn Personen beschlossen, unsere Arbeit regelmäßig auszuwerten.

3. Auswertung in allen Bereichen

Mit der Gründung des Germanistischen Instituts sollte die Möglichkeit geschaffen werden, die Deutschlehrerausbildung mit all den Lehrkräften gemeinsam auszuwerten, die sich schon seit längerer Zeit an der ELTE dieser Tätigkeit widmen und die mit dem Institut für Deutschlehrerausbildung neu hinzugekommen sind.

4. Die erste positive Erfahrung

Der Bereich Didaktik/Methodik DaF hat im Juni 93 in einem zweitägigen internen Workshop seine eigene Tätigkeit und den gegenwärtigen Stand des Curriculums ausgewertet. Auch wenn wir am Ende des Semesters und nach vielen Staatsprüfungen ganz erschöpft waren, fanden wir diese intensive Arbeit sehr nützlich, und ich hoffe, daß eine ähnliche Auswertung auch in einem breiteren Kreis nützlich sein kann.

5. Der Weg zu einer einheitlichen Konzeption

Um eine einigermaßen einheitliche Konzeption der Deutschlehrerausbildung zu entwerfen und diese in den täglichen Unterricht wirklich einbauen zu können, ist ein solches Gespräch sogar unerlässlich. Dabei sind unsere Gäste eine große Hilfe, da sie – weil sie nicht in der Verflechtung unserer konkreten Probleme stecken – die von uns vorgetragenen Ergebnisse und Probleme aus einem neuen Blickwinkel sehen und reflektieren können.

6. Das PHARE-Programm, die Weltbank und das Goethe-Institut

Im Rahmen des PHARE-Programms und des Weltbankprojekts unseres Instituts sind uns Finanzierungsmittel zur Verfügung gestellt worden, womit wir die Grundlagen für die notwendige Infrastruktur einer praxisnahen Ausbildung sichern konnten. So war es auch möglich, für diese zwei Tage Experten aus dem Ausland einzuladen bzw. die zweitägige

Arbeit mit Mittagessen und mit der Mappe unterstützen zu können. In der Mappe sind einige einschlägige Artikel zu der Thematik *Deutschlehrausbildung*.

Eigentlich haben wir aber nicht nur dem PHARE-Programm und der Weltbank zu danken. Durch die Veranstaltungen des Goethe-Instituts gelangten wir allmählich zu beachtlichen internationalen Kontakten, – ich habe Herrn Krumm und Frau Badstübner-Kizik vor drei Jahren bei einer Veranstaltung des Goethe-Instituts kennengelernt –, nun können wir die Früchte dieser Kontakte ernten.

7. Aktive Teilnahme

Als Ziel habe ich also vor allem die gemeinsame Auswertung genannt. Viel mehr kann von einem solchen Programm nicht erwartet werden. Aber ich bin überzeugt, daß eine solche Veranstaltung neue Impulse für die weitere Arbeit bieten kann. So bitte ich alle TeilnehmerInnen, sich an dieser Arbeit aktiv zu beteiligen. Damit die hier formulierten Gedanken sich nicht im Nebel dieses Septembers verflüchtigen, planen wir, die Referate samt Curriculum zu veröffentlichen.

8. Bitte um Nachsicht

Zum Schluß noch eine Bitte: Wir haben eigentlich noch keine Übung im Organisieren von Workshops. Daher bitte ich alle um wohlwollende Nachsicht und wenn etwas eventuell nicht so klappt, wie es im Programm steht, möchte ich mich mit Arthur Schnitzler entschuldigen: "Toleranz heißt, die Fehler der anderen zu entschuldigen, Takt heißt, sie nicht zu bemerken."

Budapest, den 16.09.1993

Katalin Petneki
Projektleiterin
zur Curriculumevaluation

DEUTSCHLEHRER*INNE AUSBILDUNG ALS BERUFSBEREITUNG FÜR
DIE LEHRER*INNE SCHAFT LERNEN UND LEHREN ALS ZENTRALE
BEREICH DER AUSBILDUNG VON LEHRER*INNE N
AUSBILDUNG

**I. ALLGEMEINE CURRICULARE FRAGEN DER
DEUTSCHLEHRER*INNE AUSBILDUNG**

**DIDAKTIK/METHODIK DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE ALS
WISSENSCHAFTLICHES UND PRAXISORIENTIERTES FACH IM RAHMEN
DER AUSBILDUNG VON FREMDSPRACHENLEHRERN**

Das Verhältnis von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik war lange Zeit gestört: Didaktik wurde als bloßes, minder prestigeträchtiges Anwendungsfeld linguistischer Erkenntnisse betrachtet. Inzwischen jedoch wird die Beschäftigung mit sprachdidaktischen Fragen als legitime wissenschaftliche Fragestellung und notwendiger Bestandteil einer auf Praxisfelder orientierten Germanistik insbesondere im Rahmen der Deutschlehrerausbildung anerkannt. Wir alle haben inzwischen akzeptiert, daß die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Lehren und Lernen von Fremdsprachen eine ernstzunehmende Aufgabe der Forschung ist, daß sich Literaturwissenschaft, Linguistik und sprachdidaktische Forschung ergänzen und gegenseitig stützen und befruchten. In vielen Ländern, auch in den deutschsprachigen, ist daher Deutsch als Fremdsprache als wissenschaftliche Disziplin etabliert worden (vgl. die Entwicklung des Jahrbuchs Deutsch als Fremdsprache 1975 ff, A. Wierlacher 1980 und für die ehemalige DDR Wazcl 1989).

Mir geht es in diesem Beitrag darum, die wesentlichen Orientierungspunkte einer solchen wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Deutschlehren und Deutschlernen thesenhaft zu formulieren, denn ich gehe davon aus, daß dies auch zu den wissenschaftlichen Aufgaben, ja sogar zu den Schwerpunkten bei der Weiterentwicklung der Germanistik in Ungarn gehören wird.

1. Zur Begrifflichkeit

Mit den Begriffen Methodik und Didaktik hat sich unser Fach schwer getan, insbesondere da die Begriffe im Osten und Westen unterschiedlich gebraucht wurden: während im Osten "Methodik" eher der Oberbegriff war, hat sich im Westen der Begriff "Didaktik" als Oberbegriff durchgesetzt, während Methodik im engeren Sinne die Ebene des konkreten Handelns im Unterricht meint. Didaktik wird vielfach im weiteren Sinne verstanden, methodische Entscheidungen einschließend – was aber vielfach auch eine gewisse Abwertung des "bloß Methodischen" mit sich brachte. Im Bereich des Fremdsprachenunterrichts hat man auf der begrifflichen Ebene dieser Abwertung der Methodik zu begegnen versucht, in dem man den Begriff der Fremdsprachendidaktik neu zu definieren suchte, als "Wissenschaft vom Lehren und Lernen fremder Sprachen in jeglichem institutionellem Zusammenhang" (Christ/Hüllen 1989, S.1). Begriffe wie Sprachlehr- und Sprachlernforschung bzw. Fremdsprachenforschung zeigen weitere Versuche, die Beschäftigung mit Fremdsprachenunterricht als wissenschaftliche Tätigkeit sui generis zu etablieren. Dieser Versuch einer Verwissenschaftlichung ist freilich – ich komme darauf zurück – häufig mit einem Verlust an Praxisorientierung verbunden. Um ähnlich wissenschaftlich legitimiert zu sein wie die Linguistik oder Literaturwissenschaft, haben manche Fremdsprachendidaktiker den Sprachunterricht selbst aus den Augen verloren – sie betreiben eine eher abgewandte als angewandte Wissenschaft.

Wenn ich im folgenden im Hinblick auf die Ausbildung von Deutschlehrern und die Erforschung des Lehrens und Lernens der deutschen Sprache als fremder Sprache von Didaktik spreche, so meine ich damit die

wissenschaftliche Untersuchung der Bedingungen und Möglichkeiten des Erwerbs und der Vermittlung von Sprache und Sprachfähigkeit – und zwar immer mit dem Ziel, einen konkreten Beitrag zur Konsolidierung bzw. begründeten Veränderung des Deutschunterrichts zu leisten.

Dies gelingt aber nur, wenn wir Didaktik als eine mehrdimensionale und interdisziplinäre Perspektive auf den Sprachunterricht betrachten, in der – vereinfacht gesprochen – zumindest die folgenden drei Ebenen Gegenstand der wissenschaftlichen Analyse und Reflexion sind (vgl. Stern 1983):

a) Lehr- und Lernverfahren/-techniken

Konkrete Unterrichtsaspekte wie Projektarbeit, Rollenspiele, Fehlertoleranz, Mitbestimmung über Themen, Einbeziehung der Muttersprache u. a.

b) Leitende (methodische) Prinzipien

Kommunikativ, partnerschaftlich, interkulturell, lernerorientiert etc.

b) Grundvorstellung/Grundkonzepte

von Sprache (z.B. als Handlung), vom Lernen (z. B. autonomes Lernen), von Unterricht (z. B. als sozialem Erfahrungsraum).

2. Entwicklung und Funktion der Didaktik im Fach Deutsch als Fremdsprache

In den Wissenschaften, die sich mit Sprachen befassen, spielten und spielen vielfach bis heute das Sprachenlernen und der Sprachunterricht keine entscheidende Rolle: die Wissenschaften, insbesondere die Linguistik, entwickelten und propagierten Theorien und Modelle, von den Lehrern wurde erwartet, diese für eine Verbesserung des Unterrichts zu nutzen: hier wurde nach einem "Applikations-Modell" verfahren – Didaktik reduzierte sich auf die Anwendung vorgegebener Theorien und Modelle aus anderen Disziplinen. Nur die Berufung auf eine linguistische Theorie legitimierte didaktische Fragen als wissenschaftlich. Dabei wurde übersehen, daß die grundsätzlich andersartigen Erkenntnisinteressen, etwa der Linguistik, eine unmittelbare Übertragung auf Unterricht gar nicht erlauben. So heißt es etwa bei Chomsky:

Der Gegenstand einer linguistischen Theorie ist in erster Linie ein idealer Sprecher – Hörer, der in einer völlig homogenen Sprachgemeinschaft lebt, seine Sprache ausgezeichnet kennt und bei der Anwendung seiner Sprachkenntnis in der aktuellen Rede von solch grammatisch irrelevanten Bedingungen wie

- Begrenztes Gedächtnis
 - Zerstretheit und Verwirrung
 - Verschiebung in der Aufmerksamkeit und im Interesse
 - Fehler (zufällige oder typische)
- nicht affiziert wird.

(N. Chomsky, Aspekte der Syntax-Theorie, Frankfurt 1969, S.13 f)

Gerade diese, von Chomsky als grammatisch irrelevant bezeichneten Bedingungen, stellen aber zentrale Faktoren von Spracherwerb und Sprachvermittlung dar, die in den Mittelpunkt

einer unterrichtsbezogenen Wissenschaft rücken müssen. Wie eine solche Wissenschaft aussehen könnte, dazu die folgenden sechs Thesen:

These I:

Deutsch lernen und Deutsch lehren sind nicht einfach Nebenprodukte germanistischer Wissenschaft, ihre wissenschaftliche Begründung und Weiterentwicklung erfordert vielmehr eigenständige Forschung, die die Lehr- und Lernprozesse als Gegenstand wissenschaftlicher Analyse und Reflexion in das Zentrum des Interesses rückt.

Gerade was das Verhältnis von Sprachunterrichtspraxis und Linguistik betrifft, so läßt sich dieses vielfach charakterisieren als der immer wieder erhobene Anspruch von (linguistischen) Theorien, anwendbar im Unterricht zu sein, und als das Warten der Lehrer auf ein neues, besseres Modell, das endlich helfen würde, praktische Unterrichtsprobleme zu lösen. Fremdsprachenstudium und Lehrerausbildung beschränkten sich im Gefolge dieser Erwartungshaltung lange Zeit auf die Vermittlung der fachwissenschaftlichen Grundlagen. Damit wurde zum einen negiert, daß die Mehrzahl der Studierenden in vielen Ländern Deutsch mit einem praktischen Berufs- oder Erkenntnisinteresse studierten, zum anderen aber auch, daß eine Wissenschaft, die darauf verzichtet, über die praktischen Konsequenzen ihrer Theorien und Modelle nachzudenken, die gesellschaftliche Legitimation verliert. Eine Germanistik – und erst recht eine Didaktik innerhalb der Germanistik – die nicht zugleich qualifizierte Deutschlehrer ausbilden und auch Auskunft über Fragen der Gestaltung des Lehrmaterials und Sprachunterrichts geben kann, wird auf die Dauer in keinem Land lebensfähig bleiben. Die Germanistik hat hier gegenüber etwa der Anglistik, wo "Applied Linguistics" eine lange Tradition innerhalb des Faches hat, ein größeres Defizit aufzuweisen. Das hier Gesagte gilt allerdings nicht nur für die Linguistik, vielmehr ebenso für die Notwendigkeit einer "angewandten Literatur- und Textwissenschaft", wie auch für die pädagogischen und psychologischen Teilaspekte der Sprachdidaktik. Solange die Perspektive beibehalten wird, Unterricht sei ein nebensächlicher Anwendungsbereich theoretischer Wissenschaften, ist auch verständlich, daß die akademische Disziplin, die sich mit diesem Anwendungsfeld beschäftigt, abgewertet wird. Im Bereich der Sprach- und Literaturwissenschaft herrscht damit ein erstaunlich anderes Verhältnis zu einem ihrer größten Praxisfelder, als es etwa bei Juristen oder Medizinern herrscht. Für eine Hochschuljuristin ist es ganz selbstverständlich, sich von Anfang an mit der Praxis der Rechtsprechung auseinanderzusetzen, ebenso wie der Mediziner sehr wohl zur Kenntnis nimmt, wie der konkrete Verlauf einer Krankheit oder die Wirkung eines Medikamentes in der Praxis aussieht. Zwar wird ein angehender Medizinstudent nicht schon im ersten Semester Patienten selbstständig behandeln, aber er sollte bereits vor dem Studium, spätestens in den ersten Semestern (im Vorklinikum) die ärztlichen Aufgaben und medizinischen Fragestellungen in der Praxis kennenlernen. Eine solche "klinische", an den praktischen Phänomenen des Sprachenlernens und Sprachenlehrens orientierte Wissenschaft ist nun freilich nicht mehr als Anhängsel an philologische Disziplinen denkbar. Wie wir in der Vergangenheit innerhalb der Germanistik zugestanden haben, daß Literatur- und Sprachwissenschaft unterschiedliche wissenschaftliche Fragestellungen mit verschiedenen wissenschaftlichen Methoden verfolgen, so wie wir das der Psycholinguistik, der Semiotik, der Medien- und Theaterwissenschaft zugestehen, so gilt auch für die Sprachdidaktik, daß sich dieser Bereich in Gegenstand und Methoden von anderen germanistischen

Teildisziplinen deutlich unterscheidet. Sprache im Spracherwerbsprozeß und Fremdsprachenunterricht sind ebenso legitime Gegenstände von Wissenschaft wie das Sprechen im Kindesalter oder die Sprachverwendung in literarischen Texten, für die gleichfalls gegenstandsadäquate Forschungsmethoden entwickelt werden müssen.

These II:

Wissenschaftliche Aussagen über das Sprachenlehren und -lernen als bloße Deduktion aus sprachwissenschaftlichen, pädagogischen oder psychologischen Theorien werden der Realität des Sprachunterrichts nicht gerecht. Deutsch als Fremdsprache ist vielmehr eine empirische Wissenschaft, deren Gegenstand das konkrete Sprachenlernen und der real stattfindende Unterricht sind.

Sprachunterricht und Spracherwerb sind ja nicht das Ergebnis von Theorie und Forschung, vielmehr ist das täglich stattfindende Lehren und Lernen von Fremdsprachen ein der Theorie vorgängiges Faktum. Wissenschaft kann daher nicht Theorien und Erkenntnisse liefern, aus denen Unterricht erst konstruiert werden muß, sie rekonstruiert diesen Unterricht vielmehr, um dessen komplexes Bedingungsgefüge aufzuhellen. Theoretische Vorstellungen sind dabei als Deutung beobachteter Phänomene wichtig, sie helfen jedoch nicht, ihr Zustandekommen ohne Erfahrung zu verstehen oder logisch abzuleiten. Die Fehleranalyse ist hierfür ein gutes Beispiel: lange Zeit hat sich die Linguistik an der Kontrastivhypothese orientiert, nach der Lernschwierigkeiten vor allem durch die Strukturunterschiede zwischen Mutter- und Fremdsprache bedingt sind. Erst die empirische Lernaltersanalyse hat uns gelehrt zu erkennen, welche Vielzahl von Fehlerursachen möglich ist und mit welcher verschiedenen Spracherwerbsmodellen diese interpretierbar sind (vgl. hierzu Cherubim 1980).

Die aus dem Sprachbesitz und den Lehr- und Lernbedingungen isolierbaren Steuerungsfaktoren gehen vielfältige Beziehungen zueinander ein. Sie werden insbesondere während der unterrichtlichen Kommunikation selbst sichtbar. Die Dokumentation des Lehr- und Lerngesprächs wird damit zur Grundlagenarbeit, aus der jene Datenkorpora hervorgehen, die Hypothesenbildungen zum Fremdspracherwerb allererst erlauben. Damit wird empirisches Arbeiten unerlässlich für jegliche Modellbildung in einem Wissenschaftsbereich, in dem lange Zeit hindurch Projektionen und Übertragungen aus anderen Disziplinen üblich und nur begrenzt sinnvoll waren.

(Koordinierungsgremium Sprachlehrforschung 1977, S. 28)

Analysen der Unterrichtskommunikation, Lehrwerkanalysen und Lernaltersforschung haben sich daher zu zentralen Arbeitsformen auch im Fach Deutsch als Fremdsprache entwickelt. Zugleich ist mit einem solchen Wissenschaftsverständnis eine praxisnähere Ausbildung der Fremdsprachenlehrer intendiert, die bereits im Studium (und ebenso später in der Fortbildung) eine analytisches Umgehen mit ihrem eigenen Unterricht erlernen sollen (vgl. Krumm 1973). Diese Entwicklung hat sich in den 70er und 80er Jahren unter dem Etikett "Applied Linguistics" auch in Großbritannien vollzogen; die Glottodidaktik in Polen hat sich ähnlich entwickelt. In Frankreich (mit der Gründung der IUFM), in Italien mit der Einrichtung eines didaktischen Fortbildungsprogramms wie auch in den USA wird diese Entwicklung zur Zeit nachgeholt.

These III:

Die empirische Erforschung des Deutschlernens und -lehrens kann nicht allein im Rahmen eines germanistischen Ansatzes erfolgen, vielmehr ist ein interdisziplinärer Zugriff notwendig, um die Vielzahl der Bedingungsfaktoren des individuellen Sprachlernprozesses und der komplexen unterrichtlichen Interaktion angemessen zu untersuchen.

Keht man die Perspektive einmal um und betrachtet nicht den Sprachunterricht als Anwendungsfeld für die Germanistik, sondern fragt vom Sprachenlernen her nach den für die Untersuchung dieses Wirklichkeitsbereichs wichtigen Disziplinen, so wird deutlich, daß die Germanistik hierfür nun ihrerseits nur eine Teildisziplin darstellt, die keineswegs Aussagen zu allen wichtigen Aspekten dieses Prozesses liefern kann. Neben linguistische treten sozialwissenschaftliche, psychologische und didaktische Komponenten. Der Sprachwissenschaftler Peter Hartmann hat dies 1974 wie folgt formuliert (S. 145):

Es ist nicht nur nicht eine bestimmte Wissenschaft – der heutzutage bestehenden Disziplinen – einschlägig; also weder die Lernpsychologie, die Erziehungswissenschaft, die Soziologie, die Linguistik. Vielmehr sind im Geschäft der Fremdsprachenausbildung die Wissenskomponten mehrerer Disziplinen zu vereinigen, und es sind ebenso zahlreiche sonstige Fach- und Erfahrungskomponenten heranzuziehen, z. B. aus dem Schulbereich.
(Hartmann 1974 S. 145)

So ist die Untersuchung des Sprachenlernens ohne Sprachpsychologie und Psycholinguistik nicht sinnvoll zu betreiben; die Lehrwerkforschung muß sprachpolitische Fragen ebenso wie didaktische einbeziehen etc. So wie kaum noch vorstellbar ist, daß ein einzelner Autor ein gutes Deutschlehrbuch schreibt, sondern Teamarbeit gefordert ist, wenn die grammatischen, die didaktischen, die literarischen und die landeskundlichen Inhalte stimmen sollen, so ist auch Didaktik im Fach Deutsch als Fremdsprache in der Regel Teamarbeit, in der Wissenschaftler mit verschiedenen Schwerpunkten, aber eben auch Praktiker zusammenarbeiten. Hierin liegt für uns aber auch die Chance, aus der Isolierung unseres Faches herauszukommen und die zunehmende Spezialisierung (in der der Linguist nichts mehr mit der Literatur, der Literaturwissenschaftler nichts mehr mit der Linguistik zu tun haben will) zu überwinden. Damit dies aber weder für uns noch für unsere Studierenden zu einem schwer übersehbaren, additiven Nebeneinander verschiedener Disziplinen führt, brauchen wir die Unterrichtspraxis von Anfang an als "organisierende Kraft": wenn ich ein Deutschlehrbuch analysiere, wird eben nur das aus Linguistik, Psychologie usw. herangezogen, was für die Analyse eines Deutschlehrbuches weiterführend ist; es geht nicht darum, aus unseren Studenten nun lauter Mini-Pädagogen, -Soziologen, -Linguisten, etc. zu machen.

These IV:

Im Zentrum der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache stehen die Lernenden und der Lernprozeß; hier muß sich die Erklärungskraft von Theorien ebenso beweisen wie die Wirksamkeit von fachwissenschaftlich und/oder pädagogisch begründeten Maßnahmen.

Dem Fach Deutsch als Fremdsprache (der Forschung wie der Lehre und Lehrerausbildung) ist nicht damit gedient, vielen verschiedenen Wissenschaftsrichtungen, der Übersetzungswissenschaft ebenso wie der Literaturwissenschaft, der Psychologie ebenso wie der Pädagogik hinterherzulaufen – dies wäre eine mißverständene Interdisziplinarität. So wie die Linguistik die Sprache als ihr Forschungsgebiet ansieht, hat das Fach Deutsch als Fremdsprache sein fokussierendes, die verschiedenen Disziplinen zusammenführendes Zentrum in den konkreten Lehr- und Lernprozessen selbst: bislang tauchen die Lernenden, die Lehrer-Schüler- und die Schüler-Schüler-Interaktionen noch kaum als Forschungsthema auf. Doch erst aus den konkreten Unterrichtsproblemen und Lernbedürfnissen, aus Lehrmaterial- und Kommunikationsanalysen lassen sich schrittweise Theorien und Hypothesen entwickeln.

Durch die Lernerzentriertheit unterscheidet sich die Didaktik Deutsch als Fremdsprache heute wesentlich von der Fremdsprachendidaktik der 60er Jahre, der ausschließlich an einer Optimierung der Vermittlungsstrategien gelegen war, wobei die individuellen Voraussetzungen oft vernachlässigt wurden – erst die Kommunikations- und Lernerforschung hat hier deutlich andere Akzente gesetzt (vgl. u. a. House/Blum-Kulka 1986), wobei die Gefahren der Bevormundung oder Fehleinschätzung der Bedürfnisse bei einer solchen "adressatenzugewandten" Wissenschaft, wie sie Ihekweazu u. a. formulieren (1988), nicht unterschätzt werden sollen. Mit der skizzierten Lernerorientierung ist zugleich ein gewisser Gegensatz zu einem anderen Forschungstyp angedeutet, der im deutschen Sprachraum unter der Bezeichnung "Zweitspracherwerbsforschung" hervorgetreten ist und mit Namen wie Krashen, in der deutschsprachigen Fachliteratur vor allem durch Felix vertreten wird (Zur Auseinandersetzung vgl. u. a. Bausch/Königs 1983, 1986). Gehen wir dagegen von der Bewußtheit des Sprachenlernens zumindest ab der ersten Fremdsprache aus, so wird die Mitwirkung der Lernenden, die reflektiert Auskunft über ihre Lernwege und Lernprobleme geben können, zu einem zentralen Teil der Wissenschaft. Didaktik des Deutschen als Fremdsprache, in der die Lernenden als in die Wissenschaft einbezogene Subjekte nicht vorkommen, verfehlt daher ihr Ziel. Das bedeutet nun nicht, die Ursachen für Lernerfolge und Lernschwierigkeiten nur im Lernenden zu suchen – in den letzten Jahren haben sich "interaktionistische" Erklärungskonzepte durchgesetzt, die Lernprozesse als Ergebnisse einer Wechselbeziehung zwischen der Steuerung durch die Lehrkräfte, den Einflußfaktoren der Lernumwelt und den individuellen Lernvoraussetzungen interpretieren (vgl. Koordinierungsgremium 1983).

These V:

Nur wenn die interkulturelle Dimension des Fremdsprachenlernens und -lehrens einbezogen wird, kann die Didaktik für Deutsch als Fremdsprache tatsächlich Erkenntnisse liefern, die der Ausgangssituation der Lernenden gerecht werden und auf deren kulturellen Vorerfahrungen aufbauen.

Eine lernerorientierte Wissenschaft Deutsch als Fremdsprache ist notwendig interkulturell, d. h. sie läßt sich auf die Bedingungen ihrer Adressaten und des Lernortes ein. Diese These impliziert, daß die wissenschaftliche Zusammenarbeit zwischen dem Fach Deutsch als Fremdsprache im deutschen Sprachraum und im Ausland nicht als Einbahnstraße, sondern im Sinne wechselseitigen Lernens ausgestaltet wird (vgl. zu dieser Diskussion Ehlers/Karcher 1987). Unser Fach verfügte in den 60er und 70er Jahren, als es eingerichtet wurde und stark expandierte, keineswegs über eine an den Erfahrungen des Auslandes orientierte und diese nutzende Forschungstradition, es orientierte sich vielmehr weitgehend an der Muttersprachen- bzw. Fremdsprachendidaktik einerseits, neueren Entwicklungen der Linguistik wie z. B. der linguistischen Pragmatik andererseits und entwickelte daraus quasi "universelle" Vorstellungen vom Lehr- und Lernprozess, die dann auch in der Entwicklung und weltweiten Verbreitung von Lehrwerken ihren Niederschlag fanden (vgl. etwa das Lehrwerk "Deutsch aktiv"). Erst die Suche nach den Ursachen für den Rückgang des Deutschunterrichts wie auch die "ökologische Wende" in den Sozialwissenschaften führten Ende der 70er Jahre dann zu einer ersten Besinnung darauf, daß ein angemessener, motivierender Deutschunterricht die "ökologischen Bedingungen vor Ort" (Plickat 1978, S. 187), d. h. die Lehr- und Lernbedingungen, aber auch die Wahrnehmungsstrukturen und Kommunikationsbedingungen in den jeweiligen Ländern als Grundlage einbeziehen müssen.

These VI:

Eine praxisorientierte Erforschung des Deutschen als Fremdsprache führt zu einer neuen Beziehung zwischen Wissenschaftlern und Lehrern, die als Subjekte in den Forschungsprozeß einbezogen werden müssen.

Eine Forschung, der es um die Analyse und Veränderung des Unterrichts geht, kann auf die Mitwirkung der Lehrer, die diesen Unterricht planen, durchführen und auswerten, nicht verzichten: "Bei der Aufhellung der schulischen Wirklichkeit müssten Praktiker eine entscheidende Rolle übernehmen, indem sie z. B. das Material, über das sie nahezu unbegrenzt verfügen, nämlich "gewöhnlichen" Unterricht, aufzeichnen, beschreiben und analysieren..." (Weber 1978, S.12). In der Sprachlehrforschung hat sich daher ein verändertes Verhältnis zwischen Wissenschaftlern und Lehrern bzw. Schülern herausgebildet: Lehrer und Schüler werden als Subjekte ernstgenommen, die Forschung ist auf ihre Auskünfte und Mitarbeit angewiesen, wenn sie verstehen will, was im Unterricht passiert und was beim Lernen einer Fremdsprache in den Köpfen vorgeht. Dies kann sicherlich nicht in einem Forschungsprozeß gelingen, der sprachliche Daten alleine aus der Außenperspektive des Forschenden interpretiert, hier ist vielmehr ein Prozeß erforderlich, den Thiemann (1979, S.90) als kommunikative Validierung bezeichnet, d.h. auch die Interpretation von Beobachtungsdaten z. B. aus der Unterrichtsbeobachtung und Lernaltersprachenanalyse wird zu einem Prozeß der Bedeutungsaushandlung, in dem die subjektive Interpretation durch die beteiligten Lehrer und Lernenden die Außenperspektive

des Wissenschaftlers ergänzt und korrigiert. Durch die gemeinsame Analyse unterrichtlicher Lernprozesse gewinnt aber nicht nur die Wissenschaft an Praxisrelevanz, vielmehr kann es umso besser gelingen, das Fremdsprachenlernen an den Bedürfnissen der Lernenden zu orientieren, wenn nicht nur die Wissenschaftler, sondern auch die beteiligten Lehrer und Schüler mehr über die im Unterricht ablaufenden Prozesse wissen und erfahren.

Die Unterrichtswirklichkeit ist... je nach den Erwartungen und Bedürfnissen, nach den Erfahrungen und Deutungsschemata, die der einzelne in den Interpretationsprozeß einbringt, nicht für alle identisch (objektiv), sondern subjektiv verschieden. Allein als subjektive Erfahrungs- und Deutungssituation und nicht als standardisierte Konstellation von Variablen hat sie für den einzelnen Konsequenzen für sein Denken, Erkennen und Handeln
(Heinze/Loser/Thiemann 1981, S. 23 f).

3. Praktische Konsequenzen für die Organisation des Studiums

Nimmt man diese Thesen ernst, so kommt der Didaktik in der Ausbildung von Deutschlehrinnen und Deutschlehrern eine besondere Funktion zu: sie wird zur integrierenden und vermittelnden Instanz zwischen den Ansprüchen der verschiedenen Disziplinen und dem Praxisfeld, auf das hin die Studierenden diese vielen unterschiedlichen fachlichen Elemente integrieren müssen. Bislang haben wir dies den Studierenden vielfach selbst überlassen: sie hörten Vorlesungen und besuchten Seminare zur Sprach- und Literaturwissenschaft, zur Landeskunde und Pädagogik – wie dies aber im Hinblick auf den konkreten Unterricht zusammenpasse, das wurde ihnen nicht gesagt. Es gilt heute zu vermeiden, daß Didaktik einfach als ein weiteres Teilgebiet additiv hinzukommt und genauso unverbunden neben den anderen Studienelementen steht, wie diese bisher. Didaktik muß sich also zuerst einmal auf die Unterrichtspraxis einlassen: die Studierenden anleiten zu beobachten, Strukturen zu erkennen und zu beschreiben. Daraus entstehen Rückfragen an die Erkenntnisse einzelner Disziplinen, soweit dort Einsichten für die Klärung beobachteter Phänomene bereitstehen. Nicht die Didaktik-Vorlesung, sondern das Schenlernen sollte daher am Anfang des Studiums stehen. Didaktik führt von der Praxis zur Theorie – und dann wieder zurück zur Praxis, nicht umgekehrt:

Praxisbeobachtung

führt zu Fragen an

Theorie (Linguistik, Literaturwissenschaft, Didaktik etc.).

Die Antworten können überprüft werden an der

Praxis bzw. führen zu neuen Praxisprojekten.

Demgegenüber steht ein Konzept für das Lehrerstudium, das ich (vgl. Anlage 1) als disziplinentorientierten Ansatz bezeichnet habe und das aus einem Nebeneinander traditioneller, weiterhin unveränderter Wissenschaftsbereiche besteht. Dieser Ansatz hat Probleme, da er für die Studierenden zu additiv und zu theoretisch ist und sie ihn nicht mehr mit der unterrichtlichen Praxis verbinden können. Wir können davon ausgehen, daß ein solcher disziplinentorientierte Ansatz heute grundsätzlich als überwunden betrachtet werden kann zu Gunsten eines problemorientierten Ansatzes (vgl. Anlage 2), der sich vom

Tätigkeitsfeld des Fremdsprachenlehrers her definiert (vgl. auch Neuner 1988). Von einem solchen Ansatz her, der nicht Disziplinen, sondern Fragenstellungen und Problembereiche zum Ausgangspunkt nimmt, lassen sich auch die Anteile und Gewichtungen für ein Lehrerstudium, aber auch konkrete Formen der Unterrichtsgestaltung entwickeln. Solche Konsequenzen bilden die Grundlage des folgenden Basiscurriculums für die Didaktik im Rahmen der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern (vgl. Krumm 1993, Anlage 3).

1. Einführung in die Unterrichtsanalyse

Ausgehend von den an sich selbst erfahrenen Lernprozessen (die Studierenden führen in ihren Sprachkursen ein Sprachlern-Tagebuch), systematisiert durch Arbeit mit Video-Aufzeichnungen, werden hier induktiv Grundbegriffe der Methodik (die Klasse als Kommunikationsraum Lehrer-Schüler-Interaktion, Fertigkeiten, Unterrichtsplanung) an konkreten Beispielen erarbeitet und auch zugrunde liegende Sprach- und Lerntheorien befragt. Zugleich soll hier der Blick für weitere Beobachtungen geschärft werden. Ein systematisches Beobachtungstraining (vgl. Krumm 1982) ist daher Bestandteil dieses Seminars.

2. Methodik I: Lernziele, Lehr-, Lern- Materialien, Fertigkeiten

Aus der Materialanalyse heraus (z. B. Analyse von Lehrplänen, Lehrbuch-Puzzle o. ä.) werden hier die materialen Bedingungen und Komponenten des Unterrichts erarbeitet, sodaß Vorstellungen von der Bedeutung von "Methoden" konkret faßbar werden.

3. Interkulturelle Kommunikation

Eine solche Veranstaltung sollte nach Möglichkeit auf eigenen Erfahrung in einem deutschsprachigen Land, zumindest aber mit Deutschsprachigen, aufbauen oder gezielt eigene Recherchen der Studierenden in Gang setzen (z. B. darüber, welche Spuren der Zielkultur und Zielsprache in Vergangenheit und Gegenwart am Studienort zu finden sind). Eine Vertiefung in Richtung auf die Thematisierung von Klischeevorstellungen, kulturspezifischen Tabuthemen o. ä. ist notwendig (vgl. hierzu das Konzept des Lehrwerks SICHTWECHSEL und des Arbeitsbuches TYPISCH DEUTSCH).

4. Methodik II: Lehr- und Lernverhalten

Diese Veranstaltung soll nun der gezielten Analyse der Wechselwirkungen von Lehren und Lernen dienen und an ausgewählten Beispielen (Einsprachigkeit, Fehlerkorrektur, Grammatikvermittlung) grundsätzliche Überlegungen auch praxisbezogen umsetzen, z. B. in Form von Microteaching (vgl. Krumm 1973). Dabei soll den Studierenden Gelegenheit gegeben werden, in relativ entlasteter Situation erste Erfahrungen mit sich selbst als Lehrenden zu machen.

5. Unterrichtsplanung – Unterrichtspraxis

Die Möglichkeiten, Unterrichtspraxis gezielt in das Studium einzubeziehen, sind von Land zu Land verschieden. Aber selbst dort, wo praktische Erfahrungen auf ein Referendariat nach Abschluß des Studiums verschoben sind, sollte eine Lehrveranstaltung versuchen, gezielte Praxiserfahrungen für alle Studierenden zugänglich zu machen, die dann auch wieder Gegenstand der Reflexion sein können. Nur so erfahren die Studierenden, was es heißt, im Fremdsprachenunterricht z. B. Kommunikation und Grammatik zu verbinden, Lernerautonomie zu praktizieren u. ä. Das Lehrerkolleg in Gdansk hat diesen Praxisbezug durch eine systematische Verteilung der didaktischen Lehrveranstaltungen und deren Verzahnung mit einem studienbegleitenden Schulpraktikum meines Erachtens vorbildlich einbezogen (vgl. Anlage 4).

Zu einem solchen Basiscurriculum gehören je nach Fächerkombination und Erfahrungen der Studierenden wichtige Ergänzungen, die meines Erachtens als Wahlpflichtfächer angeboten werden sollten, um so auch der individuellen Schwerpunktsetzung der Studierenden entgegen zu kommen:

- didaktische Grammatik
- Landeskunde der deutschsprachigen Länder
- Leistungsmessung, testen und prüfen
- Literatur im Sprachunterricht
- Medien.

Auch wenn dies Themenbereiche sind, die jedem Lehrer und jeder Lehrerin vertraut sein sollten, plädiere ich dafür, hier eine Wahlmöglichkeit (Wahlpflicht von zwei dieser Themenbereiche) einzuführen, zum einen, weil eine gewisse Wahlfreiheit die Motivation, die Eigenverantwortlichkeit der zukünftigen Lehrkräfte erhöht, zum andern, weil eine (nicht zu weitgehende) Spezialisierung sich auch im Schulalltag durchaus bewährt hat.

Eine Methodikvorlesung, wie sie an vielen Hochschulen praktiziert wird, erschien mir im Rahmen eines solchen Konzepts vor allem als zusammenfassender Überblick am Ende eines solchen Seminar-Curriculums, das auf Eigentätigkeit zielt, sinnvoll (z.B. als Prüfungsvorbereitung).

6. Sprachpraxis

Auf die Bedeutung der Sprachpraxis als "Modell" für die angehenden Fremdsprachenlehrer wurde bereits hingewiesen – das funktioniert aber nur, wenn die Sprachkurse auf eine entsprechende Reflexion hin angelegt und zumindest teilweise in die Didaktik integriert sind. Am ehesten ist dies zu gewährleisten, wenn die Sprachdozenten auch didaktische Veranstaltungen betreuen und hier eine Doppelqualifikation vorliegt; bewährt hat sich jedoch auch folgendes Kurskonzept, das natürlich beliebig abgewandelt werden kann und mit dem versucht wird, die sprachpraktischen Lehrveranstaltungen als Ausgangspunkt sprachdidaktischer wie auch problemorientierter fachwissenschaftlicher Reflexion zu nutzen:

1. Reflexionsphase Was sollen/wollen wir lernen ? Lehr-/Lernziele 1 Stunde
2. Praxisphase ca. 20 Std. Sprachpraxis
3. Reflexionsphase – wie haben wir gelernt ? Fragen zur Methodik – was haben wir gelernt ? Fragen zur Linguistik, Literaturwissenschaft, Landeskunde, Didaktik – wie wollen wir weiterlernen ? Lernstrategien ca. 2–3 Stunden
4. Praxisphase ca. 20 Std. Sprachpraxis
5. Reflexionsphase Was haben wir gelernt ? Kontrolle, Leistungsmessung

Sprachpraxis und Sprachdidaktik bilden hier diejenigen Elemente, von denen her gemeinsam Rückfragen an die Sprach- und Literaturwissenschaft entwickelt werden können, die (hoffentlich) dazu führen, daß auch diese Wissenschaften nicht unverändert bleiben, sondern sich im Hinblick auf die Aufgaben auch der Hochschule, auf Problemlösungen außerhalb der Hochschule vorzubereiten, selbst gegenüber sprachdidaktischen Fragestellungen öffnen.

Budapest
Sept. 1993

LITERATUR

- BAUSCH, K.-R./CHRIST, H./KRUMM, H.-J. (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen 1989, darin: CHRIST/HÜLLEN: Fremdsprachendidaktik (Art.1) darin: BAUSCH/KRUMM: Sprachlehrforschung (Art.2)
- BAUSCH, K.-R./KÖNIGS, F.G.: "Lernt" oder "erwirbt" man Fremdsprachen im Unterricht? In: DNS 82 (1983) Heft 4, S. 308-336
- BAUSCH, K.-R./KÖNIGS, F.G. (Hg.): Sprachlehrforschung in der Diskussion. Tübingen 1986
- CHERUBIM, D. (Hg.): Fehlerlinguistik. Tübingen 1980
- CHOMSKY, N.: Aspekte der Syntax-Theorie, Frankfurt 1969
- CLAHSEN, H./MEISEL, J.M./PIENEMANN, M.: Deutsch als Zweitsprache. Tübingen 1983
- EHLERS, S./KARCHER, G.L. (Hg.): Regionale Aspekte des Grundstudiums Germanistik München 1987
- FAERCH, Claus/KASPER, Gabriele: Introspektive Methoden in der Lernersprachanalyse. In: S.BÖRSCH, Die Rolle der Psychologie in der Sprachlehrforschung. Tübingen 1987, S.269-303
- FELIX, Sascha, W.: Psycholinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs. Tübingen 1982
- GARDNER, R.C./LAMBERT, W.E.: Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley 1972
- GRUCZA, F./KRUMM, H.-J./GRUCZA, B.: Beiträge zur wissenschaftlichen Fundierung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern. Warschau 1993
- HARTMANN, P.: Bedingungen sprachlicher Kommunikation im Fremdsprachenunterricht. In: Neusprachliche Mitteilungen 27 (1974) 3, 144-163
- HEINZE, Th./LOSER, F.W./THIEMANN, F.: Praxisforschung. München 1981
- HOUSE, J./BLUM-KULKA, S. (Hg.): Interlingual and Intercultural Communication-Discourse and Cognition in Translation and Second Language Acquisition Studies. Tübingen 1986
- IHEKWEAZU, E. u.a.: Lernziele des Deutschunterrichts in Afrika. In: Info DaF 15 (1988) 2, S. 176-187
- Koordinierungsgremium (Hg.): Sprachlehr- und Sprachlernforschung - eine Zwischenbilanz. Kronberg 1977
- Koordinierungsgremium (Hg.): Sprachlehr- und Sprachlernforschung. Begründung einer Disziplin. Tübingen 1983
- KRASHEN, Stephen D.: Second Language Acquisition and Second Language Learning Oxford 1981
- KRUMM, Hans-Jürgen: Analyse und Training fremdsprachlichen Lehrverhaltens. Weinheim 1973
- KRUMM, Hans-Jürgen: Sprachvermittlung und Sprachlehrforschung Deutsch als Fremdsprache. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache Bd.4 (1978), S. 87-101
- KRUSCHE, Dieter: Anerkennung der Fremde. Thesen zur Konzeption regionaler Unterrichtswerke. In: Interkulturelle Kommunikation und Fremdverstehen. Goethe-Institut, München 1983, S. 361-375
- NEUNER, Gerhard: Zum Verhältnis von Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremdsprache im Hochschulbereich: Forschungs- und Lehrperspektiven. In: DAAD

- Dokumentationen und Materialien Bd. zwölf (Deutsch-französisches Germanistentreffen 1987). Bonn 1988, S. 428-436
- STERN, H.H.: Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford 1983
- THIEMANN, Friedrich: Kritische Unterrichtsbeurteilung. München 1979
- TÖNSHOFF, Wolfgang: Bewußtmachung - Zeitverschwendung oder Lernhilfe? Bochum 1990
- WAZEL, Gerhard (Hg.): Neuere Entwicklungen im Fach Deutsch als Fremdsprache. Jena 1989
- WEBER, H.: Unterrichtswirklichkeit und ihre Theorie. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 25 (1978) Heft.1. 4-13
- WEINERT, F.E./ZIELINSKI, W.: Lernschwierigkeiten - Schwierigkeiten des Schülers oder der Schule? In: Unterrichtswissenschaft 5 (1977) Heft 4, S. 292-304
- WIERLACHER, A. u.a. (Hg.): Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Heidelberg/München 1975 ff
- WIERLACHER, A. (Hg.): Fremdsprache Deutsch. 2 Bde. München 1980
- ZIMMERMANN, Günther: Erkundungen zur Praxis des Grammatikunterrichts. Frankfurt 1984

**Ziele und Inhalte der Deutschlehrerbildung
- disziplinentorientierter Ansatz -**

Sprachbeherrschung	Hochsprache – Umgangssprache, regionale Varianten (aktiv/passiv)? Dialekt(sprache(n)?)	
Linguistik	Synchrone Sprachwissenschaft, Spracherwerbtheorien, Grammatiktheorien Kontrastive Linguistik (welche Sprachen?), Fachsprachenforschung, Sprachgeschichte?	
Literaturwissenschaft	Literaturgeschichte, Literaturtheorie, Literaturkanon	
Landeskunde	Geschichte, Kunst- u. Kulturgeschichte historisch, systematisch Politische, wirtschaftliche Gegenwart, Deutschland, die deutschsprachigen Länder, Europa	
Methodik	Unterrichtstheorien, Geschichte der Unterrichtsmethoden, Medien, Unterrichtsplanung	
Pädagogik	Curriculumtheorien, Schulpädagogik, Leistungsmessung	
Psychologie	Lerntheorien, Lernschwierigkeiten	

Bitte diskutieren und notieren Sie:

Welche Themen sind für die Ziele der Deutschlehrerbildung wichtig, welche könnten wegfallen und was fehlt noch?

In der letzten Spalte notieren Sie, ob eher im 1. oder 2. Jahr (1 oder 2) und ob eher im Bereich des Wissens (W), des Könnens (K) oder der Einstellungen (E).

**Ziele und Inhalte der Deutschlehrerbildung
- problemorientierter Ansatz -**

sprachliche Dimension	Sprachwissen (Pädagogische Grammatik, Terminologie), Sprachfunktionen, sprachliche Fertigkeiten, Kontrastivität, Kommunikationstheorie
die Dimension des Lernens	Lernbedingungen und Lernvoraussetzungen Motivation, Aktivierung, Relation Mutter- und Fremdsprache, autonomes Lernen, Lernstrategien
die Dimension des Lehrens	Lehrverhalten, Lehrerrolle, Unterrichtsmethoden, Unterrichtsplanung, Progression, Unterrichtsauswertung, Unterrichtsmedien
die Inhaltsdimension	Text- und Themenauswahl, die Rolle der Literatur, Sach- und Fachtexte, Landeskunde
die interkulturelle Dimension	Stereotype und Vorurteile, Geschichte und Gegenwart der Beziehungen zwischen D, CH, A und F: Kulturkontrastivität
die sprachenpolitische Dimension	weshalb Deutsch lernen: Mehrsprachigkeit in Europa, die Rolle der deutschsprachigen Länder Institutionen und Arbeitsmittel für Deutschlehrer in F

Bitte diskutieren und notieren Sie:

Welche Problemfelder sind für die Ziele der Deutschlehrerbildung wichtig, welche könnten wegfallen, und was fehlt noch?

In der letzten Spalte notieren Sie, ob eher im 1. oder 1. Jahr (1 oder 2) und ob eher im Bereich des Wissens (W), des Könnens (K) oder der Einstellungen (E).

Anlage 3

Hans-Jürgen Krumm: Basiscurriculum für die Deutschlehrausbildung

1. Einführung in die Unterrichtsanalyse

Ausgehend von den an sich selbst erfahrenen Lernprozessen (die Studierenden führen in ihren Sprachkursen ein Sprachlern-Tagebuch), systematisiert durch Arbeit mit Video-Aufzeichnungen, werden hier induktiv Grundbegriffe der Methodik (die Klasse als Kommunikationsraum, Lehrer-Schüler-Interaktion, Fertigkeiten, Unterrichtsplanung) erarbeitet und auf zu Grunde liegende Sprach- und Lerntheorien hin befragt. Zugleich soll hier der Blick für weitere Beobachtungen geschärft werden.

2. Methodik I: Lernziele, Lehr-Lern-Materialien, Fertigkeiten

Aus der Materialanalyse heraus (z.B. Analyse von Lehrplänen, Lehrbuch-Puzzle o.ä.) werden hier die materialen Bedingungen und Komponenten des Unterrichts erarbeitet, so daß Vorstellungen von der Bedeutung von "Methoden" konkret faßbar werden.

3. Interkulturelle Kommunikation

Eine solche Veranstaltung sollte nach Möglichkeit auf eigener Auslandserfahrung aufbauen oder gezielt eigene Recherchen der Studierenden in Gang setzen (z.B. darüber, welche Spuren der Zielkultur und Zielsprache in Vergangenheit und Gegenwart am Studienort zu finden sind.) Eine Vertiefung in Richtung auf die Thematisierung von Klischee-Vorstellungen, kulturspezifischen Tabu-Themen o.ä. ist notwendig.

4. Methodik II: Lehr- und Lernverhalten

Diese Veranstaltung soll nun der gezielten Analyse der Wechselwirkungen von Lehren und Lernen dienen und an ausgewählten Beispielen (Einsprachigkeit, Fehlerkorrektur) grundsätzliche Überlegungen auch praxisbezogen umsetzen, z.B. in Form von Micro-teaching (vgl. H.-J. Krumm, 1973.). Dabei soll den Studierenden Gelegenheit gegeben werden, in relativ entlasteter Situation erste Erfahrungen mit sich selbst als Lehrendem zu machen.

5. Unterrichtsplanung – Unterrichtspraxis¹

Die Möglichkeiten, Unterrichtspraxis gezielt in das Studium einzubeziehen, sind von Land zu Land verschieden. Aber selbst dort, wo praktische Erfahrungen auf ein Referendariat nach Abschluß des Studiums verschoben sind, sollte eine Lehrveranstaltung versuchen, gezielte Praxiserfahrungen für alle Studierenden zugänglich zu machen, die dann auch wieder Gegenstand der Reflexion sein könnten. Nur so erfahren die Studierenden, was es heißt, im Fremdsprachenunterricht z.B. Kommunikation und Grammatik zu verbinden, Lernerautonomie zu praktizieren u.ä.

¹ Praktikumsvorbereitung und -auswertung, wo ein reguläres Praktikum möglich ist.

Zu diesem Basiscurriculum gehören, je nach Fächerkombination und Erfahrungen der Studierenden, wichtige Ergänzungen:

- didaktische Grammatik
- Landeskunde
- Leistungsmessung
- Literatur und Sprachunterricht
- Medien

*Krumm 1993 in Gruzca/Krumm/Gruzca
Beiträge zur wissenschaftlichen Fundierung der
Ausbildung von Fremdsprachenlehrern.
Warschau 1993*

Anlage 4

Das Schulpraktikum im Kolleg zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrern der Universität Gdansk und seine Integration in den Veranstaltungsplan des Sechsemesterstudiums

1. Sem.	2. Sem.	3. Sem.	4. Sem.	5. Sem.	6. Sem.
Beob.bog. 30/(2SWS)	Einführung in die Meth. 30/2SWS	Schulpraxis 30/(2SWS)	30/(2SWS)	45/(3SWS)	45/(3SWS)
Lerntechn. 30/(2SWS)	Lehrtechn. 30/(2SWS)	-	-	-	-
-	Übungen zu FSdidaktik 30/(2SWS)	30/(2SWS)	30/2SWS	30/2SWS	-
-	Lehrwerk- analyse 30/(2SWS)	30/2SWS	-	-	-
			Spracherwerb 30/2SWS		

Insgesamt: 150 St. Schulpraktikum
 150 St Propädeutikum
 150 St Didaktik/Methodik des DaF

Hospitationen: 1/2 Semester Beobachtungsbögen als Ausgangspunkt für Hospitationpraxis im Kolleg;

Schulhospitationen der Studenten: jeder Kolleglehrer betreut ca. sieben Studenten.

ZUR SPRACHPRAKTISCHEN AUSBILDUNG VON DAF-LEHRERN AM FREMSPRACHENLEHRERKOLLEG DER UNIVERSITÄT GDANSK

In Polen werden Deutschlehrer für Grund- und Oberschulen an drei verschiedenen Institutionen ausgebildet, an den Germanistischen Instituten der Universitäten (10 Semester), an Pädagogischen Hochschulen (8-10 Semester) sowie an den fast 70 seit 1990 ins Leben gerufenen Fremdsprachenlehrerkollegs (6 Semester). Innerhalb der Kollegs, deren Aufgabe es ist, dem akuten Mangel an gut ausgebildeten und nach modernen Methoden arbeitenden Fremdsprachenlehrern möglichst schnell abzuhelpfen, sind noch einmal zwei Ausbildungsprofile zu unterscheiden: das Studium an den kuratorialen Kollegs schließt mit einem Zeugnis ab und macht eine zusätzliche Lizentiatsprüfung an einer Universität notwendig, um die Lehrbefähigung zu erhalten. Das Studium an den universitären Kollegs (Warszawa, Poznan, Gdansk, Krakow, Lublin/Chelm, Lody und Szczecin) schließt mit dem Lizentiat ab. Der Titel berechtigt seit 1993 zur Lehrtätigkeit an Grund- und Oberschulen bis zum Abitur in einem Fach. Universitätsgermanistik und Pädagogische Hochschule werden in der Regel mit dem Magistertitel abgeschlossen.

Die drei Institutionen verfügen über kein einheitliches Curriculum für die Lehrerausbildung. An einem gemeinsamen Rahmencurriculum für die Kollegs wird angestrengt gearbeitet.

Die deutsche Abteilung des Kollegs zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrern der Universität Gdansk hat in diesem Sommer die ersten 45 Absolventen entlassen. 15 davon sind seit Jahren im Schuldienst – meist als Russischlehrer. Sie haben bei uns eine zweite Qualifikation erworben. Von den 30 sog. Tagesstudenten werden sich nicht mehr als 15 dazu entschließen, in den Lehrerberuf einzusteigen. fünf Absolventen haben sich an germanistischen Instituten verschiedener Universitäten beworben, wobei der Übergang keineswegs reibungslos erfolgen kann. In Polen bieten lediglich die Universitäten Poznan, Lublin und Krakau Kollegabsolventen die Möglichkeit, ihr Studium im 3. bzw. 4. (Fernstudium Universität Poznan) Studienjahr Germanistik fortzusetzen. Die Universität Gdansk schließt selbst diesen Weg aus: unsere Absolventen mußten sich für das erste Jahr bewerben! Ihr Ziel ist der Magistertitel, der bei uns nach Einrichtung eines Magisterstudiengangs DaF frühestens in zwei Jahren erworben werden kann.

Sechs weitere Absolventen gehen für ein Semester zum Aufbaustudium an die Gesamthochschule Kassel, die übrigen studieren andere Fächer oder tauchen in einer der zahlreichen Auslandsfirmen unter.

Die ersten drei Jahre DaF-Lehrer-Ausbildung am Kolleg Gdansk trugen – im Rückblick gesehen – weitgehend experimentellen Charakter. Es gab einerseits kaum curriculare Vorarbeiten für eine DaF-Lehrerausbildung in Polen und den Initiatoren und Dozenten war andererseits klar, daß das Studium an einem Deutschlehrerkolleg keine "Hilfsgermanisten" ausbilden sollte.

Studienpläne, Stundenzahlen, Fächerbezeichnungen, v.a. der Begleitfächer, wurden mehrmals verändert, die Betreuung des Schulpraktikums blieb ungenügend und – besonders

demotivierend für die Studenten – der Wert des Abschlusses war von ministerieller Seite aus lange ungeklärt.

Das ändert jedoch nichts daran, daß Studenten wie Dozenten diese ersten drei Jahre im nachhinein fast übereinstimmend als anregend und fruchtbar empfanden. Der Mitarbeiterstab blieb in seiner Zusammensetzung konstant. Mit sechs polnischen Lehrkräften und sieben "native speakers" ist das Kolleg Gdansk in einer ungewöhnlich günstigen Situation.

Der Ausbildungsgang "LehrerIn für DaF" an den Kollegs mit seinen nur sechs Semestern, aus der Not der Stunde heraus geboren, wird von Studenten wie Dozenten als zu kurz empfunden. Da es erklärtes Ziel dieses Studienganges ist, **sprachlich und methodisch kompetente Lehrer** auszubilden, haben wir in Gdansk nach einer Lösung gesucht, die beide Bereiche eng aneinander bindet und damit den Zeitmangel wenigstens teilweise auszugleichen hilft. Methodik ist in allen Fächern durchgängig Unterrichtsprinzip, neben dem inhaltlichen "Was" steht immer auch das methodische "Wie" im Zentrum des Unterrichtsgesprächs. Dozenten wie Studenten sind damit doppelt gefordert: die einen müssen inhaltlich reichen und methodisch durchschaubaren Unterricht bieten, dessen Arbeitsformen sich auf andere Inhalte transferieren lassen, die anderen müssen neben ihrer "Schüler"- immer auch ihre künftige Lehrerrolle im Blick haben und den Transfer in ihre eigene Praxis leisten können. Schon ab dem ersten Semester reflektieren die Studenten Lern- und Lehrtechniken. Mit Hilfe eines von uns erarbeiteten Hospitationsbogens werden sie dann dazu angehalten, den Unterricht am Kolleg, Lerner- und Lehrerverhalten bewußt zu beobachten. Darüberhinaus werden alle Unterrichtsfächer durch eine "methodische Klammer" zusammengehalten: ab dem zweiten Studienjahr muß jedes Semester durch eine Semesterarbeit abgeschlossen werden, die aus einem Stundenentwurf zu einem im Semester belegten Fach und seiner theoretischen Einführung besteht (etwa: Hörverstehen, Landeskunde, Phonetik oder Textarbeit). Bis zur Diplomarbeit im 6. Semester erstellen die Studenten auf diese Weise drei vorbereitende Stundenentwürfe in unterschiedlichen Fächern. Bisher wurden lediglich einige Fächer durch einen Stundenentwurf belegt, etwa Landeskunde im 2., 4. (Kulturkunde/ Kunstgeschichte) und 5. Semester (Geschichte). Diese Regelung bleibt bestehen. Neu ist die Ausweitung dieser methodischen Arbeiten auf die sprachpraktischen Fächer.

Die sprachpraktische Ausbildung stellt bei allen Improvisationen, die es zwangsläufig auch hier gab, ein relativ stabiles Element des Studienganges dar. Allerdings studiert jedes der drei Studienjahre nach einem anderen Studienprogramm, und der Änderungen sind kein Ende.

Mit dem neuen Jahrgang 1993/94 wird das Kolleg – darin Vorreiter für die gesamte Universität Gdansk – ein Blockstudiensystem realisieren. Sämtliche Studienfächer sind nun nach obligatorischen, fakultativ-obligatorischen und fakultativen Fächern eingeteilt. Für jedes von ihnen erhält der Student eine festgelegte Punktzahl, zum Studienabschluß muß er insgesamt 130 Punkte (insgesamt 1950 Stunden) vorweisen (vgl. Anlage 1).

Die sprachpraktischen und landeskundlichen Fächer am Kolleg sind obligatorisch und müssen in der dafür vorgesehenen Zeit absolviert werden. Die eigentliche Sprachpraxis durchzieht alle sechs Semester. Im Unterschied zu den bisherigen Varianten wurde die Gesamtstundenzahl erhöht, insbesondere zu Gunsten des Hörverstehens, denn mit dem

Abschluß dieses Faches nach dem 4. Semester haben wir keine guten Erfahrungen gemacht (vgl. Anlage 2).

Ein zweiter obligatorischer Block umfaßt Methodik, Psychopädagogik, das Schulpraktikum und ein Diplomseminar (insgesamt 34 Punkte, 510 Stunden, vgl. Anlage 3).

Das neue Studiensystem läßt den Studenten die Wahl zwischen verschiedenen Vorlesungen (Pädagogik, Psychologie, Sprachwissenschaft, Spracherwerb u.a.), Werkstätten je nach Angebot (Theater, technische Unterrichtsmittel, Fachsprachen, Phonetik/Rhetorik, DaF-Unterricht an Kinder, CALL u.a.) sowie einer zweiten Fremdsprache (Englisch, Französisch, Lateinisch, Spanisch). Die Fächer dieses fakultativ-obligatorischen Fächerblocks können zeitlich frei realisiert werden, sie bringen 28 Punkte und umfassen insgesamt 420 Stunden.

In einem dritten Block (12 Punkte, mindestens 180 Stunden) kann der Student Vorlesungen, Übungen oder Seminare an beliebigen Fachrichtungen der Universität belegen, es bieten sich Pädagogik, Psychologie, Polonistik, Germanistik oder Geschichte an.

Der Inhalt der sprachpraktischen Fächer wird sich im Vergleich zum bisherigen Studienprogramm nicht wesentlich ändern.

Die Fächer **Textarbeit** und **Texterstellung** (verkürzt auch als "Lesen" und "Schreiben" bezeichnet) sollen enger als bisher aufeinander abgestimmt werden. Es liegt kein einheitliches Lehrwerk zugrunde, Dozenten wie Studenten orientieren sich am Fernstudienbrief "Fertigkeit Schreiben"¹. Während der sechs Semester stehen zunächst Rezeption und Produktion nicht-fiktionaler, ab dem dritten Semester verstärkt auch fiktionaler Texte im Mittelpunkt.

In der Textarbeit geht es um die Ausbildung und das Automatisieren bestimmter Lesestrategien, die Verstehen und Analysieren beider Textarten erleichtern. Die Studenten beschäftigen sich mit der Textstruktur, der Art der Vermittlung (kommunikative Funktion) sowie der besonderen ästhetischen Qualität von literarischen Texten. Eng verbunden damit – eine Zuarbeit zur Literaturgeschichte – ist ein bewußtes Eingehen auf verschiedene Textarten und Gattungen in ihrem geschichtlichen Zusammenhang. Hinsichtlich des Spracherwerbs steht ein "Besprechungsvokabular" im Mittelpunkt (Wortschatz zum Analysieren, Interpretieren und Kommentieren).

Das Motto "vom Wort über den Satz zum Text" zieht sich durch die sechs Semester Texterstellung. Auf Wortebene geht es um die Erweiterung des aktiven Wortschatzes. Besonderen Wert legen wir hier auf die Arbeit mit Idiomen, Synonymen und Kollokationen. Auf Satzebene steht die Perfektionierung der Satzgrammatik im Vordergrund. Eine Abstimmung mit dem praktischen Grammatikunterricht ist Voraussetzung für einen sinnvollen Unterricht. Auf Textebene ist die freie Anwendung von Merkmalen unterschiedlicher Textsorten und die selbständige Strukturierung von Texten eins der wichtigsten Lernziele. Die Studenten beginnen mit personengebundenen Texten (Briefe, Lebenslauf, Tagebuchaufzeichnungen, Notizen usw.) und erweitern ihre Fähigkeiten im Laufe des ersten Jahres bis zum Erstellen von kurzen Prosatexten (Kurzgeschichten, Kindergeschichten u.ä.). Das dritte Semester ist offiziellen Schreibenanlässen (Bewerbung,

¹ Bernd Kast, Fertigkeit Schreiben. Schreiben mit Phantasie, Erprobungsfassung 11/91, Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und DaF, Kassel, München, Tübingen 1991

Anfragen etc.) sowie der Gliederung, Kürzung und dem Umschreiben von fremden Texten gewidmet. Im vierten Semester steht die schriftliche Ausarbeitung von Referaten im Mittelpunkt. Fünftes und sechstes Semester dienen der gezielten Vorbereitung auf die Diplomarbeit (Strukturierung und Ausarbeitung von Sachtexten) sowie der Fehlerkorrektur in eigenen und fremden Texten.

Auch **Hörverstehen und Konversation** sollen enger als bisher miteinander gekoppelt werden, im Idealfall führt sogar derselbe Dozent den Unterricht. Ähnlich wie in den textgebundenen Fächern stellt die Erweiterung und Vertiefung des aktiven situations-, themen- und registerebenen Wortschatzes ein Hauptlernziel dar. Globales wie selektives Hören werden gleichermaßen trainiert. Auf der Grundlage von aktuellen Hör- und Seh-Texten werden Themen erörtert, die die landes- und sachkundlichen Kenntnisse der Studenten ansprechen und erweitern.

Originalmitschnitte aus dem deutschsprachigen Fernsehen, Hörspiele, Interviews, Spielfilme, Werbespots, Reportagen und didaktisiertes Audio- und Videomaterial geben Sprechimpulse unterschiedlichster Register ab. Bewußt werden sollen sich die Studenten der Tatsache, daß Sprache nicht im "sachleeren Raum" gelernt und gelehrt werden kann.

Methodisch ist die Veranstaltung sehr abwechslungsreich, insbesondere bietet sich die Einbeziehung von suggestopädischen Lehr- und Lernmethoden an.

Auf die Präsentation neuen Hörmaterials und eine erste Diskussion folgt in der Regel eine Festigungs- und Anwendungsphase, in der vorbereiteter Wortschatz mit Hilfe von gedächtnisstützenden, sozialintegrativen und angstabbauenden Spielen aller Art aktiviert wird. So versuchen die Studenten z.B., neue Begriffe in bereits erarbeitete Assoziations- oder Denkfelder einzubauen, über Visualisierungstechniken oder in Verbindung mit Gefühlen zu verinnerlichen. Erprobte Techniken sind v.a. Memoryspiele, Sprachspiele nach selbstgestellten Regeln oder das Arbeiten mit farbigem Papier.

Dem geht in den ersten Wochen des Unterrichts das Anlegen von sog. Denkkarten (mind maps) voraus. Sie sollen Anstoß geben, Visualisierungs- und Mnemotechniken zu erlernen und sich der Funktion des eigenen Gedächtnisses bewußt zu werden. Gute Erfahrungen sind z.B. mit Denkkarten zu Themen wie "Ich", "Schule", "Kolleg" gemacht worden. Nebenziel kann ein Überdenken der eigenen Notiertechnik sein. Am Ende eines Themenkomplexes (etwa alle zwei Wochen) bietet sich eine Wiederholungsphase an. Hier können in entspannter Atmosphäre Begriffe und Formulierungen erinnert und damit fester im Langzeitgedächtnis verankert werden. Die Studenten erlernen verschiedene Entspannungstechniken und unternehmen - etwa bei beruhigender Hintergrundmusik und geschlossenen Augen - einen Ausflug ins eigene Gedächtnis. Die Resultate sind mitunter beachtenswert, interessanterweise liegt der Erinnerungsquotient bei den älteren Lehrerstudenten aber höher als bei den Abiturienten. Eine Reflexion der angewandten Methoden gehört dazu. Theoretisch stützt sich der Unterricht v.a. auf die Arbeiten von Tony Buzan und Lozanov.

Die für die **Grammatik** zur Verfügung stehende Stundenzahl ist im neuen Studienprogramm erhöht worden (210 auf 240 insgesamt), denn Ziel ist es, dem Anspruch der Veranstaltung, "Grammatik lernen und lehren"², möglichst nahe zu kommen. In den ersten beiden Semestern steht die Morphologie, im dritten und vierten die Syntax im Mittelpunkt. Im

² Vgl. Hermann Funk und Michael Koenig: Grammatik lehren und lernen, Fernstudieneinheit 1, Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und DaF, Teilbereich DaF, Kassel, München, Tübingen 1991

dritten Studienjahr sollen auf der Grundlage eigener Lern- und inzwischen auch Lehrerfahrungen grammatische Themen stärker unter dem Aspekt ihrer didaktischen Vermittlung bearbeitet werden. Schwerpunkt ist die sinnvolle situative Einbettung von grammatischen Phänomenen – ein Prinzip, das den Studenten besonders schwerfällt und in der Schulpraxis gern vernachlässigt wird. Sie stellen Bilder, Hör- oder Lesetexte und auch Sprechanlässe zusammen, die zur Einführung, Erweiterung oder Übung eines grammatischen Problems dienen können bzw. erarbeiten sie selbst. Diskutiert werden Fragen der grammatischen Progression im Schulcurriculum. Zum Abschluß soll eine eigene Unterrichtsreihe mit grammatischem Schwerpunkt erstellt und nach Möglichkeit in der Praktikumsklasse auch erprobt werden.

Mit drei Semestern sehr knapp bemessen ist die Zeit für die Schulung der **Aussprache**, im neuen Programm bewußt abgekoppelt vom Fach **Phonetik**, das als fakultative Werkstatt angeboten werden soll. Eine Trennung wird jedoch schwer fallen, denn die Verbindung von Theorie und Praxis hat sich in diesem Fach sehr bewährt. Grundlegend ist das Prinzip der Kontrastivität. Schrittweise arbeiten die Studenten an einzelnen Elementen der deutschen Hochlautung, parallel dazu werden die theoretischen Grundlagen eingeführt. Günstig ist die Konzentration auf die Hauptschwierigkeiten polnischer Sprecher: kurze und lange Vokale, Diphthonge, –ng–Verbindungen oder auch s–Laute. Wort- und Satzakkzent, Intonation, Elision und Assimilation, Vokalisierung des "r" und Behauchung sind im zweiten Studienjahr Thema. Auch in diesem Fach appellieren wir an die Doppelrolle der Lehrerstudenten: Lernen und Lehren lernen. Die Übungsformen werden bewußt so gewählt, daß sie sich – auch bei verändertem Inhalt – für den Schulunterricht adaptieren lassen. Lieder, Reime und gestisch-mimische Übungen spielen eine große Rolle. Die komplexeren Themen des zweiten Studienjahres werden über das Vorlesen von unterschiedlichen Textsorten erarbeitet (Kindergeschichten, Märchen, Kurzprosa, Sachtexte, Lyrik, dramatische Texte in Ausschnitten). Außer der neu aufgelegten "Deutschen Phonetik für Ausländer"³ und ergänzenden Arbeiten stützt sich der Unterricht auf das audiovisuelle Material "Einführung in die deutsche Phonetik" von Hirschfeld⁴, die Ausspracheschulung in "Stufen 1-4"⁵, die einschlägigen Abschnitte in den Fernstudienbriefen "Sprechen"⁶ und "Wie werde ich FremdsprachenlehrerIn für die Fremdsprache Deutsch II"⁷ sowie literarische und Sachtexte.

Grundsätzlich nehmen die Studenten ihre Äußerungen im Unterricht bzw. zu Hause auf Kassetten auf und werten sie anschließend allein oder gemeinsam aus. Diese Selbstkorrektur wird sinnvoll ergänzt durch einen Bezug auf die Probleme in der Klasse: motivierend wirkt sich aus, wenn die Aussprache der eigenen Schüler analysiert und ihre Abhängigkeit von den eigenen Problemen erkannt wird. Wichtig scheint mir eine solche Übung zum einen für

³ Rudolf Rausch, Ilka Rausch: Deutsche Phonetik für Ausländer. Ein Lehr- und Übungsbuch, Leipzig 1988,

⁴ Ursula Hirschfeld, Einführung in die deutsche Phonetik, Videokurs und Begleitheft, München 1991

⁵ Anne und Klaus Vorderwülbecke, Stufen I–IV (Phonetikkurs), München 1986

⁶ Gabriele Neuf-Münkel, Regine Roland: Fertigkeit Sprechen, Erprobungsfassung 11/91, Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und DaF, Kassel, München, Tübingen 1991

⁷ Rolf Ehnert u.a.: Wie werde ich FremdsprachenlehrerIn für die Fremdsprache Deutsch. Einführung in das Hochschulfach DaF II, Erprobungsfassung, Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und DaF, Kassel 1990

die Ausbildung und Perfektionierung des phonematischen Hörens zu sein, zum anderen für den sicheren Umgang mit Korrektur- und Übungstechniken. Ein Teil dieser "Einführung in die korrektive Phonetik" wird bei veränderter Stundenzahl leider in die fakultative Veranstaltung verlegt werden müssen. Hinderlich für eine intensive Arbeit ist ab dem dritten Semester auch die bei uns übliche Gruppenstärke von 15 bis 18 Personen.

Seit Bestehen des Kollegs ist eine professionelle Sprecherziehung für die Studenten geplant, durchgeführt etwa von einer Fachkraft aus Schauspielschule oder Musikakademie. Personelle Schwierigkeiten stehen einer Realisierung bis jetzt entgegen.

Die Landes- und Kulturkunde gliederte sich bisher in mehrere Abschnitte und durchzog alle drei Studienjahre. Die ersten beiden Semester setzten sich das Ziel, Verständnis und Interesse an der Kultur der deutschsprachigen Länder zu wecken und vorhandene Kenntnisse natur- und kulturgegebener Fakten zu erweitern. Die Studenten arbeiten daran, zu einer "vorurteilsfreien Aufgeschlossenheit" der fremden Kultur gegenüber zu kommen (Doyé 1966) und den Weg dahin auch zu reflektieren. Im Laufe des Jahres werden Themen wie "Lebensräume" (Stadt, Land, Umwelt), "Mensch und Gesellschaft im Mit- und Gegeneinander" (Familie, Jugend und Alter, Liebe, Ausländer, Ost und West), "Staat und Bürger" (Staatsaufbau, administrative Fragen, Kirche und Staat, Föderalismus und Demokratie), "Bildung und Wissenschaft" (Bildungssysteme, Schule und Schulgeschichten) und "Medien" (Sprache und Dialekt, Lese- und Freizeitverhalten, andere Medien) behandelt. Grundlage bilden verschiedenste authentische, möglichst aktuelle Materialien (Texte, Filme, Statistiken, Fotos, literarische Texte u.ä.) sowie didaktisierte Materialsammlungen (Goethe-Institut, Österreichisches Bundesministerium für Unterricht und Kultur). Es ist Prinzip, das Interesse der jeweiligen Gruppe zu berücksichtigen, das Programm also nach Bedarf zu variieren. Anders als in Ungarn, der Slowakei, Tschechien oder auch Südpolen setzen wir in Nordpolen die Akzente eher in Deutschland als in Österreich. Leider bleibt die Schweiz mangels geeigneten Materials in der Regel am Rande der Diskussion.

Landes- und Kulturkunde werden nicht streng getrennt voneinander unterrichtet und bleiben auch nicht ausschließlich auf dieses Fach beschränkt. Selbstverständlich wird im sprachpraktischen Unterricht und etwa in den Literaturveranstaltungen auf kulturkundliche Aspekte eingegangen, etwa wenn literarische Texte oder bildliche Darstellungen im Mittelpunkt von Sprachproduktion stehen. Wo es sich im Rahmen der Landeskundeveranstaltung anbietet, wird mit Hilfe relevanter und repräsentativer Hörsehtexte (z.B. Gedichte, Kurzgeschichten, Aphorismen, Bilder, Photos, Kurzfilme, Musikstücke) ein Thema "aufgeschlossen". Diese vorstrukturierten, ein bestimmtes kulturelles Problem reflektierenden Texte werden analysiert, in ihrem fremdkulturellen Inhalt erkannt und gedeutet und schließlich ergänzt durch "Basisfakten" (statistische Angaben, Sachtexte, zusätzliches Bildmaterial, Presstexte etc.)

Im Auge behalten wird nach Möglichkeit immer der Vergleich mit dem eigenen Land sowie Wechselwirkungen zu benachbarten Disziplinen (Literaturwissenschaft, Linguistik, Geschichte, Geographie, Kunstgeschichte usw.). Methodisch streben wir auch hier Vielfalt und Abwechslung an. Wichtig ist uns, daß die Studenten eigene Methoden zum Erschließen, Darstellen und Vermitteln landeskundlicher Informationen an verschiedene Zielgruppen entwickeln und ausprobieren. Beleg ist ein Entwurf für eine oder mehrere Stunden mit landeskundlichem Schwerpunkt. Für das dritte Semester konnten wir im vergangenen Jahr ein musikgeschichtlich ausgerichtetes Seminar anbieten. Es sollte Grundkenntnisse über die

Zusammenhänge zwischen musikalischen, politischen und philosophischen Entwicklungstendenzen im deutschsprachigen Raum vermitteln. Im Mittelpunkt stand der Einblick in kulturhistorische Entwicklungstendenzen sowie unterschiedliche Hörgewohnheiten. Geübt und entwickelt wurden Referats- und Notiertechniken, unter dem Aspekt des Spracherwerbs stellte dieses Seminar eine gute Ergänzung zu den anderen Veranstaltungen dar, die sonst fast durchweg Projektcharakter tragen.

Im vierten Semester stand die Landes- und Kulturkunde bisher im Zeichen der Kunstgeschichte. Bisher haben wir es so gehalten, daß nach einer der bei uns seltenen Übersichtsvorlesungen einzelne besonders interessierende Themen in seminaristischer Arbeit vertieft wurden. Die Aktivität lag hier wieder hauptsächlich bei den Studenten. Neben einem Einblick in kunstgeschichtliche Entwicklungen und Traditionen und ihre Abhängigkeit von natürlichen, geographischen oder politischen Gegebenheiten waren Vermittlungsmethoden das Lernziel. Gute Erfahrungen haben die Studenten in ihren Klassen mit den praktisch orientierten Belegarbeiten gemacht, dem "Kunstabild als Sprechlaß" etwa, mit Ausflügen in Museen, die gerade im Danziger Raum viele zum deutschen Kulturkreis gehörende Kunstwerke besitzen, oder etwa mit der Vorbereitung von Klassenfahrten nach Deutschland und Österreich.

Es ist klar, daß sowohl in der Musik- als auch in der Kunstgeschichte keine Spezialkenntnisse vermittelt, sondern eher Interesse geweckt, Denkanstöße, Ideen und der Einblick in kulturelle Zusammenhänge weitergegeben werden sollen. Sicher sind Studenten wie Dozenten dennoch gut beraten, wenn solche Seminare nach dem neuen Studienprogramm in den fakultativen Veranstaltungsblock ausgelagert werden, zumal das im 5. Semester stattfindende Seminar zur "Einführung in die Geschichte der deutschsprachigen Länder" sehr interdisziplinär angelegt ist und viele kulturgeschichtliche Entwicklungslinien noch einmal aufgreift.

Die Geschichte wird nach dem neuen Studienprogramm die Minimalausbildung von drei Semestern in Fach Landes- und Kulturkunde im 5. Semester abschließen. Besondere Berücksichtigung finden die deutsch-polnischen Beziehungen sowie Fragen, mit denen sich Deutschlehrer im nördlichen Teil Polens konfrontiert sehen können (etwa die Thematik Polen - Kaschuben - Deutsche, die Freie Stadt Danzig, beidseitige Assimilationsprozesse, Fragen von Vertreibung und Aussiedlung, sprachliche und kulturelle Relikte, Vorurteile, Stereotype usw.). Die historischen Themen beschränken sich auf solche, die zum Verständnis der Gegenwart unerlässlich sind und aus polnischem Verständnis heraus oft einseitig betrachtet werden (1., 2., 3. Reich, Reformation und Gegenreformation, Preußen, Weimarer Republik, Konsequenzen des 2. Weltkrieges u.a.). Viel Raum wird gegenwärtigen Problemen gewidmet. Musik, Kunst und Literatur spielen über Hörbeispiele, Dias und Lesetexte mit hinein, so daß eine Art Gesamtbild entsteht. Geplant ist, am Kolleg ein Materialien- und Arbeitsbuch für die spezifischen Bedürfnisse von angehenden polnischen Deutschlehrern zusammenzustellen. Abschlußbeleg auch dieser Veranstaltung ist ein Stundenentwurf.

Die sprachpraktische Ausbildung wird durch einen fakultativen zweiwöchigen **Sommerkurs** ergänzt. In diesem Jahr fand er zum zweiten Mal statt. Schwerpunkt des Kurses war wie im vergangenen Jahr die Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten, im Mittelpunkt stand diesmal Wortschatzerwerb. Als Konversationspartner konnten wir sechs DaF-StudentInnen aus Deutschland gewinnen (Universität Trier, PH Flensburg). Das gewählte Thema - "Die fünf Sinne" - gab die Möglichkeit, Wortschatz aus den verschiedensten Bereichen auf methodisch unterschiedliche Weise zu vermitteln. So wurden verschiedene Sinneskanäle

angesprochen und damit auch die methodische Erfahrung der Studenten wesentlich bereichert. Die Themen reichten von einer Einführung in die Filmsprache und der Analyse eines Spielfilms, literarischen Schweisen und Farbspiele über die Produktion und Verbalisierung von Geräuschen, musikalische Stimmungen und eine Hörspielproduktion bis zu praktischen Back- und Kochübungen, Gewürzverkostungen – selbstverständlich nach verbaler Vorbereitung – und Tast- und Balanceübungen. In einer morgendlichen Methodiksituation wurden Techniken der Wortschatzvermittlung anhand von internationalen Unterrichtsmitschnitten und den eigenen Erfahrungen im Kurs reflektiert. Ein Abendprogramm bot Raum für Sprachspiele (etwa Idiome raten, Sprichwörter schauspielerisch darstellen oder eine Auktion mit richtigen und falschen Sätzen), Lieder oder Spielfilme. Zum Begleitprogramm gehörte in diesem Jahr erstmalig ein Computerkurs. Ein ganzer Tag war der Erstellung einer Kurszeitung gewidmet.

Da der Sprachkurs gemeinsam mit der englischen Abteilung des Kollegs durchgeführt wurde, gab es für die Studenten des ersten Studienjahres die Möglichkeit, praktische Erfahrungen beim Unterricht mit Anfängern zu sammeln. Täglich wurde für die "englischen" Kollegen eine Deutschstunde angeboten. sechs "Schülern" saßen dabei zeitweilig ebensoviele Lehrer gegenüber, von denen jeder einen anderen Abschnitt der Stunde leitete. Vor- und Nachbereitung dieser Stunden sowie auch die Hospitation durch Studenten des 2. Studienjahres, die bereits im Schulpraktikum stehen, wurden als sehr nützlich empfunden. Auch die "Versuchskaninchen", angehende Lehrer in ähnlicher Lage wie unsere Studenten, äußerten sich positiv über diese Erfahrung, gab sie ihnen doch die Möglichkeit, einmal bewußt die Position des Sprachlernanfängers zu erleben. Die Leitung dieser Unterrichtsversuche lag bei einer Dozentin des Kollegs.

Übrigens haben wir diese Konzeption, den Unterricht in der Zweitsprache grundsätzlich durch Studenten abdecken zu lassen, anfangs diskutiert. Das hätte für "Schüler" wie "Lehrer" sicherlich den Vorteil, sich ihrer Doppelrolle stärker als sonst bewußt zu werden und Methoden besser zu reflektieren. Die Realisierung erwies sich allerdings aus rein technischen Gründen als zu schwierig.

Eine weitere finanzielle Unterstützung durch die Universität vorausgesetzt – die Kursteilnehmer haben nur etwa ein Drittel der Kosten getragen – sollen die Sommerkurse fester Bestandteil des Studienprogramms werden.

Eine weitere Neuerung deutete sich für die diesjährigen Studienanfänger an. Erstmals plante unser Kolleg gemeinsam mit dem Goethe-Institut Warschau einen Ausgleichskurs für das neue erste Studienjahr. Kollegen aus ganz Polen bereiteten einen zweiwöchigen Sprachintensivkurs inhaltlich und methodisch mit Goethe-Dozenten an unserem Kolleg vor, führten ihn an ihren Kollegs durch und trafen sich zur Auswertung wieder in Gdansk.

Wir erwarteten uns davon u.a. eine Verlagerung der Anfangsschwierigkeiten vor den Beginn des ersten Semesters. Wir brauchten bisher einige Zeit dafür, um Barrieren zwischen Dozenten und Studenten abzubauen und sie an Klima und Anforderungen im Kolleg zu gewöhnen, die den traditionellen Erfahrungen aus Schule und Universität widersprechen. Die sprachlichen Unterschiede zwischen den Anfängern sind zum Teil erheblich und lassen sich nicht immer im Laufe der drei Jahre ausgleichen. Noch nicht lösen konnten wir die Probleme, die sich aus der Anwesenheit von sehr guten – z.B. mit mehrjähriger Deutschlanderfahrung – und schwächeren Studenten ergeben. Im vergangenen Jahr kam es in den Abiturientengruppen gelegentlich zu Spannungen, da die jüngeren Studenten in der Regel nicht in der Lage sind, die verschiedenen Wissens Ebenen des praktischen

Sprachunterrichts (sprachlich, inhaltlich, methodisch) von Anfang an zu erkennen und ihren Nutzen daraus zu ziehen. Das neue Studiensystem wird hier positive Effekte bringen: der feste Gruppenverband kann aufgelöst werden. Das gibt die Möglichkeit, schwächere Studenten intensiver zu betreuen bzw. stärkere auf andere Aufgaben hinzulenken.

Das sprachliche Niveau der Studienanfänger ist in bisherigen Jahren konstant geblieben. Es gibt allerdings gelegentliche Probleme, geeignete Kandidaten für die Lehrergruppen zu finden. Die anfängliche Beschränkung auf Russischlehrer wurde bereits aufgehoben, studieren können Lehrer aller Fächerkombinationen und auch Absolventen anderer Studienrichtungen (z.B. Psychologie und Musik). Bei den diesjährigen Aufnahmeprüfungen gab es vier Bewerber auf einen Platz. Die Eintrittsprüfung liegt etwas über dem Schwierigkeitsgrad des ZDaF. Geprüft wird im schriftlichen Teil Grammatik, Schriftlicher Ausdruck und erstmalig in diesem Jahr Hör- statt Leseverstehen. 50% der Gesamtpunktzahl entfallen auf die mündliche Prüfung, die an der ZMP orientiert ist.

Der Fortschritt der Studenten wird in den meisten Fächern anhand der mündlichen (Konversation, Phonetik, Hörverstehen) und schriftlichen (Textarbeit, Texterstellung) Leistungen gemessen und beurteilt, die während des Semesters erbracht werden.

Zusätzlich kann es eine mündliche Prüfung am Ende des Semesters oder Studienjahres geben, so in Hörverstehen/Konversation, Phonetik, im Fach Literatur und Psychopädagogik. Grammatik wird nach den ersten beiden Jahren in Form einer Klausur geprüft. Belege – schriftliche Ausarbeitungen, Stundenentwürfe, Referate u.ä. – haben die Studenten in Methodik und verwandten Fächern sowie in den landeskundlichen Seminaren anzufertigen. Darüberhinaus gibt es die Möglichkeit, die Zertifikatsprüfungen des Goethe-Instituts an unserem Kolleg abzulegen. In der Regel wird das nach dem zweiten Studienjahr die ZMP, nach dem dritten das KDS sein. Die Studenten machen davon regen Gebrauch.

Diese zentralen Prüfungen decken im Kolleg erworbenes Wissen und Können allerdings nur teilweise ab. Jeder Student wird theoretisch dazu befähigt, diese Prüfungen zu bestehen, da er in den Fächern Textarbeit (Lesen), Texterstellung (Schreiben), Hörverstehen und Konversation die notwendigen Techniken kennenlernt und ausreichend Wortschatz erwirbt. Die diesjährigen Absolventen haben ein kolleginternes "Kleines Deutsches Sprachdiplom", konzipiert auf der Grundlage der KDS-Prüfung des Goethe-Instituts, abgelegt. Geprüft wurde Schriftlicher Ausdruck (vier Aufsatzthemen zur Auswahl), Leseverstehen, angewandte Grammatik (Ausdrucksfähigkeit und ein Diktat) sowie mündlicher Ausdruck (Vortrag und Diskussion). Die Abschlußprüfung wurde übrigens – ebenso wie die Aufnahmeprüfungen – von allen Kollegdozenten gemeinsam erstellt.

Voraussetzung für den Erwerb des Lizentiats ist außerdem eine schriftliche Diplomarbeit sowie ihre Verteidigung. Die Arbeit ist didaktisch-methodisch orientiert und beinhaltet einen einleitenden Text zu einem vom Studenten gewählten Thema und einen detaillierten Stundenentwurf für mindestens zwei Unterrichtseinheiten, die thematisch und methodisch darauf aufbauen. Themen können alle kulturellen Aspekte von Sprache sein, etwa: ausgewählte stilistische oder grammatische Erscheinungen, im Zielsprachenland oder in der Beziehung zu ihm relevante Probleme und auch Fragen der Sprachvermittlung. Daraus abgeleitet soll der Unterrichtsentwurf ein Lernziel für einen konkreten Adressatenkreis formulieren und diejenigen Lehrtechniken beschreiben, mit denen es erreicht werden kann. In einer mündlichen Kommissionsprüfung sind die Wahl des Themas und die methodischen

Mittel zu verteidigen. In den meisten Fällen bedeutet das eine Auseinandersetzung mit vorgeschlagenen Alternativen.

"Testen und Prüfen" als Diplomthema erfreute sich bei den Studenten besonderer Beliebtheit, vielleicht, weil hier die Umsetzung in die eigene Unterrichtspraxis am einfachsten schien. Allein zehn Studenten haben Tests für unterschiedliche Sprachniveaus und verschiedene Fertigkeiten erarbeitet. Häufig gewählt wurden auch "Sprachspiele und ihr Einsatz im DaF-Unterricht". Einige beschäftigten sich mit der "Entwicklung des Hörverstehens", "Speziellen Problemen im DaF-Unterricht an Kinder" oder Jugendliche, mit den "Besonderheiten von Guppenunterricht", dem "Einsatz von Kinderliteratur im DaF-Unterricht" oder auch landskundlichen Themen, wie der Vorbereitung einer Klassenfahrt, den aktuellen Problemen der deutschen Einheit oder der Didaktisierung von deutschen Spielfilmen aus den dreißiger Jahren für den Deutschunterricht. Grammatisch orientierte Themen ("Konjunktiv 2" oder "Passiv", jeweils kontrastiv beleuchtet) waren seltener Gegenstand des Interesses.

Das von uns ausgearbeitete Diplomverfahren hat sich auch in der englischen und französischen Abteilung des Kollegs bewährt.

Außer zwei Kandidaten haben im ersten Absolventenjahrgang alle die Abschlußprüfung bestanden, einige Diplomarbeiten stehen noch aus bzw. müssen umgeschrieben werden. Insgesamt haben wir den Eindruck, daß unsere Absolventen den Umständen entsprechend sprachlich und methodisch gut auf die Lehrtätigkeit vorbereitet sind. Oft genug haben sie auch etwas von dem Spaß spüren können, den dieser Beruf geben kann.

In den folgenden Jahrgängen wird hoffentlich auch das Früchte tragen. Ich denke, wir können wir mit einem zunehmenden Engagement und Interesse am Lehrerberuf rechnen, obgleich die materielle Situation dieser Berufsgruppe nach wie vor schlecht ist.

Anlage 1

Studienplan ab Studienjahr 1993/94 für Studenten des Fremdsprachenlehrerkollegs Gdansk

Fach	erreichbare Punktzahl	min. Stundenzahl
obligatorisch		
sprachpraktische Fächer		
Methodik/ Psychopädagogik		
insgesamt	90	1350
fakultativ-obligatorisch		
Vorlesung zur Wahl (Pädagogik, Psychologie, Entwicklungspsychologie, Spracherwerb, Einführung in die Literaturwissenschaft u.ä.)	8	120
Werkstatt/Projekte (Theater, technische UM, alternative Lehrmethoden, Translatorik, Phonetik/Rhetorik, Fachsprachen, DaF an Kinder, CALL u.ä.)	4	60
zweite Fremdsprache (Englisch, Französisch, Spanisch, Latein)	16	240
fakultativ		
Seminare, Vorlesungen, Übungen freier Wahl innerhalb der Universität bzw. anderer Hochschulen (z.B. Geschichte, Polonistik, Anglistik, Germanistik, Psychologie, Pädagogik)	12	180
insgesamt	130	1950

Anlage 2

obligatorische Fächer I

sprachpraktische Fächer	Pkte.	Abschluß Sem.	Std.	1	2	3	4	5	6
Textarbeit/ Texterstellung	16	6	240	60	60	30	30	30	30
Hörverstehen/ mündliche Sprachproduktion	12	6	180	30	30	30	30	30	30
praktische Gramm. mit Elementen der deskript. Grammatik	16	6	240	60	60	30	30	30	30
Aussprache	6	3	90	30	30	30	-	-	-
Landes-/Kulturkunde	6	5	90	-	-	30	30	30	-

1 Semester = 15 Wochenstunden

Anlage 3

obligatorische Fächer II

Methodik/Psychopädagogik	Pkte.	Abschl. Sem.	Std.	1	2	3	4	5	6
Einführung in die Methodik	2	2	30	-	30	-	-	-	-
Übungen zur Methodik DaF mit Elementen der Lehrwerkanalyse	8	5	120	-	30	30	30	30	-
Lerntechniken	2	1	30	30	-	-	-	-	-
Lehrtechniken	2	2	30	-	30	-	-	-	-
Elemente der Literaturwissenschaft	4	4	60	-	-	30	30	-	-
Elemente der Sprachwissenschaft	4	4	60	-	-	30	30	-	-
Schulpraktikum	10	6	150	-	-	30	30	45	45
Diplomseminar	2	6	30	-	-	-	-	-	30

GRAMMATIK UND/ODER SPRACHWISSENSCHAFT IN DER
LEHRERAUSBILDUNG - IST DAS EINE ALTERNATIVE?

Als ich von den Veranstaltern des Workshops eingeladen wurde, über die gleiche Problematik zu sprechen wie vor einem Jahr in Szombathely, fühlte ich mich dadurch angeregt, mich mit dem Thema aufs neue auseinanderzusetzen. Dabei wurde mir bewußt, daß die Titelformulierung leicht mißverstanden werden kann, da sie in zweifacher Hinsicht etwas vage ist. Sie kann nämlich den Eindruck erwecken, es gäbe so etwas wie einen homogenen Grammatik-Begriff - was dem heutigen Erkenntnisstand nicht entspricht, und daß ich es für möglich hielte, Grammatik - wie auch immer man sie verstehen mag - in der Lehrerausbildung von der Sprachwissenschaft klar zu trennen. Nach meiner Auffassung ist dies grundsätzlich nicht möglich, und mein Anliegen ist es zu zeigen, warum nicht und welche Konsequenzen sich daraus für die Lehrerausbildung ergeben.

1. Das Generalthema dieser wissenschaftlichen Tagung wurde formuliert als "Curriculum Development", was mich veranlaßte nachzuschlagen, wie dieser Begriff nach dem neuesten Stand der Fremdsprachendidaktik ausgelegt wird. In den vergangenen Jahren konnte man nämlich mehrfach die Erfahrung machen, daß der Terminus nicht einheitlich verwendet wird.

Im *Handbuch Fremdsprachenunterricht* wird der Begriff "Curriculum" auf folgende Weise beschrieben: "Er umfaßt neben einer Curriculumtheorie die zur Aufstellung des Curriculums führenden Planungsschritte, staatliche Vorgaben wie Schulgesetze und Prüfungsordnungen, Informationen zur Legitimation der Entscheidungsträger und des Entscheidungsprozesses, die Lernvoraussetzungen (Lehrer, Lerner und sozialkulturelle Voraussetzungen), die Lernorganisation (Methoden, Medien, und hier z.B. das schulorganisatorisch und schulpolitisch bedeutsame Thema "Differenzierung"), die Implementation des Curriculums (d.h. die Maßnahmen, die ergriffen werden, um es in der Praxis wirksam werden zu lassen, und die Veränderungen, die es bei seiner Verwendung in der Praxis bewirkt), seine Dissemination (d.h. seine Verbreitung in den Bildungsinstitutionen) bis hin zur Evaluation (der Analyse und Bewertung seiner Ergebnisse), der Frage also, inwieweit die Lernenden die Ziele erreicht haben (Ergebnisevaluation) und wie sinnvoll die Ziele waren (intrinsische Evaluation). Das Curriculum wird als konsistentes System mit gegenseitiger Abhängigkeit aller Faktoren verstanden." (Bausch / Christ / Hüllen / Krumm 1989, 106). Daß eine solche Auffassung des Curriculums nicht problemlos ist, geht aus der Fortsetzung deutlich hervor: "Neben diesem umfassenden Begriff kommt "Curriculum" in anderen Bedeutungen vor: das von Wissenschaftlern erarbeitete Unterrichtsmaterial; Plan für eine Lehrsequenz (z.B. Unterrichtseinheit, Stunde, Teil einer Stunde); faktisch abgelaufener Unterricht; die Lehr- und Lernerfahrungen der am Unterricht Beteiligten (Terhart 1983)." (Bausch / Christ / Hüllen / Krumm 1989, 106)

Und noch weiter unten: "Der Begriff "Curriculum" hat durch Quasi-Gleichsetzung mit "Unterricht" eine inflationäre Bedeutungserweiterung erfahren, durch Assoziationen mit

¹ HESKYL, Regina : *Grammatik und/oder Sprachwissenschaft in der Lehrerausbildung : Ist das eine Alternative ?* In : KOHN, János / WOLFF, Dieter (Hg.) : *Neue Tendenzen in der Curriculum-Entwicklung*, Szombathely 1993, S.103-111.(Leicht voränderte Fassung)

"Verschulung" und "Reglementierung" (Siebert 1983) eine pejorative Konnotation angenommen und insgesamt viel an Attraktivität eingebüßt (Terhart 1983). Es ist deshalb zu erwägen, ob der Passepartoutbegriff nicht wiederum ersetzt werden sollte durch "Lehrplan" einerseits und "Unterricht" andererseits. Der Forschung würde eine solche Konzentration auf abgegrenzte und schärfer definierbare Teilbereiche – selbst wenn diese in der heute vertrauten Komplexität verstanden werden – Vorteile bringen." (Bausch / Christ / Hüllen / Krumm 1989:110).

Bei manchen Kollegen dürften diese Überlegungen eine gewisse Genugtuung erwecken, hatte sich doch in unseren Breiten der Begriff "Curriculum" nie so recht durchgesetzt (und in internationalen Fachkreisen fühlte man sich gegebenenfalls recht konservativ, da man zwar den Begriff "Lehrplan", nicht aber den Begriff "Curriculum" stets parat hatte).

1.1. Indem ich also die Frage, die ich in meinem Referat thematisieren möchte, abgrenze und genauer bestimme, will ich den **Lehrplan** einerseits und den **Unterricht** andererseits als Schwerpunkte nennen, auf die sich meine Überlegungen konzentrieren werden.

1.2 Ich betrachte es als Selbstverständlichkeit, daß die Ausbildung eines DaF-Lehrers (wie generell die eines Fremdsprachenlehrers) auf zwei Grundpfeilern beruhen muß: auf einem fachwissenschaftlichen und einem pädagogisch-fachdidaktischen, die miteinander in wechselseitiger Beziehung stehen. Zu letzterem will ich in diesem Rahmen nicht Stellung nehmen – es gibt hier unter den Teilnehmern kompetentere Kollegen. In bezug auf den ersteren ist zu betonen, daß ich in unserem Zusammenhang unter "Fachwissenschaft" recht Verschiedenes verstehe, wobei ich mir dessen bewußt bin, daß es heute die sog. ungeteilte Philologie/ungeteilte Germanistik nicht mehr gibt. Unter Fachwissenschaft fasse ich alles zusammen, was über die gegebene Sprache, die Sprachträger, die geographische Region, die Kultur und Zivilisation im weitesten Sinn zu wissen ist. Davon will ich in meinem Beitrag nur eine Komponente behandeln, nämlich die Sprache. Ich verstehe darunter einerseits das sprachpraktische Können (als erworbene, aufgebaute Kompetenz) und auch das Wissen über die Sprache, wie es in und von der Sprachwissenschaft präsentiert wird. Wir müssen uns dessen bewußt sein, daß das sprachpraktische Können nicht Ziel, sondern Mittel zum Zweck, ein Werkzeug ist, und die sprachpraktische Ausbildung hat eine dienende Funktion, was keineswegs eine Devalvierung ist.

2. Zunächst ist der konzeptionelle Rahmen abzustecken, in dem sich meine Argumentation bewegen wird.

2.1. Ohne die Geschichte der verschiedenen Bildungsmodelle mit Anspruch auf Vollständigkeit untersuchen zu wollen oder diese auch nur in ihrer zeitlichen Abfolge darzustellen, will ich drei, uns allen bekannte Globalkonzepte bzw. Denkrichtungen unterscheiden und sie auf Vor- bzw. Nachteile hin vergleichen. Ich will diese nennen:

- (1) das schulische/schulmäßige Bildungskonzept, für ungarische Universitäten und Hochschulen bis vor kurzem durchgehend charakteristisch – in diesem Sinne könnte man es auch als traditionell bezeichnen;
- (2) das pragmatisch determinierte;
- (3) das klassisch-philologische oder akademische Bildungskonzept.

Die wichtigsten – differenzierenden – Merkmale dieser Bildungsmodelle (ihrer Strukturen und Inhalte) lassen sich wie folgt zusammenfassen:

(1) Das schulische/schulmäßige Konzept und die schulische/schulmäßige Praxis sind uns allen aus Erfahrung bekannt, so daß ich uns eine detaillierte Beschreibung ersparen kann. Es ist ein genau geregeltes Studium, in dem das Nebeneinander und Nacheinander von "Lehrgegenständen" – zumindest im Prinzip – einheitlich geregelt und festgelegt ist. Die Studenten haben dabei nichts anderes zu tun, als jeweils die vorgeschriebene Leistung zu erbringen und zu gegebenem Zeitpunkt mit dem Diplom die Alma Mater zu verlassen. Man könnte dies auch "Fließband-Konzept" nennen. Die Dozenten haben in diesem Konzept die Aufgabe, das im Lehrplan (Curriculum?) fixierte Material nach bestem Können zu vermitteln und zu dem ebenfalls festgelegten Zeitpunkt die Leistungsmessung durchzuführen. **Vorteil:** Für jeden durchschaubar, ohne Risiko (und ohne jegliche Verantwortung einer eventuellen Fehlentscheidung). Im Falle eines wohl durchdachten Lehrplans und entsprechend qualifizierter Dozenten ist ein solides Ergebnis garantiert. **Nachteil:** Ganz abgesehen davon, ob die Präsentierung der Inhalte nach einer wohl durchdachten Konzeption und auf hohem wissenschaftlichen Niveau erfolgt, die Bevormundung sowohl des Studenten als auch des Dozenten, ihre Entbindung von jeglicher Verantwortung, die mit eigenen Entscheidungen verknüpft ist, kann auf die Dauer nur in einem bestimmten gesellschaftlichen Umfeld, in einem bestimmten bildungspolitischen Rahmen bestehen. Abgesehen davon fehlt diesem Konzept auch jegliche Flexibilität, es ist der Entstehung einer Vielfalt weder in der Lehre noch in der Forschung förderlich, dafür ist die Gefahr der Uniformierung kaum zu eliminieren.

(2) Das zweitgenannte Konzept ist in ngarn erst im Begriff, sich durchzusetzen, in bestimmten Regionen der Welt jedoch seit langem bekannt. Der durchaus plausible Kerngedanke besteht darin, daß die Inhalte der Ausbildung eines Lehrers geplant werden müssen aufgrund der Anforderungen, die die Schule, der spätere Beruf an den Lehrer stellen – d.h. auf einer Bedarfsanalyse.

Grundsätzlich ist einer solchen Grundlage der Unterrichtsplanung durchaus zuzustimmen. Fragwürdig wird es allerdings, wenn daraus, wie es leider oftmals der Fall ist, falsche Schlußfolgerungen abgeleitet werden, etwa folgenderweise: Das Lernziel, das der Lehrer in der Schule mit seinen Lernenden zu erreichen hat, ist im Hinblick auf den Inhalt identisch mit dem Lernziel, das in der Lehrerausbildung zu verfolgen ist.

Anders, vielleicht ein wenig zugespitzt, formuliert heißt das: Dem künftigen Lehrer ist im Laufe seiner Ausbildung zu vermitteln, was er später seinen Schülern beizubringen hat, in Verbindung mit dem zur Vermittlung nötigen effektiven Instrumentarium. Das bekannte klassische Beispiel: Sprachgeschichte wird in keiner Schule auf keiner Stufe unterrichtet, also ist Sprachgeschichte im Lehrstudium überflüssiger Luxus. (Eigenartigerweise wurde diese Meinung nicht – zumindest nicht folgerichtig – auf bestimmte Bereiche der Literaturwissenschaft und Literaturgeschichte übertragen, obgleich wir wissen, daß in den vergangenen Jahrzehnten auch diese so gut wie völlig aus dem FSU verbannt war...).

Dieses Konzept nenne ich pragmatisch determiniert, und auch daran lassen sich sowohl positive wie negative Seiten nachweisen. Unbedingt positiv ist der Ausgangspunkt: Die Anforderungen des Berufs müssen die Gestaltung der Ausbildung entscheidend beeinflussen. Dadurch wird der Didaktik überhaupt, insbesondere aber bestimmten,

bislang sehr stark vernachlässigten, Aspekten der Didaktik gebührende Aufmerksamkeit gewidmet. Das negative Element an diesem Konzept möchte ich seinen Praktizismus nennen, die mechanische Gleichsetzung der schulischen Lehr- und Lerninhalte mit den Ausbildungsinhalten. In der Ausbildung ist lediglich um soviel mehr zu vermitteln, daß dadurch die Ernsthaftigkeit der Ausbildung schlechthin (womöglich das Prestige der Ausbildungsinstitution) nicht gefährdet wird, aber alles, was mit der künftigen beruflichen Tätigkeit nicht unmittelbar zu tun hat, hat in diesem Konzept keinen Platz. Also z.B.: Literatur? Höchstens 20. Jahrhundert, vielleicht aber auch nur Gegenwartsliteratur... Sprachwissenschaft? Präskriptive Grammatik, etwas Textlinguistik und Sprechakttheorie, da ohne diese beiden ein kommunikativer Sprachunterricht schwer vorstellbar ist...

Aus dieser leicht ironisierenden Formulierung dürfte deutlich geworden sein, daß ich ein solches Konzept für eher bedenklich halte. Es ließe sich vielleicht mit der Ausbildung eines Computerfachmanns vergleichen, dem nur beigebracht wird, wie er mit einem/mit einigen Programmen umzugehen hat, der aber nicht in die "Geheimnisse" des Computers eingeweiht wird, nichts über die Prinzipien erfährt, auf denen Computerprogramme aufgebaut sind und daher nicht in die Lage versetzt wird, solche selbst zu entwickeln.

Es ist dies ein Praktizismus, der Lehrer "produziert", die den jeweils gerade aktuellen Anforderungen gerecht werden, mit den gerade modischen Strömungen vertraut sind. Sie sind jedoch kaum z.B. für eine selbständige methodische Korrektur gerüstet, falls eine solche praktische Erfahrungen erforderlich machten, und ich wage zu behaupten, daß sie beim nächstbesten "Paradigmenwechsel" den Boden unter den Füßen verlieren und in ihrem Beruf zu keiner, fachlich fundierten, Umstellung auf neue Methoden, auf die Arbeit mit konzeptionell neuen Lehrmaterialien fähig sind. Solche Lehrer entwickeln sich auch eher selten zu souveränen und kreativen Vertretern ihres Berufs.

- (3) Das dritte Konzept kennen die in Ungarn heute noch aktiven Generationen eher aus der Literatur oder aus der Erzählung älterer Kollegen. Dieses Konzept beherrschte die klassische Universität, wobei die Ausbildung sich an den wissenschaftlichen Disziplinen und Teildisziplinen orientierte, und es wurden kaum Zugeständnisse gemacht im Interesse irgendwelcher pragmatischer Ausbildungsziele. Ich möchte dieses Konzept mit Weltfremdheit charakterisieren, denn die so ausgebildeten Akademiker (Lehrer oder auch andere Berufe) mußten die Brücken zwischen Theorie und Praxis selbst schlagen, sich die Methodologie und die Techniken der Ausübung ihres Berufs selbst erarbeiten. Das war wohl oftmals schwierig und mühsam, und sicherlich hatten auch die Schüler darunter zu leiden.

Dafür kann diesem Konzept als Vorteil angerechnet werden, daß das fachliche Wissen und die entwickelten intellektuellen Fertigkeiten und Fähigkeiten unter allen Umständen eine solide Grundlage für die Anpassung an die Anforderungen eines Berufs gewährten. Durch die Fähigkeit zur Abstraktion, dem Erkennen von Zusammenhängen (und deren praktischen Konsequenzen) waren die Absolventen in der Lage, die entsprechenden Inhalte aus ihrem Fundus an Wissen zu selektieren und die mehr oder weniger optimalen Techniken einer effektiven Berufstätigkeit für sich selbst zurechtzulegen. Gleichzeitig

verkörperten von den Absolventen wesentlich mehr das Ideal des humanistisch gebildeten Intellektuellen schlechthin.

2.2. Als Bilanz dieser Analyse läßt sich vor allem festhalten, daß die drei obengenannten Modelle nicht notwendigerweise Alternativen darstellen und somit eine Verschmelzung ihrer Vorteile nicht ausschließen. Das bedeutet z.B., daß es keine echte Alternative darstellt, entweder die Studenten mit Stoff (also Wissenschaft) vollzupumpen oder ihnen sprachpraktische Kenntnisse plus eine Unterrichtsmethode beizubringen. Es bedeutet auch nicht, daß man die Inhalte der Ausbildung entweder nur unmittelbar aus den Anforderungen der Praxis oder nur aus den Wissenschaftsdisziplinen ableiten kann/muß. Ich plädiere daher für ein integratives (und im übrigen modulares) Bildungskonzept, das sich zumindest bemüht, die Vorteile der verschiedenen skizzierten Modelle zu übernehmen und deren Nachteile auf das nicht vermeidbare Minimum zu reduzieren.

3. Für entscheidend halte ich dabei die Berücksichtigung zweier Tatsachen:

a/ der Fremdsprachenlehrer kann, ja muß, auf die Persönlichkeitsentwicklung seiner Schüler genauso Einfluß nehmen wie jeder andere Fachlehrer und

b/ die Befähigung der Schüler/Lernenden zur Kommunikation in der FS – Kommunikation im Sinne von 'zwischenmenschlicher Verkehr, Verständigung untereinander' – ist mehr als daß sie lediglich trainiert werden auf das sprachliche Handeln in der FS.

Der Ausgangspunkt für curriculare Überlegungen muß also – so trivial es auch klingen mag – die Frage sein, welche erzieherischen und Bildungsaufgaben der Lehrer in seinem und durch seinen Beruf zu erfüllen hat und wie er durch seine fachliche Ausbildung auf diese vorbereitet werden kann. Lehrerbildung muß selbst auch Persönlichkeitsentwicklung sein, nur eben weniger vordergründig, eher indirekt: durch Vermittlung von wissenschaftlich-intellektuell und ethisch vertretbaren Werten, wissenschaftlichen Fakten des Faches, Ansichten und Verhaltensmustern, durch Entwicklung von methodologischen Fertigkeiten und Fähigkeiten, die insgesamt als positive Elemente in die bereits mehr oder weniger ausgeprägte Persönlichkeit der Studierenden integriert werden können. Der Lehrer muß kraft seiner positiven Persönlichkeitsmerkmale ein soziales Verhaltensmuster vermitteln können, das den Schülern als nachahmungswert erscheint. Lehrerbildung ist also wesentlich mehr als nur das Produzieren von Schulmeistern an dem einen oder anderen Fließband.

Hinsichtlich der fachlich-beruflichen Qualifikation eines so verstandenen Lehrers halte ich es für unerlässlich, daß er ein/das moderne/zeitgemäße Bildungsideal verkörpert, im Besitz eines entsprechend großen und noch weiter ausbaufähigen Fundus an Wissen ist und auf diesen zurückgreifend zu souveränen Entscheidungen fähig ist, also unabhängig von den jeweils gerade modischen Trends selbst entscheiden kann, was er von seinem Gesamtwissen in dem jeweiligen Bedingungsgefüge auf welchem Weg (mit welcher Methode) am effektivsten vermitteln soll (nämlich welches Herangehen mit seiner Persönlichkeit am meisten harmonisiert); sein Fach – in unserem Fall die deutsche Sprache und Kultur im weitesten Sinn des Wortes – glaubwürdig vertritt (und dafür das Interesse seiner Schüler wecken kann).

4. Mit diesem Ideal im Auge ließe sich die uns interessierende fachwissenschaftliche Komponente eines Lehrplans auf folgender Grundlage bestimmen:

Es ist zu gewährleisten, daß ein bestimmter Fundus an fachlichem Wissen vermittelt, der Lehrerstudent auch für theoretische Probleme sensibilisiert wird, und daß ihm ein entsprechendes Instrumentarium der effektiven Problemlösung in die Hand gegeben wird. Damit können die Voraussetzungen für die praxisorientierte Konvertierung des erworbenen Wissens, m.a.W. für die angemessene Didaktisierung und Vermittlung der wissenschaftlichen Erkenntnisse geschaffen werden, und auf dieser Basis können die Fähigkeit des souveränen Herangehens an die Aufgaben und eine kreativ-schöpferische Einstellung, inklusive selbständige Weiterbildung, entwickelt werden. Dazu ist nicht eine extensive, sondern eine intensive und selektive linguistische Ausbildung erforderlich. Ich bin mir dessen bewußt, daß der Teufel im Detail steckt, und das bedeutet in diesem Zusammenhang, daß es leichter ist, solche allgemeingültigen Anforderungen zu stellen, als sie in die Praxis umzusetzen. Solange aber diesbezüglich kein Konsens besteht, besteht auch nicht die Hoffnung auf eine befriedigende Lösung des Problems.

Eine solche Ausgangsposition läßt sich übrigens auch untermauern mit Hilfe der Helbig'schen Auffassung von den verschiedenen Ausprägungen bzw. Beschreibungen/Kodifizierungen der Grammatik einer Sprache (vgl. vertikale und horizontale Gliederung, u.a. in Helbig 1992). In dieser Auffassung können – ja müssen – in der horizontalen Gliederung für dieselbe Sprache in Abhängigkeit von den gesellschaftlichen Zwecken, den Benutzern und den Benutzungssituationen verschiedene Grammatiken entwickelt werden. Der Student und künftige Lehrer wäre dabei die Person, die verschiedene Beschreibungen kennen und in der Lage sein muß, jeweils auf die angemessene zurückzugreifen. Würde er als Student/Lerner etwa nur die Lernergrammatik interiorisieren, könnte es zu einer Art Schizophrenie führen, wenn er in seiner späteren beruflichen Tätigkeit mit anderen Grammatiken/Beschreibungen derselben Sprache konfrontiert wird und nicht über die nötigen Techniken einer adäquaten Bearbeitung/Transmission verfügt. "Das Verhältnis von Sprachwissenschaft und FSU darf nicht auf das reduziert werden, was von der Sprachwissenschaft direkt im FSU dem Lerner präsentiert wird, sondern umfaßt alles das, was über Lehrbuchautor und Lehrer (als notwendige Vermittlungsinstanzen) für den FU von Bedeutung ist. Diese müssen die zu lernende Fremdsprache nicht nur können, sondern auch kennen (d.h. neben Fertigkeiten in der Sprache auch gute Kenntnisse über sie haben)" (Zitat aus den Thesen von Helbig zu seinem Plenarvortrag beim IDV-Kongreß in Leipzig 1993).

Das integrative und modulare Konzept müßte also "integrativ" sein,

(a) indem es die Vorteile verschiedener anderer Konzepte integriert,

(b) den Gegenstand des Studiums, das "Objekt Sprache" aus verschiedenen Aspekten (genauer: aus denjenigen Aspekten, die für den künftigen Lehrer in seinem Umgang mit der betreffenden Sprache entscheidend sind) zu beschreiben versucht und

(c) ein einheitliches, annähernd gleiches Output bei den Absolventen sicherstellt.

Die Ausbildungsziele sollen in einem Lehrplan hinsichtlich des Wissens und Könnens entsprechend konkret und differenziert bestimmt werden. Das Wissen wäre m.E. ein für jede denkbare berufliche Tätigkeit unerläßliches, gleichzeitig aber ausbaufähiges Minimum, das Können müßte eine Konvertierung und den Ausbau des Wissens im Einklang mit den jeweiligen beruflichen Anforderungen gewährleisten.

"Modular" bedeutet ebenfalls zweierlei:

- (1) die Schaffung distinktiv beschreibbarer Outputs (also die Möglichkeit verschiedener Qualifikationen) in Abhängigkeit von den gesellschaftlichen Bedürfnissen und
- (2) die Variierbarkeit bei gleichbleibenden Grundprinzipien (z.B. in verschiedenen Institutionen in Abhängigkeit von den vor Ort gegebenen Voraussetzungen) sowie die Mobilität der Studierenden.

Davon lassen sich dann die Bildungsinhalte ableiten: Eine Vollständigkeit im Sinne der Wissenschaftsdisziplinen kann und darf nicht angestrebt werden, statt dessen soll das notwendige Minimum vermittelt und darüber hinaus ein exemplarischer Unterricht gegeben werden.

In einem solchen Rahmen sollte der Lehrplan der linguistischen Ausbildung aus folgenden wichtigen "Modulen" bestehen:

Das notwendige Minimum an Wissen läßt sich vermitteln

(1) im Rahmen einer zeitlich und inhaltlich breit angelegten Einführung in die Sprachwissenschaft im konkreten Sinn des Wortes: Einführung der Studenten in die Beschäftigung mit Sprache, in die Methoden und Probleme der wissenschaftlichen Beschreibung der Sprache, Sensibilisierung der Studenten für sprachliche und sprachwissenschaftliche Probleme und Fragestellungen.

Es geht hier um eine zweifache Funktion:

- a/ Vermittlung von Kenntnissen über die Sprache; die Darlegung dessen, daß und warum Beschäftigung mit Sprache mehr ist als nur das Lernen von Regeln und Vokabeln, Sprechen und Verstehen, daß dieselben sprachlichen Fakten verschiedenartig interpretiert werden können, daß vielerlei Fragen nicht ein für allemal mit Ja oder Nein zu beantworten sind u.v.a.m. Hier ist auch als wichtige Aufgabe die Fundierung der späteren freien Wahl im Studium der Sprachwissenschaft zu nennen, und
- b/ Vermittlung von Kenntnissen in der und über die Sprache, die die sprachpraktischen Kenntnisse stabilisieren und systematisieren helfen. Im Helbig'schen Begriffssystem bedeutet dies, daß eine normativ-präskriptive und eine deskriptive Grammatik vermittelt/behandelt werden muß (wobei im fremdsprachendidaktischen Bereich dann auch noch die Lerner- und Lehrergrammatik hinzukommen müßte).

Zum notwendigen Minimum gehört schließlich

(2) auch die Vermittlung von Kenntnissen und Problemen in den vier grundlegenden Teildisziplinen als Beschreibung der Gegenwartssprache, in der Helbig'schen Terminologie: "Grammatik im weiteren Sinne als Abbildung des gesamten Sprachsystems, [...] das allen sprachlichen Produktions- und Rezeptionsprozessen zugrunde liegt" (Helbig 1992, 136). Darauf aufbauend sollte

(3) ein exemplarisches Studium der Sprachwissenschaft nach freier Wahl aufgrund des jeweiligen Angebots folgen – kurz und bündig formuliert wäre dies eine Kostprobe und ein Versuch wissenschaftlichen Arbeitens in Teildisziplinen, die an der jeweiligen Bildungseinrichtung auf entsprechendem wissenschaftlichen Niveau vertreten sind. Es versteht sich von selbst, daß man aufgrund der Bedarfsanalyse auch in diesem "Modul"

bestimmte Prioritäten aufstellen kann, also etwa, was man heute mit dem modischen Terminus "angewandte Sprachwissenschaft" zu nennen pflegt, wobei etwa kontrastive Grammatik, ein- und zweisprachige Lexikographie, Übersetzungswissenschaft, Stilistik bestimmten weniger "praxisnahen" Teildisziplinen gegenüber bevorzugt werden sollten.

5. Als aktuelle Konklusion läßt sich daraus für curriculare Überlegungen ableiten, daß ein einheitlicher Lehrplan für sämtliche Bildungseinrichtungen nur sinnvoll sein kann, wenn man diesen versteht als Festlegung der Rahmenbedingungen und Richtlinien sowie des einheitlichen Outputs – Lernziels –, nicht aber als eine Art Kanon der zu vermittelnden Ausbildungsinhalte.

LITERATUR:

BAUSCH, Karl-Richard / CHRIST, Herbert / HÜLLEN, Werner / KRUMM, Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke 1989.

HELBIG, Gerhard: Grammatiken und ihre Benutzer. In: ÁGEL, V. / HESSKY, R. (Hg.): Offene Fragen – offene Antworten in der Sprachgermanistik. Tübingen: Niemcyer 1992, 135–150. [= Reihe Germanistische Linguistik 128]. —

Anna Szabljár:

"EIN VOLK HAT NICHT NUR DIE REGIERUNG, SONDERN AUCH DIE LEHRER, DIE ES VERDIEN T..."

Für ein wissenschaftliches und praxisorientiertes Lehrstudium

"Die Studienzeit sollte eine Art Gesellenzeit auf höherem Niveau sein, wobei der Studierende nicht nur die Theorie seines Handwerks sich aneignet, sondern sich auch an das besondere Klima des Faches gewöhnt und die Kniffe des Berufs zu beherrschen lernt." (László Németh)

1) Nach der sogenannten Wende (1989) haben sich die Bedürfnisse und Anforderungen der Gesellschaft in bezug auf den Fremdsprachenunterricht geändert. Russisch als Pflichtsprache wurde abgeschafft, der Bedarf vor allem an Englisch- und Deutschlehrern hat sich erhöht. Ungarn braucht 1993 professionelle Fremdsprachenlehrer. Das heißt: die Gesellschaft erwartet in absehbarer Zeit vom Bildungswesen, daß die Hochschulen und Universitäten kompetente, "praxisnah ausgebildete Lehrer mit besonderer Kompetenz für den Deutschunterricht"¹ ausbilden und in die verschiedenen Schultypen schicken bzw. daß die Schulen kompetente LehrerInnen einstellen. Das kann nur mit Hilfe von modernen, professionellen Curricula, Lehrplänen, Lehrwerken und mit der Etablierung eines Fortbildungssystems realisiert werden. – Zur Zeit herrschen an vielen Schauplätzen des FSU chaotische Zustände. Warum?

Die gesellschaftlichen Veränderungen bestimmen das grundlegende pädagogische Konzept, und es sollten die diesem Zweck dienenden institutionellen Bedingungen geschaffen werden (u.U. durch Umstrukturierung, Reformen usw.).

Das Leitbild der "sozialistischen Persönlichkeit" haben die meisten nicht mehr ernst genommen, schon in der Übergangszeit nicht. Jetzt brauchte die Pädagogik neue (u.u; pluralistische) Leitvorstellungen, und gerade diese Leitvorstellungen betreffend besteht kein Konsens.

"Reform" – dieser Begriff ist im ungarischen Schulwesen dank der letzten Jahrzehnte ein diskreditierter. Ist es eigentlich einfach, der Anforderung gerecht zu werden, professionelle Fremdsprachenlehrer den Schulen zur Verfügung zu stellen?

Was ist das Berufsziel der Germanistik- bzw. Lehrerstudenten? Wieviel Prozent von ihnen möchte im staatlichen Schulwesen eingestellt werden bzw. wird Jahr für Jahr eingestellt, das wäre(!) relativ einfach festzustellen (1990 etwa 40%).² Wie sich dieser Trend in Zukunft doch ändern wird, hängt von Änderungen des Arbeitsmarktes, z.B. von der Zukunft der privaten Sprachschulen etc. ab. Was für Berufschancen hätten die Absolventen noch? Wird

¹ vgl. Hans-Werner Schmidt (1993, 315–324)

² vgl. Manherz Károly

bei der Planung der Rahmenbedingungen die Tatsache berücksichtigt, wieviele Germanisten oder Fachwissenschaftler Ungarn braucht?

Wer darf, soll, kann in Ungarn Deutsch unterrichten?

Wegen des Mangels an Deutschlehrern unterrichtet zur Zeit ein Teil der Studenten bereits vor bzw. während des Studiums. Die Praxis prägt ihre Vorstellung, sie können doch unterrichten. Viele Arbeitgeber, Direktoren etc. können Kompetenzen der eingestellten Lehrer nicht bewerten.

In meinem Referat werde ich ständig über zwei Ebenen sprechen, über die der Universität bzw. Hochschule und über die des Schulwesens. Die zu lösenden Probleme sind zum Teil gleich und der Zusammenhang eindeutig (Lehr- und Lernziele, Curricula, Planung, Inhalte, Lernerbezug, Lernprozeß etc.).

2) In den Empfehlungen des Europarats zum modernen FSU steht die Empfehlung, daß "alle Schichten der Bevölkerung je nach beruflichen und sozialen Gegebenheiten in die Lage versetzt werden sollten, *lernzielgerecht* Sprachen der EG zu erlernen."³

Noch eine Forderung für den Bereich DaF aus dem Material des Projekts Nr. zwölf des Europarates "Kommunikatives Lernen und Lehren von FS" (1988): "Lernzielorientiertheit und **Berufsbezogenheit** sollen sowohl bei der Entwicklung von Lehrmaterialien als auch bei der Lehrerausbildung stärker berücksichtigt werden."⁴

Da Fremdsprachenkenntnisse auch ein Wirtschaftsgut bedeuten, das Kosten verursachen kann⁵, ist das Niveau und die Effektivität des FSU gleichzeitig eine wirtschaftliche und politische Frage.

Aus den Prioritäten der europäischen Integration ergibt sich, daß die Gesellschaft Lehrer neuen Typs braucht, die selbst u.a. über eine soziokulturelle kommunikative Kompetenz verfügen, deren Entwicklung sie bei ihren Schülern fördern müssen.

Die Verwirklichung des Ziels "Zwei- oder Mehrsprachigkeit" hängt in hohem Maße von den richtigen Zielsetzungen an verschiedenen Schultypen und von der pädagogischen und sprachdidaktischen Kompetenz der Fremdsprachenlehrer ab.

Aufgabe der Hochschulen und Universitäten wäre im Rahmen institutioneller Vorgaben: nach Festlegung der **berufsbezogenen Ausbildungsziele**, also der Erstellung von Curricula, Ausbildungsplänen, Programmen, die richtigen Entscheidungen über die Auswahl und Gewichtung der Lerninhalte zu treffen.

Im Schulwesen wird bereits seit einigen Jahren am Nationalen Lehrplan gearbeitet (mit dieser Arbeit wurde bereits vor der Wende begonnen). Was Reiner Paul über die Defizite der dritten Version dieses Lehrplans schreibt, ist aus der Sicht der Lehrerausbildung besonders zu bedenken: "Gesellschaftspolitisch begründete, angestrebte Qualifikationen und wertstiftende Ziele des Pflichtunterrichts, Grundprinzipien der Didaktik, ja grundlegende

3 Info DaF 17/1 1990

4 Info DaF a.a.O.

5 vgl. FAZ 1992 Nr.300

Fragen der Methodik erscheinen im Moment zweitrangig".⁶ Er interpretiert das mit Recht als einen Reflex auf Jahrzehnte zentralistischen Schulwesens.

3) Es ist höchste Zeit, wegen der geänderten politischen, gesellschaftlichen Verhältnisse und Bedingungen nach der Wende bzw. wegen der angestrebten europäischen Integration endlich umfassende Strategien zu entwickeln, die zur Förderung, ja sogar zur Neuorientierung des FSU führen sollten.⁷ Eine wichtige, wenn nicht die wichtigste Voraussetzung wäre die professionelle Lehrerbildung.

Nach der Phase der zentralen Planung – Lehrpläne, Lehrbücher und Methoden waren von oben diktiert – und nach einer Übergangsperiode, in der die Kontrolle nicht mehr funktionierte und sich schon Zeichen des Umbruchs zu sehen waren (private Sprachschulen, Goethe-Institut, Stipendien etc.), ist nach dem Systemwechsel die Zeit der erschten Freiheit angebrochen. Aber! "Es stellt sich die Frage, welche Freiheiten der Auswahl und der Gestaltung man dem Lehrer für seinen Unterricht zubilligen will ... je begabter und je besser ausgebildet die Lehrer sind, an die man sich wendet, desto mehr Freiheit wird man ihnen zubilligen können."⁸ Und wenn wir die Geschichte des FSU der letzten Jahrzehnte bedenken, müssen wir Aebli völlig Recht geben, wenn er behauptet, daß in Zeiten, wo Lehrer als ausführende Kraft behandelt werden, wo ihnen vorgeschrieben wird, was und wie sie zu unterrichten haben, " wird der Lehrerberuf eine andere Art von jungen Menschen anziehen wird, als wenn man dem Lehrer Freiheitsgrade der Auswahl und der Gestaltung der Stoffe zubilligt. So hat ein Volk nicht nur die Regierung, sondern auch die Lehrer, die es verdient".⁹

4) **Paradigmawechsel im FSU?** Bei Methoden wie bei der Grammatik-Übersetzungsmethode oder der audiolingualen, audiovisuellen Methode war die Linguistik die "dominierende" Disziplin. Routinen, Einstellungen, die sich auf diese Methoden zurückführen lassen, sind in Ungarn im FSU und in regionalen Lehrbüchern auch heute noch häufig anzutreffen.

Der kommunikative Ansatz wurde/wird in Ungarn häufig zu oberflächlich aufgefaßt. Bei vielen Lehrern bedeutet es soviel: gefördert wird die mündliche Kommunikation. Nach Tóth hat sich der kommunikativ orientierte FSU als Ansatz "in seinen wesentlichen Zügen wie Lernerbezogenheit ...im Schulalltag nicht durchgesetzt."¹⁰ Warum?

Neue Lernansätze, die sich in den letzten 30 Jahren in Europa herausgebildet haben und deren Resultate in neuere Lehrwerke eingegangen sind, sind für die Mehrheit unserer Lehrer unbekannt. Die kognitive Wende wurde von vielen nicht realisiert, viele Lehrer unterrichten nach alten Vorbildern, aus Routine (zugespitzt könnte man sagen: nach dem Alter der Lehrer könne man Vermutungen über ihren Unterrichtsstil anstellen). Der Unterrichtsalltag

⁶ Rainer Paul, S. 307

⁷ vgl. Tóth Pál, S. 19

⁸ Hans Aebli, S. 312

⁹ Hans Aebli, a.a.O.

¹⁰ Tóth Pál a.a.O.S. 6

zeigt, daß sich die **Umorientierung** weg vom Lehrbuch – hin zum Medienverbund in Ungarn noch nicht abgespielt hat ¹¹, viele Lehrer arbeiten auch heutzutage "lehrbuchfixiert".

Im Gegensatz zu Deutschland konnte **Lernerzentrierung** als Forderung in Ungarn bis heute nicht verwirklicht werden. Als wichtigste Gründe dafür sind Defizite der Ausbildung, Rolle und Prestige der pädagogischen Fächer vor dem Systemwechsel, das Fehlen der systematischen Lehrerfortbildung und die Kontraselektion im Lehrerberuf zu nennen.

Zwei Beispiele dafür: Im Rahmen eines Workshops im Juni 1993 konnten ausgewählte Lehrer – wie das Ágnes Magyar formulierte: "über Kenntnisse, Vorstellungen und Ansprüche von Schülern begrenzt Auskunft geben"¹².

Auf einer Konferenz über den Nationalen Lehrplan 1989 in Székesfehérvár konnte ich aufgrund von Wortmeldungen von Fremdsprachenlehrern aus dem ganzen Land eindeutig feststellen, daß viele Lehrer mit "Lernschwäche" nichts anfangen können. Kompetenzen, wie reale Ziele setzen, Ziele begrenzen, pädagogische Ziele wie z.B. Persönlichkeitsentwicklung bzw. übergreifende Zielsetzungen des FSU akzeptieren, sind gerade jetzt, in der Zeit der "Freiheit der Auswahl und Gestaltung" während des Studiums oder für praktizierende Lehrer im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen auszubilden und zu fördern.

5) So entsteht die nächste provozierende Frage, nämlich, ob in unseren Tagen Deutschlehrer genauso ausgebildet werden können, sollen wie vor 20 oder 40 Jahren.

Nach Lajos Szalai (ELTE, dann Pädagogische Hochschule Szombathely) sind die letzten fünfundzwanzig Jahre "im Zeichen der permanenten Reformierungsversuche verflossen". Die unmittelbar vor dem Abschluß ihrer Studien stehenden Germanistikstudenten begehen nach wie vor dieselben grammatischen und stilistischen Fehler, sie sind sich nach wie vor nicht im klaren darüber, zu welchem Zweck sie acht bis zehn Semester lang auf diversen Fachgebieten ausgebildet worden sind und welchen Platz diese Fachkenntnisse in ihrer zukünftigen Tätigkeit einnehmen werden, und sie stehen nach wie vor wie gelähmt und unschlüssig vor einer Schulklasse, wenn sie ihre ersten Unterrichtsstunden erteilen sollen.¹³ Schuldirektoren, Behörden aber manchmal sogar Hochschuldozenten scheinen vergessen oder nie gewußt zu haben, daß ausgezeichnete Sprachkenntnisse und/oder Fachkenntnisse in Linguistik oder Literaturwissenschaft allein keine Garantie dafür bedeuten können, daß z.B. ein Muttersprachler, ein Lehrer mit Sprachprüfung, aber ohne Spezialausbildung oder ein Germanistikstudent bzw. angehender Lehrer ohne fundiertes Wissen in Pädagogik, Didaktik/Methodik erfolgreich, also professionell Sprachunterricht erteilen kann. Es wäre höchste Zeit, daß alle, die Deutschlehrer bzw. Fremdsprachenlehrer ausbilden, zur Kenntnis nehmen, was G. Neuner feststellt: "Aus der Perspektive der künftigen Tätigkeit des Deutschlehrers verschieben sich die Gewichte bei der Zielsetzung und der Auswahl der Studieninhalte ganz deutlich".¹⁴ Seine Begründung und sein Denkansatz bzw. der Katalog von "berufspraktischen Bedürfnissen" und die Realisationsmöglichkeiten sollten dringend diskutiert werden.

¹¹ vgl. Gutzmann/Königs, S. 22.

¹² Magyar Ágnes, unveröffentlichtes Manuskript

¹³ Szalai Lajos, S. 43

¹⁴ Gerhard Neuner, S. 10

Von János Kohn wird das angestrebte Ziel der Ausbildung künftiger Sprachlehrer folgendermaßen formuliert: "richtige und spontane Anwendung der Sprache,... und mit gleicher Relevanz wirksames Weitergeben der erworbenen Kenntnisse..."¹⁵

Wie kann diese, wie H.-J. Krumm das nennt, "Vermittlungsfähigkeit" erreicht werden? Die Lehrerstudenten sollten auch auf Aufgaben wie Erarbeitung von Lehrplänen, Adaptation von Lehrbüchern, Erstellung von gruppenspezifischem Lehrmaterial vorbereitet werden. Das ist heutzutage an der ELTE bei Germanistikstudenten kaum realisierbar, obwohl sie seit 1992/93 fünf Studieneinheiten in diesem Fach, also im Vergleich zu früheren Zeiten das Doppelte belegen müssen.

6) Was wäre unsere Aufgabe? Zunächst eine **Bestandsaufnahme**. Aufgrund realer Bedürfnisse, der Anforderungen, die an den Deutschlehrer gestellt werden, sollten Profil und Niveau der zum Ziel gesetzten Kompetenzen analysiert und bestimmt werden. Ausländische Experten, die unsere Probleme hautnah erleben, schlagen uns die folgende Reihenfolge vor: zunächst Qualifikationen für Deutschlehrer, dann Ziele, Inhalte und methodische Verfahren der Lehrerausbildung zu bestimmen.¹⁶

Nach Hessky sollten und können Lehrerstudenten auf ihre erzieherischen und Bildungsaufgaben durch ihre fachliche Ausbildung vorbereitet werden.¹⁷ Szalai meint, daß pädagogische Ausbildung unabhängig von der Fachausbildung laufen sollte. Eins steht fest, Erziehung, Persönlichkeitsentwicklung geschieht in Teamarbeit. Hochschuldozenten sollten ähnliche Erwartungen haben, Hochschulen und Unis eine fächerübergreifende Konzeption entwickeln – die auch auf der anderen Ebene, in den meisten Schulen fehlt.

Nach Földes wäre an den ungarischen Universitäten und Hochschulen neuerdings eine einheitliche Deutschlehrausbildung gestartet worden, "die sich mehr Praxisorientierung zum Ziel setzt".¹⁸ Uns sind keine Dokumente bekannt, die diese **Einheitlichkeit** festschreiben.

Deutschlehrer werden außer an Universitäten und Hochschulen auch an speziellen Hochschulen für Unterstufenlehrer ausgebildet. **Kooperation** zwischen den betreffenden Institutionen wäre dringend nötig, da es entscheidend ist, wie die Einstellung der Schüler zur ersten Fremdsprache ist. Das läßt erahnen welche Verantwortung den Grundschulen im FSU zukommt. Die Vorverlegung des Fremdsprachenlernens und die neuen Schultypen bringen sowieso zahlreiche didaktische Probleme mit sich. Wegen der ziemlich chaotischen Situation sollten wir an der ELTE Lehrer etwa für die folgenden Zielgruppen ausbilden: für die Primarstufe, Sekundarstufe I-II und Lehrer für die Erwachsenenbildung.

Was bestimmt das Ausbildungsziel der einzelnen Hochschulen und Universitäten? Selbstverständlich sind die Bedingungen, die institutionellen Voraussetzungen jeweils unterschiedlich. Dementsprechend könnten **Ausbildungsschwerpunkte** gesetzt werden. Doch sollte ein Konsens angestrebt werden, wie G. Neuner vorgeschlagen hat, es muß

¹⁵ Kohn János, S.132

¹⁶ vgl. Hans-Werner Schmidt, S. 147-159

¹⁷ vgl. Hessky Regina, S.108

¹⁸ Földes Csaba, S. 38

Studieninhalte geben, die überall angeboten werden, und es sollte auch festgelegt werden, in welcher Gewichtung.¹⁹

Die Umschulung der Russischlehrer hätte sich dahingehend auswirken können, endlich eine Reform in der Deutschlehrerausbildung tatsächlich durchzuführen, da dazu zumindest die nötigen Mittel vom Staat gesichert waren. Im Schuljahr 1992/93 nahmen 2115 Russischlehrer an zwölf Institutionen an der Umschulung teil, davon werden 982 Deutschlehrer(!) Wie wir diese Zahl interpretieren sollen, ein Vergleich: Das ist etwas mehr als die Zahl aller ausgebildeter Deutschlehrer, die zur Zeit in Ungarn an Grundschulen tätig sind. Die Verantwortung der Hochschulen und Universitäten ist enorm, das sind die Lehrer, die höchstwahrscheinlich jahrzehntlang an den Schulen Deutschunterricht erteilen werden. Dieser Impuls hätte eher durch die mit der Umschulung gleichzeitig gestarteten dreijährigen Ausbildung an der ELTE gegeben werden können.²⁰

7) Wegen der Umwälzungen und gesellschaftlicher Erwartungen wurde ein anderer Ausbildungsweg mit z.T. anderen Lerninhalten angestrebt, der kein verkürztes Germanistikstudium darstellt, wie das im Falle der Umschulung der Russischlehrer häufig der Fall ist. Die **Curriculumentwicklung** wurde als dringende Aufgabe vom damaligen Institut DaF angesehen. Die Mitarbeiter haben parallel mit der Pilotphase an einer **pragmatisch-berufsbezogenen** Konzeption gearbeitet, deren Umsetzungsmöglichkeiten sie regelmäßig evaluiert haben.

Der Grund, warum die Erstellung eines Ausbildungsplans in Didaktik/Methodik von großer Bedeutung ist, ist der folgende: geplantes, den schulischen, gesellschaftlichen Bedürfnissen angepaßtes Vorgehen kann die Studenten indirekt am besten von der Notwendigkeit professioneller Richtlinien, Curricula, Planung etc. auch später in ihrer eigenen Praxis überzeugen (vgl. die oben erwähnten zwei Ebenen!).

Im Rahmen dieses Fachs begnügen wir uns damit nicht, daß wir den Lehrerstudenten eine Methode "beibringen". Unsere wichtigste Bestrebung ist es, **Theorie und Praxis zu verzahnen** und auf beiden Ebenen für **Wissenschaftlichkeit** zu sorgen. Als Beispiel schwebt vor uns wie in Deutschland an einigen Universitäten das Fach Deutsch als Fremdsprache etabliert wurde, als "ein Bezugsgeflecht ganz spezifischer, gesellschaftlicher-kultureller Grundlagen, pädagogischer Leitvorstellungen und schulischer Rahmenbedingungen und nicht zuletzt Erkenntnissen der das Fach Deutsch konstituierenden Fachwissenschaften"²¹. Die Realisierung ist deshalb **äußerst** schwierig, weil sich **Sprachlehrforschung als Disziplin** in Ungarn bis heute nicht etabliert hat.

Daß Didaktik/Methodik wirklich ein Stiefkind ist, dazu ganz frische Beispiele: Im Jahrbuch der ungarischen Germanistik haben von 34 Beiträgen vier Didaktik/Methodik als Thema. Oder: im erwähnten Curriculum von Szombathely fehlt das Fach ganz und gar.

Schwierigkeiten bereitet uns dabei, daß ein **heimlicher Lehrplan** - bestimmt durch die Defizite der vorangegangenen schulischen Ausbildung, die Unsicherheiten der Übergangszeit, den Universitätsalltag, unverändert niedriger Prestige des Lehrberufs - einen großen Einfluß auf die Studenten übt. So bestehen momentan zu große Kontraste zwischen unseren Zielen und der Realität.

¹⁹ vgl. Gerhard Neuner, S. 15

²⁰ vgl. Petneki Katalin, S. 101

²¹ Gerhard Neuner, a.a.O. S. 3

Völzing bringt in seinem Artikel ²² einen Vergleich, nämlich ein medizinisches Curriculum als Beispiel, wenn Praxis oder der Umgang mit den Patienten zu kurz kommt, entsteht durch das Defizit in der täglichen Arbeit Druck auf die Universität.

Er meint, es wäre kaum vorstellbar, daß mangelnde Qualifikation von Lehrern – Auswirkungen auf die entsprechende Curricula der Hochschulen hätten.

Doch scheint die Einflußnahme auf die Praxis in der gegenwärtigen Umbruchsituation in Ungarn sehr wohl realisierbar zu sein. Durch die Zusammenarbeit mit Schulen, durch die Mentoren, durch Hospitation bei Studenten, die ihr Praktikum machen, sind sich die Mitarbeiter unseres Bereichs dessen bewußt, wo die Defizite, Schwierigkeiten liegen, welchen Erwartungen angehende Lehrer gerecht werden müssen, inwieweit die Bedingungen im Schulwesen sich geändert haben etc. Und so wird ständig versucht, diese aktuellen Erfahrungen bei der Gestaltung des Curriculums, der Bestimmung der Inhalte flexibel zu berücksichtigen. Dazu gehört eine Sensibilität, die dadurch, daß die Mehrheit der Dozenten unseres Bereichs früher lange Jahre, Jahrzehnte sogar an verschiedenen Schultypen oder an Hochschulen verbracht haben.

Trotz aller Schwierigkeiten möchte ich zum Schluß meinem Optimismus Ausdruck verleihen: Ich hoffe, daß die heutige Veranstaltung beweisen wird, daß wir bereits auf Ergebnisse hinweisen können und alle bereit sind, einen Dialog zu führen, um einen innovativen Prozeß in der Ausbildung von Deutschlehrern zu beginnen. Gewinnt das Fach Didaktik/Methodik in der Struktur der Deutschlehrausbildung an Gewicht, wird es als gleichberechtigtes Fach auch in Ungarn anerkannt. Dies würde eine innere Erneuerung der Lehrerausbildung bewirken und zugleich zur Förderung des Deutschunterrichts nicht unerheblich beitragen.

LITERATUR:

- H. AEBLI: Grundlagen des Lehrens:e. allg. Didaktik auf psycholog. Grundlage. Stuttgart:Klett-Cotta 1987.
- K.-R. BAUSCH/H. CHRIST/ H.-J. KRUMM (Hg.): Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung.Bochum 1992.
- D. EGGERS: Europakompetenz DaF. In: Info DaF 17,1 (1990), 3-10.
- Cs. FÖLDES: Zur gegenwärtigen Situation des Deutschen als Fremdsprache in Ungarn. In: Zielsprache Deutsch 23,1 (1992), 30-40.
- H. GLÜCK: So schwach ist das Deutsche international gar nicht. In: FAZ, 1992.Nr. 300, 7.
- F. GRUCZA/ H.-J. KRUMM/ B. GRUCZA: Beiträge zur wissenschaftlichen Fundierung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern. Warszawa, 1993.
- C. GNUTZMANN/F. G. KÖNIGS/W. PFEIFFER: Fremdsprachenunterricht im internationalen Vergleich: Perspektive 2000. Frankfurt am Main 1992
- R. HESSKY: Grammatik und/oder Sprachwissenschaft in der Lehrerausbildung: Ist das eine Alternative? In: J.KOHN/D. WOLFF (Hg.):Neue Tendenzen in der Curriculum-Entwicklung, Szombathely 1993, 103-111.
- G. HENRICI: Die Kontur des Fachs DaF. Ein Vorschlag. In: Deutsch als Fremdsprache 1992/2. 67-71.

²² Paul-Ludwig Völzing, S. 16

- Institut für Deutsch als Fremdsprache (ELTE Budapest): Curriculum der dreijährigen Deutschlehrausbildung. Entwurf (unveröffentlicht. Manuskript) 1991.
- J. KOHN: Stellung der kognitiven Linguistik in der Lehrerausbildung. In: J. KOHN/D. WOLFF (Hg.): Neue Tendenzen in der Curriculumentwicklung Szombathely 1993, 129–137.
- F.C.KÖNIGS/W. PFEIFFER (Hg.): Fremdsprachenunterricht im internationalen Vergleich: Perspektive 2000. Frankfurt a.M. 1992.
- Á. MAGYAR/A. SZABLYÁR: Euphorie – Ernüchterung – Reale Hoffnungen. Erfahrungen des neuen innovativen Studiengangs DaF? Lehrerausbildung an der ELTE Budapest.(unveröffentlicht. Manuskript)1993.
- G. NEUNER: Überlegungen zur Reform der Deutschlehrausbildung in der Slowakei. Vortrag 1991.
- K. PETNEKI: Der Werdegang des Curriculums in Didaktik-Methodik DaF. In: Curriculumevaluation der Deutschlehrausbildung aus didaktischer Sicht.1994.
- H.-W. SCHMIDT: Didaktik/Methodik DaF als integrativer Bestandteil eines Curriculums zur Umschulung von Russischlehrern. In: Jahrbuch der ungarischen Germanistik 1992. 1993. 315–324.
- H.-W. SCHMIDT: Vorüberlegungen zu einem Curriculum für die Umschulung von Russischlehrern. In: J. KOHN/D. WOLFF (Hg.): Neue Tendenzen in der Curriculumentwicklung, Szombathely 1993, 147–159
- R. PAUL: Bildungsanspruch nach der Wende. Einige Bemerkungen zum ungarischen Nationallehrplan. In: Jahrbuch der ungarischen Germanistik 1992. 1993. 305–313.
- L. SZALAI: Ein mögliches Curriculum der Germanistikausbildung. In: J. Kohn/D. Wolff (Hg.): Neue Tendenzen in der Curriculumentwicklung, Szombathely 1993. 43–57.
- P. TÓTH: Studie zum gegenwärtigen Stand der sprachlich-kommunikativen und soziokulturellen Qualifikation von Studenten und Hochschullehrern in Ungarn als Voraussetzung für Mobilität und Kooperation mit Westeuropa. Budapest 1991.(unveröffentlicht. Manuskript)
- P.-L. VÖLZING: Vorschlag für ein Curriculum "Germanistik als Fremdsprachenphilologie im Ausland". In: Info DaF 20,1 (1993), 16–27.

ASPEKTE DER LERNERORIENTIERUNG IM RAHMEN DER CURRICULUMENTWICKLUNG

Thesen zu den Lernvoraussetzungen der StudentInnen
sowie zu deren Berücksichtigung bei der curricularen Planung, der Gestaltung und
Durchführung der Lehre in der dreijährigen Deutschlehrausbildung.
Schwierigkeiten – Lösungsversuche – Perspektiven

Seit Beginn der 70er Jahre ist in der Sprachlehrforschung eine "Verlagerung des Erkenntnisinteresses von der *Lehrperspektive* hin zur *Lernperspektive*" (BAUSCH, K.-Richard 1982 S.12) und in deren Folge eine Orientierung am / Zentrierung auf den "Lerner als dem entscheidenden Zentrum und der obersten Instanz im Lerngeschehen" festzustellen, der "in bezug auf Sprachbeherrschung als ein Lernsystem sui generis verstanden werden müsse, dessen jeweilige Sprachleistungen Ausdruck eines systematischen und nicht nur etwa fehlerhaften Lernprozesses sind" (BIERITZ, Wulf-D. 1982, S.17).

Ebenfalls seit Beginn der 70er Jahre wird unter Begriffen wie "Praxisbezug / -orientierung", "Professionalisierung" von den für ein Lehramt qualifizierenden Studiengängen eine stärkere Orientierung an der späteren beruflichen Tätigkeit des Lehrers gefordert (vgl. u.a. BHÜCK, Karlhans Wemher von; 1989, S. 463; KRUMM, Hans-Jürgen; 1992, S.113-115), und zwar auf allen Ebenen: hinsichtlich der Inhalte, der damit verbundenen Frage- und Problemstellungen, der Formen der Lehre / Vermittlung bis hin zur Integration von direkt auf die berufliche Tätigkeit bezogene (vorbereitende) Studieneinheiten, wie z.B. Schulpraktika.

Gerade auch die gegenwärtige Situation in den Studiengängen zur Lehrerqualifizierung in den Staaten Mitteleuropas weist verschiedene Kennzeichen auf, aufgrund derer die Forderung nach einer praxisbezogenen Lehrerausbildung im Sinne einer möglichst effizienten Ausbildung meiner Ansicht nach zu erweitern ist um den Aspekt der Lernerorientierung. Zwar sind die Faktoren, die in der Sprachlehrforschung zu der oben genannten Perspektivenverlagerung und einer stärkeren Orientierung am Lerner führten, z.T. nicht auf die Lernziele und Charakteristika der Lernprozesse im Rahmen eines Studiums der Germanistik / zur Vorbereitung auf eine Lehrtätigkeit übertragbar, doch ergeben sich auch einige bedeutsame Parallelen. Hier wie dort kann das Lehren nur zu den bestmöglichen Resultaten führen, wenn:

- Interessen und Bedürfnisse der Lerner Berücksichtigung finden, sie als Antriebskräfte zum Lernen genutzt werden (Motivation),
- bisheriges Wissen, *vorhandene* oder auch *noch nicht vorhandene* Kenntnisse und Erfahrungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten - Lernvoraussetzungen - der Lerner als wesentliche Determinanten zur Verarbeitung neuer Informationen, zum Erwerb weiterer Fähigkeiten, zum weiteren Lernen insgesamt mitbedacht und berücksichtigt werden,
- der Lerner wirklich die "Hauptperson" des Lernprozesses ist.

Im letzteren Fall erfahren die hier in bezug auf den Fremdsprachenunterricht zugrundeliegenden lernpsychologischen Erkenntnisse sowie damit verbundenen allgemeinpädagogischen Zielsetzungen, wie z.B. Erziehung zu einem bzw. Anerkennung als einen zur Mitbestimmung und Selbstverantwortung fähigen Bürger, in diesem Rahmen noch eine Erweiterung in dem Sinne, daß die Wahl einer bestimmten Ausbildung aufgrund

bestimmter Zielsetzungen – Studien- und Berufsziele – nur dann eine wirkliche Wahl / Entscheidung für etwas darstellt, wenn sich im Rahmen dieser Ausbildung die mit dieser Einklang stehenden Ziele der Studierenden auch verwirklichen lassen.

Warum mir beispielsweise die Berücksichtigung von Lernvoraussetzungen gerade auch in diesem Kontext von Bedeutung zu sein scheint, soll im folgenden kurz skizziert werden.

Der Aspekt der Lernerorientierung im Hinblick auf einige Besonderheiten der gegenwärtigen Situation in der Lehrerausbildung der MOE-Länder

Mit den jüngsten politischen und gesellschaftlichen Veränderungen in den Staaten Mitteleuropas (inwieweit dieser Begriff richtig / glücklich gewählt ist, kann ich nicht entscheiden; er ist der wohl verbreitetste) zu Beginn dieses Jahrzehnts setzten in all diesen Ländern Bestrebungen von eigentlich ungeheurer Vehemenz zur Veränderung / Verbesserung / Neugestaltung der Fremdsprachenlehrausbildung ein. Im Gefolge dessen, welche Rolle man von Seiten des Staates, aber auch seitens der Gesellschaft, dem eigenen Land im Verhältnis zu den anderen westlichen Industriestaaten, und dabei vorwiegend den deutsch- und englischsprachigen, zuschrieb, und welche Bedeutung in diesem Zusammenhang dem Beherrschen von Fremdsprachen, der Art der Fremdsprachenkenntnisse, der Herausbildung bestimmter – nicht nur kommunikativer – Fähigkeiten beigemessen wurde, kam und kommt es aufgrund unterschiedlichster Ursachen zu einem Transfer ("Import") von :

- Fachkompetenz (zahlreiche Kurzaufenthalte von "Experten", eine außerordentliche Ausweitung der Lektorenstellen, u.a. besonders in Polen und Tschechien, eine Vielzahl von Fachtagungen),
 - Finanz- und Sachmitteln,
 - (in unserem Falle) deutschsprachiger Fachliteratur und Lehrmaterialien, sowohl für den schulischen als auch für den universitären Bereich,
- von ungeheurem Ausmaß.

Damit verbunden wird eine Vielzahl von Vorstellungen und Zielen, sowohl den Fremdsprachenunterricht selbst als – daraus natürlich folgend – auch die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern betreffend, sowie Darstellungs- und Darbietungsformen (Formen der Lehre und des Unterrichts, Aufbereitung von Lerninhalten in Lehrmaterialien) übernommen. Mit dieser Kennzeichnung des Einflusses, des Transfers soll nicht ein Urteil abgegeben oder nahegelegt werden in der Richtung, daß dies zuviel sei, unangemessen etc., auch nicht, daß die Übernahme eventuell häufig/stellenweise unreflektiert erfolge¹. Sie dient allein dazu, auf etwas nachdrücklich aufmerksam zu machen, was mir vor allem hinsichtlich der Lehrerausbildung in den entsprechenden Studiengängen doch etwas vernachlässigt zu werden scheint. Nämlich, daß das rationale Nachvollziehen von Begründungen für z.B. den *kommunikativen Ansatz* bzw. eine entsprechende Einsicht das *e i n e*, eine entsprechende Verarbeitung, die Entwicklung von Vorstellungen, was dies konkret für den Unterricht alles bedeutet und wie dies in unterrichtliches Handeln umzusetzen ist, aber das *a n d e r e* ist. Und letzteres scheint mir nur möglich zu sein, wenn Inhalte, Lehrziele und Anforderungen

¹ Eine solche Beurteilung könnte an dieser Stelle nur unter sehr eingeschränktem Blickwinkel erfolgen. Hierzu wäre außerdem eine fundierte Analyse dieser Vorgänge von entsprechenden Fachkolleg|Nen erforderlich, wobei mir eine solche allerdings zum gegenwärtigen Zeitpunkt völlig unmöglich erscheint.

sich auch in das Gesamtsystem von Vorstellungen, Kenntnissen, Normen und Werten einordnen lassen, das die Studierenden in ihrer bisherigen Sozialisation in dieser Richtung ausgebildet haben. Oder mittels eines anderen Beispiels etwas vereinfacht und überspitzt formuliert: Wie soll ein Student an ihn herangetragene Erwartungen und Anforderungen z.B. im Hinblick auf das "kritische" Lesen von Fachliteratur, auf vergleichende Analyse und Bewertung, einschließlich eigener Meinungsbildung – und dies einzig anhand fachlicher Kriterien, auf die Sache / den Gegenstand selbst bezogen und davon bestimmt – verarbeiten, damit umgehen, wenn seine bisherige Bildung und Erziehung vorwiegend darauf ausgerichtet war, die Fähigkeiten zur Reflektion, Analyse und Kritik erst gar nicht zu entwickeln oder zumindest die möglichen Ausgangspunkte für z.B. eine kritische Betrachtungsweise von vornherein festzulegen und diese wiederum mit "gesellschaftlich wertvollen" Normen zu begründen, wenn er häufig gar nicht sachgerecht und gegenstandsadäquat zu arbeiten gelernt hat.

Aus dem hier nur kurz skizzierten ergibt sich, daß das Prinzip der Lernerorientierung in diesem Falle verschiedene Aspekte auf nicht nur einer Ebene umfaßt, nämlich :

- 1) Eine Orientierung an den a) Studien- und möglichen Berufszielen,
b) den Interessen und Bedürfnissen,
c) den Lernvoraussetzungen der Studierenden.
- 2) Das Prinzip der Lernerorientierung im Fremdsprachenunterricht als Gegenstand/Inhalt der Lehre im Rahmen der Lehrerausbildung.

Während "1 a) und b)" sich vorwiegend auf die als obligatorisch zu absolvierenden Studieneinheiten und das Lehrveranstaltungsangebot eines Faches (hier der Germanistik) bzw. evtl. verschiedene Studiengänge sowie auf die Inhalte und Lehrformen der jeweiligen Lehrveranstaltungen beziehen, ist "c)" wohl in erster Linie eine Frage der Vermittlungsformen, einer entsprechenden Progression der Lehrziele und der Anforderungen (Prüfungen, Leistungsnachweise) und Ausbildungsziele insgesamt. "2)" betrifft nur die Lehrveranstaltungen, zu deren übergeordneten Zielen das der Vorbereitung auf die Tätigkeit als Lehrer/in einer Fremdsprache gehört, und soll entsprechend der Thematik dieses Beitrags hier nicht näher untersucht werden.

Es geht also hierbei nicht nur um Feinheiten der Durchführung von Lehrveranstaltungen, sondern vor allem auch um Curriculumplanung und -gestaltung, um Lehrveranstaltungsinhalte, Lehrziele und deren praktische Realisierung.

Was dies jeweils bedeuten kann, soll im folgenden unter den oben genannten Aspekten einmal in Ansätzen skizziert werden, wobei von bestimmten, mir im Hinblick auf die gewählte Fragestellung besonders wichtig erscheinenden Lernvoraussetzungen ausgegangen werden soll. Hierzu erscheint es mir sinnvoll, einige Erläuterungen voranzustellen, was im einzelnen Lernvoraussetzungen sind sowie von welchem Blickwinkel aus sie dann im folgenden charakterisiert werden.

Lernvoraussetzungen und Bezugspunkte zu ihrer Beschreibung bzw. Kennzeichnung

Wesentlich bestimmt werden die Lernvoraussetzungen in ihrer Gesamtheit – außer von kurz- (Studiengänge) und längerfristigen Zielsetzungen (Berufsziele) der Studierenden – im einzelnen vor allem durch :

- die bisher erworbenen Kenntnisse / das vorhandene Wissen
- erworbene Haltungen und Einstellungen
- vorhandene Fertigkeiten und Fähigkeiten
- von den bisherigen Lerntraditionen und -erfahrungen geprägten Lerngewohnheiten
- sowie von Studien- und Berufszielen nicht direkt abhängigen Bedürfnissen und Interessen der Studierenden.

Die jeweiligen Bezugspunkte, die als Ausgangspunkte für die Beschreibung, Interpretation und Bewertung der jeweiligen Lernvoraussetzungen dienen, sind entsprechend :

- die Kenntnisse / das Wissen, das mit der jeweiligen Lehrveranstaltung bzw. dem Studium in seiner Gesamtheit vermittelt bzw. dessen Erwerb ermöglicht werden soll;
- die Haltungen und Einstellungen, die erforderlich sind,
 - a) um die Lehrangebote in ihrem Sinne bestmöglich zu nutzen;
 - b) um das Studium in seiner Gesamtheit sowohl im Hinblick auf die Weiterentwicklung der individuellen Persönlichkeit als auch hinsichtlich der damit vorbereiteten beruflichen Tätigkeiten in seinen Chancen, entsprechend der jeweils individuellen Ziele und Bedürfnisse, zu begreifen und zu nutzen;
 - c) um die in Lehrveranstaltungen und Prüfungen an die Studierenden gestellten Anforderungen bewältigen zu können; sowie (im Falle eines explizit auf eine Tätigkeit als Lehrer/in vorbereitenden Studienganges) solche Haltungen und Einstellungen, die als notwendig, wichtig oder wünschenswert angesehen werden,
 - d) um später als Lehrer/in "erfolgreich" eine Fremdsprache lehren und zur Verwirklichung bestimmter Bildungs- und Erziehungsziele beitragen zu können;
- die Fertigkeiten und Fähigkeiten, die für eine bestmögliche Nutzung der jeweiligen Lehrangebote und des Studiums insgesamt, für die Bewältigung von in Lehrveranstaltungen und Prüfungen gestellten Anforderungen sowie für die spätere Lehrtätigkeit (siehe oben a) - d)) erforderlich sind;
- ein Lernverhalten, das
 - a) in dem jeweiligen Land, und damit den jeweiligen Lerntraditionen entsprechend, im Hinblick auf ein Studium / universitäres Lernen erwartet wird / erwartet werden kann;
 - b) im Zuge gegenwärtiger und zukünftiger gesellschaftlicher Veränderungen als unbedingt notwendig angesehen und auch erwartet wird, auch wenn es nicht auf den bisherigen Lerntraditionen aufbaut;
 - c) mehr oder weniger bewußt / implizit vorausgesetzt wird, indem z.B. im Ausland entstandene, auf die dortigen Gegebenheiten (schulische Ausbildung, Studium, fachwissenschaftliche Diskussion) reflektierende, deutschsprachige Lehrmaterialien und Fachliteratur eingesetzt wird und dabei auch Leistungsanforderungen und Prüfungsformen übernommen werden, die z.T. anderen Lerngewohnheiten / -traditionen und Anforderungen Rechnung tragen.

Dieser Versuch der Differenzierung und Kennzeichnung dessen, was die Lernvoraussetzungen wesentlich bestimmt, und der Bezugspunkte, von welchen sie beschrieben und bewertet werden, zeigt, wie schwierig es ist, diese präzise zu fassen, da sie immer nur anhand verschiedener Erscheinungen, Lernverhaltensweisen der StudentInnen, etc. zu ermitteln sind, bei denen verschiedene, dabei aufeinander einwirkende und in unterschiedlicher Weise zusammenwirkende Faktoren gleichzeitig eine Rolle spielen.

Hier wären eigentlich systematische empirische Untersuchungen zur Erforschung dieser Lernvoraussetzungen notwendig, um auch zu wissenschaftlich abgesicherten Ergebnissen zu kommen. Andererseits scheint es mir äußerst zweifelhaft, ob bei aller "Lernerorientierung" und Unzufriedenheit mit den Ergebnissen der Lehrerausbildung bzw. der Hochschulbildung allgemein² dies zum Gegenstand empirischer Forschung gemacht wird, da die Evaluation der Lehre kein eigentliches Erkenntnisinteresse einer Fachwissenschaft darstellt und diese auch nur sehr indirekt mit der Effizienz ihrer Lehre konfrontiert wird und schon gar nicht auf bestimmte Resultate in dieser Hinsicht verpflichtet werden kann.

Das Fehlen entsprechender empirischer Untersuchungen bedeutet jedoch meiner Ansicht nach nicht, daß keine sinnvollen, evtl. sogar verlässlichen Aussagen über die Lernvoraussetzungen der Studierenden möglich wären, und diese damit auch nicht berücksichtigt werden könnten. Sorgfältige Beobachtungen in der tagtäglichen Lehre, darauf aufbauende Hypothesenbildung, gezielte, in die Lehrveranstaltungen integrierte und mit klar formulierten Zielsetzungen verbundene Befragungen der Studierenden, Versuche und Tests sowie umfangreichere Fragebogenaktionen können zu einem erheblichen Erkenntnisgewinn in dieser Hinsicht beitragen, der auch eine ganze Reihe recht verlässlicher Aussagen erlauben dürfte, die eine wirkliche Orientierung am Lerner (den Studierenden) erlaubt. Vereinzelt wird eine solche Erkenntnis von jedem Lehrenden, mehr oder minder häufig und in unterschiedlichem Ausmaß, als "Rückmeldung" angestrebt, vor allem in Fragen oder bei Anlässen, wo er sich selbst nicht völlig sicher ist oder Zielsetzungen besonders offensichtlich nicht verwirklicht werden konnten. Kennzeichnend für dieses Interesse ist jedoch, daß es meist singular, kurzfristig gerichtet ist, Fragestellungen, Beobachtungen und Erkenntnisse nicht systematisiert werden und vor allem nicht primär auf ein solches Erkenntnisinteresse (Aufschluß über Lernvoraussetzungen zu gewinnen) gerichtet sind.

Erste Ansätze zu einer systematischeren Evaluation der Lehre und der Lernvoraussetzungen der Studierenden zeigen sich an der ELTE in jüngster Zeit im Bereich "Sprachdidaktik"³.

² Siehe hierzu die seit Beginn der 90er Jahre in Deutschland wieder verstärkt geführte Diskussion um die

³ Auf der einen Seite scheint es auf der Hand zu liegen, warum man sich gerade in diesem Fachbereich etwas intensiver mit dieser Frage befaßt:

Lehr- und Lernprozesse stehen im Mittelpunkt des fachlichen Interesses, Vorbereitung der Studierenden auf eine Lehrtätigkeit etc.

Andererseits scheinen mir hierfür jedoch auch Faktoren verantwortlich zu sein, die primär nichts mit den eigentlichen Erkenntnisinteressen und Aufgaben des Faches zu tun haben, sondern eher mit den Bedingungen / Gegebenheiten, unter denen die Ausbildung in diesem Fachbereich stattfindet, wie z.B.:

- die vergleichsweise (Literaturwissenschaft, Sprachwissenschaft) geringe Stundenzahl für *Didaktik / Methodik Deutsch als Fremdsprache* im fünfjährigen Studiengang;
- die geringe Studiendauer im dreijährigen Studiengang, für dessen Ausbildungsziele dieser Bereich die Hauptverantwortung trägt,
- direkter Bezug der Ausbildungsinhalte und -ziele auf eine spätere berufliche Tätigkeit;
- besonderer Legitimationsdruck, unter dem dieses Fach steht usw.

Dies gibt meiner Ansicht nach auch Aufschluß darüber, unter welchen Bedingungen dieser Frage eine erhöhte Aufmerksamkeit geschenkt wird, nämlich überall dort, wo die Effizienz einer Ausbildung einigermaßen überprüfbar ist, von verschiedener Seite (von Seiten des Staates, der auf ein Lehramt hin Studierenden, der Schule) nachdrücklich gefordert wird, und wo die Bedingungen insgesamt eine möglichst effiziente Lehre / Ausbildung erfordern. Und beider Frage der

Im folgenden soll es nicht darum gehen, die verschiedenen Lernvoraussetzungen möglichst vollständig zu bestimmen, sondern lediglich um einige Beispiele⁴, anhand derer verdeutlicht werden kann, daß Lernerorientierung bei der Curriculumentwicklung und-gestaltung wirklich geboten wäre, und was dies für die Durchführung von Lehrveranstaltungen bedeuten könnte.

Dabei sollen die folgenden Kennzeichnungen als Thesen verstanden werden und selbst in den Fällen, in denen sie als "Defizit" formuliert zu sein scheinen, in keiner Weise eine Abqualifizierung bedeuten, da es selbst bei z.T. bewußt gewählter überspitzter Formulierung nur darum geht, einen bestimmten Aspekt, das in diesem Sinne Beachtenswerte, das es zu berücksichtigen gilt, hervorzuheben, und nicht um die Bestimmung eines Sollstandes.

Die folgenden Kennzeichnungen sind also keinesfalls als wertende Defizitliste aufzufassen, auch nicht als vollständige Beschreibung der Lernvoraussetzungen, sondern lediglich als ein Versuch zur Erfassung und Charakterisierung wichtiger Lernvoraussetzungen, deren tatsächliche Beschaffenheit / Ausprägung mir in besonderem Maße von dem abzuweichen scheint, was implizit in dieser Hinsicht (durch die Wahl und Realisation von Curricula in ihrer Gesamtheit, über Ausbildungsziele, Lehrveranstaltungsinhalte und -formen bis hin zu Prüfungsanforderungen) häufig vorausgesetzt wird. Daraus dürfte auch verständlich werden, daß an dieser Stelle überwiegend "Nicht-Vorhandenes" "für den Lernprozeß Hinderliches" seinen Platz findet, denn das, was Studienanfänger alles an guten Lernvoraussetzungen mitbringen, wird eher weniger falsch eingeschätzt oder nicht beachtet.

Lernvoraussetzungen ungarischer Studierender

Von besonderer Bedeutung erscheinen mir die von der schulischen Sozialisation geprägten Lernvoraussetzungen⁵, z.B.:

- a) Es findet fast eine ausschließliche Konzentration auf die Lehrerpersönlichkeit statt. Eine solche Konzentration findet sich tendenziell auch bei den Studierenden, der gegenüber Lehrinhalte, Lehr- und Lernziele sowie Lehrmaterialien und Fachliteratur in ihrer Bedeutung sehr stark zurücktreten. Besonders deutlich wird dies im Hinblick auf den Kenntnis- und Wissenserwerb, für den häufig die/der Lehrende prinzipiell die oberste Instanz darstellt.
- b) Das Lehrmaterial sagt nicht unbedingt etwas über die Formen und Inhalte des Unterrichts aus und hat für die Motivation der Schüler für ein Fach bzw. die konkrete Unterrichtsstunde im Vergleich zu deutschen (westeuropäischen ?) Schülern eine geringere Bedeutung.

"Lernerorientierung" geht es in diesem Zusammenhang im wesentlichen überwiegend um eine effizientere Gestaltung der Lehre. Zur Evaluation der Fremdsprachenlehrausbildung siehe auch REICH, Hans H. (1992, S. 147-149).

⁴ Diese beruhen auf eigenen Beobachtungen und Erkenntnissen - ermittelt wie oben beschrieben - und decken sich zu einem großen Teil auch mit entsprechenden Ergebnissen von KollegInnen.

⁵ wobei im folgenden die verschiedenen Lernvoraussetzungen nicht mehr getrennt nach Einstellungen / Haltungen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, etc. aufgelistet werden sollen; dagegen sollen einige der besonderen Interessen und Bedürfnisse der Studierenden im Hinblick auf das Studium sowie die vorherrschenden Studien- und Berufsziele gesondert aufgeführt werden, da sie, das Lernen zwar selbstverständlich ebenfalls beeinflussende Voraussetzungen, von umfassenderer Bedeutung sind.

Dementsprechend besitzen fachwissenschaftliche Erkenntnisse und deren Darstellung in der Fachliteratur eine vergleichsweise geringe Bedeutung für die Motivation der Studierenden.

c) Der Lernstoff wird nur selten mit evtl. damit verfolgten Zielen, besonders wenig mit umfassenderen Zielen in Beziehung gesetzt; zielorientiertes Lernen allgemein oder zielgerichtetes Lösen von Aufgabenstellungen wird kaum geschult oder bewußt gemacht. Die Grundlegung eines Methodenbewußtseins unterbleibt.

Dementsprechend fehlen den StudentInnen auch jene Erfahrungen, und sie sind kaum daran gewöhnt, Lernstoff und Handlungsweisen mit evtl. damit verfolgten Zielen, noch weniger mit übergeordneten Zielen in Beziehung zu setzen. Dies und ein grundlegendes Bewußtsein im Hinblick auf ein methodisches Vorgehen, Voraussetzung für die baldige Entwicklung eines Methodenbewußtseins im ersten Teil eines Studiums, sind nicht vorhanden.

d) Lerninhalte werden – in der Schule grundsätzlich – als Kanon aufgefaßt und dargeboten, welcher mindestens in Form von Wissen (= reproduzieren können) beherrscht werden muß.

Exemplarisches Lernen ist den StudentInnen völlig unbekannt. Damit fehlt es an Voraussetzungen, die für die Entwicklung der Fähigkeit zum Transfer während des Studiums notwendig wäre.

e) Damit z.T. zusammenhängend werden im schulischen Fremdsprachenunterricht einerseits fundierte Fremdsprachenkenntnisse, weniger jedoch deren kommunikativer Gebrauch in authentischer mündlicher oder schriftlicher Form vermittelt.

Die StudentInnen bringen somit, was ihren Wortschatz und die Beherrschung der grammatischen Norm anbetrifft, eine sehr gute Sprachkompetenz mit. Andere Bereiche der Sprachkompetenz, wie die Kenntnis und Beherrschung schriftlicher Textsorten sind weniger gut entwickelt; der Grad der kommunikativen Kompetenz⁶ steht sogar in einem nicht unerheblichen Mißverhältnis zu der oben gekennzeichneten Qualität der Sprachkompetenz auf der Ebene des Wortschatzes und der Strukturen.

f) Ebenfalls in Zusammenhang mit "d)" steht jedoch, daß überwiegend Kenntnisse / Wissen vermittelnde Lehrformen praktiziert werden.

Unterrichtsformen, die darauf abzielen, daß Kenntnisse nicht nur von den Lehrenden weitergegeben und von den Lernern aufgenommen werden, sondern in denen Kenntnisse auch "verarbeitet" (im Sinne von : wirken lassen – durchdenken – geistig bewältigen – sich eine eigene Meinung bilden) werden sollen, sind die Studierenden somit nicht gewöhnt, und es fällt ihnen entsprechend schwer, mit auf einen solchen Lernprozeß gerichteten Ansprüchen umzugehen.

g) Aufgabenstellungen erfolgen insgesamt durchweg kleinschrittig, mit klaren Vorgaben und sind (zumindest im fremdsprachlichen Unterricht) überwiegend von reproduktivem und wenig komplexen Charakter. Diese in ihrer Gesamtheit über die verschiedenen Lernstufen und –alter hinweg sehr flache Progression von Aufgabenstellungen, die auch in den letzten Klassen des Gymnasiums selten umfassenderer Natur sind oder selbständiges Arbeiten voraussetzen, wird außerdem noch in einer ihrer Wirkungen, nämlich daß die

⁶im Sinne der Fähigkeit, "in Einklang mit wechselnden situativen und normativen Bedingungen psychischer, sozialer und linguistischer Natur" (BUßMANN, Hadumod; 1983) sich mit Hilfe gemeinsamer sprachlicher und außersprachlicher Symbole verständigen – im erweiterten Sinne von :

sich verständlich machen" und gleichermaßen "verstehen" – zu können.

Lerner ihr Augenmerk fast ausschließlich auf die korrekte Reproduktion eines vorgegebenen Musters legen, verstärkt durch die damit einhergehende Praxis der Bewertung und Notengebung.

Die Fähigkeiten, mit komplexeren Aufgabenstellungen zurechtzukommen und kreativ selbst etwas auszuarbeiten, sind demzufolge kaum ausgeprägt; Sinn und Bedeutung entsprechender Aufgabenstellungen werden von den StudentInnen ebenso wie der Stellenwert selbständiger Problemlösung oft gar nicht verstanden.

- h) Für ein Studium generell wichtige Fähigkeiten und Fertigkeiten, wie z.B. die Fähigkeit zur Strukturierung, zu Hierarchisierung usw., aber auch Haltungen, wie z.B. Neugier, werden anscheinend zu wenig gefördert bzw. ausgebildet. Welche Ursachen hierfür verantwortlich sind, entzieht sich meiner Kenntnis⁷ – sicherlich dürfte jedoch auch das unter "d)" Gekennzeichnete hierzu beitragen.

Festzustellen ist bei den StudentInnen aber in vielen Fällen, daß die oben genannten Fähigkeiten, wie auch Abstraktionsvermögen, die Fähigkeit zur Rezeption komplizierterer Texte, etc., sowie einige für ein Studium günstige Haltungen kaum ausgeprägt sind.

- i) Pluralistisches Denken wird in den Schulen kaum dargestellt, entfaltet, z.T. vielleicht sogar behindert.

Die StudentInnen haben deshalb häufig ein ausgeprägtes Bedürfnis – fast möchte man sagen : Sehnsucht – nach dem einzig richtigen Weg, der einzig richtigen Antwort oder Lösung. Pluralistische Denkansätze verunsichern sie häufig. Verschiedene Herangehensweisen und Wege eröffnen ihnen zuerst nicht mehr Freiräume zur Entfaltung, zur selbständigen Suche nach dem individuell richtigen Weg, sondern lassen sie häufig zuerst einmal orientierungslos zurück.

- j) Die Fähigkeiten zur Reflektion, Analyse und Kritik werden in der schulischen Ausbildung kaum entwickelt, oder zumindest werden dann wahrscheinlich die möglichen Ausgangspunkte für, zum Beispiel, eine kritische Betrachtungsweise, von vornherein festgelegt, und diese wiederum mit "gesellschaftlich wertvollen" Normen begründet. Somit können die Grundlagen für das "kritische" Lesen von Fachliteratur, vergleichende Analyse und Bewertung, einschließlich eigener Meinungsbildung kaum vorausgesetzt werden. Was sachgerecht und gegenstandsadäquat zu arbeiten im jeweiligen Fall bedeutet, ist den Studierenden häufig ebenso wenig bewußt, wie es ihnen schwer fällt, sich ein eigenes fachlich begründetes Urteil zu bilden (cher werden Urteile unhinterfragt übernommen), wobei der Stellenwert eigener Urteilsbildung auch kaum erfaßt wird.

k) Leistungsanforderungen werden in vielen Schulen dezidiert und bewußt gestellt und deren Erfüllung durch die Lerner regelmäßig in kurzen Zeitabständen überprüft.

Die StudentInnen bringen eine gut entwickelte Bereitschaft mit, sich Leistungsanforderungen prinzipiell zu stellen und diesen gerecht zu werden.

⁷Hier wäre eventuell zu untersuchen, inwieweit :

- Schulen den Unterricht in den letzten Klassen auch als Vorbereitung auf ein Studium, das Abitur als eine Feststellung der "Hochschulreife" ansehen (was aufgrund der früher prozentual eher geringen Anzahl derjenigen, die ein Studium aufnehmen, vor einigen Jahren wohl auch weniger erforderlich gewesen sein könnte);
- in den Schulen ein Wissen / Bewußtsein darüber vorhanden ist, welche Anforderungen auf Studienanfänger mit der Aufnahme eines Studiums zukommen;
- eine an Fähigkeiten und Fertigkeiten orientierte Unterrichtsweise relativ unbekannt ist / einen geringen Stellenwert besitzt, da jene eher als Folge einer unveränderlichen, gegebenen Intelligenz betrachtet werden

Ferner erscheinen mir noch folgende nicht – oder zumindest nicht alleine – von der schulischen Sozialisation geprägte Lernvoraussetzungen bedeutsam :

- Bei den Studierenden ist kaum eine Vorstellung oder ungefähre Kenntnis darüber vorhanden, was ein fremdsprachendidaktisches Studium ausmacht bzw. welche Fragestellungen für das Unterrichten einer Fremdsprache von Bedeutung sein könnten⁸.
- Obwohl es nicht wenigen Studierenden in vielen Fragen häufig an Orientierung und Vorstellungen, wie etwas ist oder zumindest sein könnte, mangelt, finden sich bei ihnen zugleich häufig überraschend geschlossene, "fertige" Weltbilder mit einem Hang zur Simplifizierung.

Zu den Lernvoraussetzungen gehören aber nicht nur Kenntnisse und Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, etc., sondern auch die Studien- und Berufsziele sowie damit verbundene Interessen und Bedürfnisse.

Studien- und Berufsziele der Studierenden

- a) Die Verbesserung der Sprachkompetenz auf den verschiedenen Ebenen der Sprachbeherrschung (aktiv / passiv, geschriebene / gesprochene Sprache) ist ein Studienziel aller StudentInnen⁹.
- b) Der Lehrerberuf und noch viel mehr die Befähigung zum Lehrerberuf ist ein Studien- und Berufsziel einer großen Anzahl von StudentInnen.
- c) Dementsprechend gehört auch zu den Zielen jener StudentInnen, mit und im Verlaufe ihres Studiums möglichst viele Einsichten und Erfahrungen, Informationen und Hinweise im Hinblick darauf zu erhalten, wie sie ein/e "gute/r Lehrer/in" sein können, einen mindestens ebenso guten oder besseren Fremdsprachenunterricht wie den ihrer LehrerInnen halten können¹⁰.

In engem Zusammenhang mit den oben genannten Zielen stehen Interessen und Bedürfnisse, von denen einige angeführt werden sollen, die im Hinblick auf die universitäre Vorbereitung auf eine Lehrertätigkeit von besonderer Bedeutung sind.

⁸ Statt dessen findet sich häufig die vereinfachte Vorstellung : ein Fremdsprachenlehrer muß die Fremdsprache sehr gut beherrschen, vor allem "die Grammatik", und muß wissen, wie er die Fremdsprache den Schülern "beibringt". Hierzu muß er in der Lehrerausbildung die notwendigen "Tips" und "Kniffe" erhalten.

⁹ Dabei wird nicht übersehen, mit welchen z.T. recht unangemessenen Vorstellungen – Studium als ein gehobener Sprachkurs, der vor allem der Verbesserung der Sprachbeherrschung dient, in dem man den Aufbau der deutschen Sprache genauer kennenlernt und wahrscheinlich auch ein wenig deutsche Literatur liest – zu den Zielen und Inhalten eines solchen Universitätsstudiums Abiturienten sich um einen Studienplatz (zumindest für den dreijährigen Studiengang) bewerben. Entsprechende Erfahrungen im Rahmen der mündlichen Aufnahmeprüfungen liegen in genügender Anzahl vor, auch dazu, was Erweiterung der Sprachkompetenz für die meisten von ihnen bedeutet (siehe hierzu "Interessen und Bedürfnisse der Studierenden").

Dies sollte jedoch nicht dazu führen, daß die positiven Aspekte dieser Ausgangssituation übersehen oder ihre Bedeutung nicht erfaßt wird.

¹⁰ Unter diesem positiven Aspekt könnte wenigstens teilweise die "Sehnsucht" vieler StudentInnen nach "Tips, "Kniffen" und Rezepten für einen guten Unterricht gesehen werden.

Interessen und Bedürfnisse der Studierenden

- a) Die StudentInnen haben, wie gesagt, ein sehr ehrliches, stark motiviertes Interesse daran, während ihres Studiums und mit ihm ihre Sprachkompetenz zu erweitern. In vielen Fällen besteht diese Erweiterung der Sprachkompetenz – entsprechend dem, was sie im schulischen Fremdsprachenunterricht unter einer guten Fremdsprachenbeherrschung zu verstehen gelernt haben – für sie vor allem aus genaueren Kenntnissen über die schwierigeren grammatischen Strukturen sowie deren aktiver Beherrschung und einer möglichst umfangreichen Erweiterung ihres Wortschatzes.
- b) Sie sind wie jeder Lernende bzw. sich in einer Ausbildung Befindende interessiert an der Vermittlung von Kenntnissen und der Ausbildung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, für die die Möglichkeit der Anwendung gesehen wird¹¹.
Dementsprechend sind sie auch an einer praxisorientierten Lehrerausbildung interessiert.
- c) Im Hinblick auf eine Lehrtätigkeit und im Rahmen eines darauf vorbereitenden Studiums haben sie ein besonders intensives Interesse an dem Lerner als jungem Menschen, der einer ganz besonderen Aufmerksamkeit und Förderung bedarf.
- d) Durch ihre sehr nachdrückliche Konzentration auf die Person des Lehrenden haben die StudentInnen ein besonders ausgeprägtes Bedürfnis, von dieser begeistert zu werden. Dies hat für sie eine verhältnismäßig große Bedeutung, der gegenüber die Faszination für ein Fach / -gebiet zunächst erstaunlich weit zurücktritt.

Zur Orientierung an den Lernvoraussetzungen der Studierenden

Werden die hier – sicherlich nicht vollständig – dargestellten Lernvoraussetzungen, Interessen und Ziele der Studierenden, die im weiteren noch genauer zu ermitteln und zu differenzieren wären, in Beziehung zu den von den einzelnen Fachgebieten festgelegten Ausbildungsplänen und Studienanforderungen bzw. den gegenwärtig praktizierten Studiengängen gesetzt, ergeben sich verschiedene Fragestellungen und Schwierigkeiten.

So läßt sich aufgrund des bisher Dargestellten erkennen bzw. verstehen, daß eine Vielzahl von StudentInnen nicht so ohne weiteres mit Zielen, wie selbständiges Erarbeiten und Bearbeiten von Fragestellungen, Reflektionsfähigkeit, Auseinandersetzung mit fachwissenschaftlichen Begründungszusammenhängen und Darstellungsformen, etc. zurechtkommen,

mit Studieninhalten wie Literaturgeschichte, sprachtheoretischen Erkenntnissen, Kommunikationsmodellen und anderen zu Beginn und oft auch bis zum Abschluß ihres Studiums relativ wenig anfangen können.

Dies liegt zu einem Teil sicher auch darin begründet, daß so manche Ausbildungsziele und -inhalte nicht immer angemessen oder zweckmäßig sind oder in ihrer Relevanz nicht immer richtig eingeschätzt werden, zum anderen aber auch darin, daß dieses Fundament, das u.a.

¹¹ Daß diese Feststellung, trotz ihrer Selbstverständlichkeit, immer wieder und auch an dieser Stelle notwendig erscheint, zeigen auf der einen Seite die immer wieder artikulierte Unzufriedenheit der Studierenden in dieser Hinsicht, auf der anderen Seite in ihrer Art recht häufige Reaktionen der Verantwortlichen und Lehrenden auf die Artikulation solchen Interesses.

(siehe hierzu auch ABEL, Fritz; 1982; S. 1–5)

Zum Stellenwert entsprechender Interessen und Bedürfnisse siehe auch :

MULTHAUPT, Uwe / WOLFF, Dieter; 1993; S. 71–85).

von den Lernvoraussetzungen der Studierenden, ihren Zielen und Interessen gebildet wird und auf dem das universitäre Lernen stattfindet, nicht ausreichend mitbedacht wird. Das heißt auch, daß Lernerorientierung selbstverständlich nicht die einfache Akzeptanz studentischer Interessen und Bedürfnisse, die schlichte Reduktion fachlich begründeter Studienanforderungen auf die vorhandenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, ohne über diese hinausgehende, weiterführende Anforderungen zu stellen, oder gar einfach das Streichen von Studienelementen bedeutet, die von den Studierenden, als z.B. zu wenig praxisorientiert, unwichtig oder gar irrelevant angesehen werden (und dies vielleicht nur, weil sie aufgrund ihrer bisherigen Erfahrungen und Kenntnisse, vorerst keinen Zugang zu einem Fach- oder Teilgebiet finden).

Daraus ergeben sich im Hinblick auf die curriculare Planung, die Gestaltung und Durchführung der Lehre allgemeine Fragen, wie :

Was wäre denn nun im Sinne einer stärkeren Lernerorientierung zu tun?

Was könnte mit einer solchen an Verbesserungen erreicht werden?

Welche Chancen bietet sie, und welche Risiken sind auf der anderen Seite damit verbunden?

Fragestellungen konkreterer Natur sind :

Wer entscheidet darüber, welche Studieneinheiten oder Lehrveranstaltungsinhalte mehr oder weniger relevant sind, wichtiger Bestandteil eines Studienganges sind oder evtl. durch andere ersetzt werden sollte?

Aufgrund welcher Kriterien sollen solche Entscheidungen getroffen werden?

Welche Rolle können / sollen dabei die Lerner, die StudentInnen, mit ihren Interessen und Zielen spielen?

Welche Verfahren zur Evaluierung und Entscheidungsfindung sind anzuwenden?

bis hin zu :

Wie interpretiere ich als Lehrende/r eigene Erkenntnisse oder studentische Rückmeldungen darüber, daß ich mich mit meinen Lehrzielen oder Anforderungen nicht in Einklang befinde mit den Lernvoraussetzungen oder Zielen meiner Lerner?

Wie gehe ich damit um? Welche Möglichkeiten bestehen, jene evtl. in Einklang zu bringen?

Was (fachlich begründete Überzeugung / Rückmeldungen der Studierenden) gewichte ich wie?

Welche Konsequenzen sind daraus zu ziehen?

Ein solches Herangehen rückt neben das Fach den Lerner in das Zentrum von Überlegungen und Entscheidungen zur Planung und Gestaltung der Lehre. Ziele und Inhalte eines Studiums werden damit nicht mehr allein von der Systematik des Fachgebietes ausgehend festgelegt und Lernziele und Anforderungen nicht mehr einzig vom Ende eines Erkenntnis-/Erfahrungs- und Reifeprozesses her zu definieren versucht, sondern unter Einbezug jeweils vorhandener Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, allgemeiner und im Hinblick auf das Studium besonders relevanter Interessen und Ziele bis hin zur Berücksichtigung dessen, was einen Lernprozeß als solchen ausmacht.

Was dies konkret bedeuten kann, soll im folgenden anhand des Curriculums für den Bereich *Didaktik und Methodik Deutsch als Fremdsprache* und an einigen Lehrveranstaltungen kurz skizziert werden.

Lernerorientierung in Curriculum und Lehre im Bereich Didaktik / Methodik Deutsch als Fremdsprache

Ein Beispiel dafür, wie die Berücksichtigung von Lernvoraussetzungen direkt zu entsprechenden curricularen Entscheidungen führen kann, ist die Lehrveranstaltung

Einführung in die Didaktik und Methodik Deutsch als Fremdsprache / Sprachdidaktik.

Diese Lehrveranstaltung war im ursprünglichen Curriculum nicht vorgesehen. Sie wurde eingeführt aufgrund der Erfahrungen mit dem ersten Studienjahrgang (des dreijährigen Studiengangs) in den Lehrveranstaltungen des zweiten Studienjahres in Didaktik / Methodik. Es hatte sich gezeigt, daß die Vermittlung fachlicher Grundlagen in den Lehrveranstaltungen *Grundlagen I* und *Grundlagen II* nur zum Teil erfolgreich war und aufgrund bestimmter Voraussetzungen, die zuvor nicht bedacht oder anders eingeschätzt worden waren, auch nicht zu völlig befriedigenden Ergebnissen führen konnte. So war deutlich geworden, daß bei den Studierenden kaum eine Vorstellung oder ungefähre Kenntnis darüber vorhanden ist, was ein fremdsprachendidaktisches Studium ausmacht bzw. welche Fragestellungen für das Unterrichten einer Fremdsprache von Bedeutung sein könnten (s.o.). Eine solche war und ist also erst zu initiieren und sie zu ermöglichen Aufgabe dieser Einführung.

Mit Lehrzielen wie :

- die Bedeutung und Notwendigkeit einer grundsätzlich fragenden Haltung, des In-Frage-Stellens von bisher nicht hinterfragt Gültigem, von genauerer Beobachtung und differenzierter Wahrnehmung bewußt zu machen, und damit die Einsicht zu ermöglichen, daß einfache "Nachahmung" früherer oder jetziger Lehrer für eine/n zukünftige/n Lehrer/in nicht ausreicht;
- Entwicklung eines Methodenbewußtseins und Einführung in methodisches Denken und Arbeiten, u.a. auch über die Einführung in die verschiedenen methodischen Ansätze/Konzepte des Fremdsprachenunterrichts;
- damit verbunden die Förderung pluralistischen Denkens, sowohl mit Hilfe der Inhalte (Methodenpluralismus) als auch der Form der Lehre in der Lehrveranstaltung;

und Lehrinhalten wie :

- Fremdsprachenunterricht und Gesellschaft,
- Deutschunterricht in Ungarn,
- Deutsch als Fremdsprache als akademisches Fach und seine Referenzwissenschaften,¹²
- Fremdspracherwerb - Lernen - Unterricht,
- Didaktik - Methodik;

soll, die Lernvoraussetzungen in besonderer Weise berücksichtigend, :

- auf die folgenden Lehrveranstaltungen vorbereitet werden,
- eine "Verarbeitung"¹³ der im weiteren vermittelten Kenntnisse eher ermöglicht werden, und zusammen mit der Darstellung, Erläuterung und Diskussion des Ausbildungsplans ihres eigenen Studienganges
- die Bedeutung der anderen Fachgebiete der Germanistik (Sprach- und Literaturwissenschaft) sowie von Referenzwissenschaften wie der Pädagogischen Psychologie und Soziologie aufgezeigt und die Einsicht gefördert werden in die

¹² Begriffswahl in Anlehnung an HENRICI, Gert, 1992; S.68.

¹³ siehe Lernvoraussetzung "f".

Notwendigkeit der Berücksichtigung der jeweiligen fachwissenschaftlichen Erkenntnisse und damit eines entsprechenden Fachwissens.

Gerade mit dem letzten Gesichtspunkt wird wenigstens ansatzweise der Versuch einer Integration im Sinne von "Querverbindungen aufzeigen", "Brücken schlagen" unternommen, welches bisher fast ausschließlich den StudentInnen alleine überlassen bleibt und mit dem sie meist überfordert sind, wie die Realität bzw. Praxis immer wieder zeigt.

Die realen Auswirkungen dieses Versuchs sind auch in dem Maße beschränkt, wie dies ein singuläres Vorgehen in einer einzigen Lehrveranstaltung oder der Ausbildung nur eines Bereichs bleibt.

Mit dem in das Studium integrierte Schulpraktikum wird den Interessen und Zielen einer großen Anzahl von Studierenden Rechnung getragen¹⁴.

Indem es sich hierbei nicht nur um ein "Schnupperpraktikum", sondern um einen einjährigen, zwei Studieneinheiten umfassenden, und damit äußerst gewichtigen Teil des Studiums handelt, finden das Berufsziel "Befähigung zum Lehrerberuf" und das Interesse der Studierenden an einer möglichst weitgehenden Praxisorientierung eine Beachtung, wie sie meist nur immer wieder im Rahmen der Diskussion um die Formen der Lehrerbildung gefordert, aber nur in Ausnahmefällen auch realisiert wird.

Wie darüberhinaus weitere Interessen der Studierenden in diesem Rahmen mitberücksichtigt werden, z.B. indem drei verschiedene Typen von Praktika angeboten werden, ist dem Beitrag von Edit Morvai in diesem Band zu entnehmen.

Ähnliches gilt für das Unterrichtspraktische Seminar, das – sich ebenfalls über zwei Studieneinheiten erstreckend – das Schulpraktikum begleitet.

Auch diese Lehrveranstaltung entspricht mit ihren Zielen und Inhalten den oben gekennzeichneten oder damit in Zusammenhang stehenden Interessen und Bedürfnissen der StudentInnen, wie auch deren Rückmeldungen bzw. die Ergebnisse der bisherigen Evaluation der Lehre im Bereich *Sprachdidaktik* zeigen. Auch werden mit diesem Seminar an sich und den darin praktizierten Lehrformen weiterhin Lernvoraussetzungen, wie z.B. die unter "a)", "c)", und "g)" skizzierten, mitberücksichtigt, wenngleich eine besondere Orientierung an diesen in dieser Phase des Studiums nicht mehr anzustreben ist.

Wie auf verschiedenen Ebenen über eine Lehrveranstaltung oder einen spezifischen Teil des Studiums hinaus eine besondere Lernerorientierung stattfindet, soll noch kurz an zwei weiteren Beispielen erläutert werden, den Zielsetzungen :

- die Studierenden auf die Diplomarbeit vorzubereiten und sie bei deren Abfassung angemessen zu unterstützen,
- der Integration von Fragestellungen der Didaktik / Methodik in die sprachpraktische Ausbildung.

¹⁴ Soweit dies nicht Interessen und Zielen von StudentInnen entspricht, weil eine spätere Lehrtätigkeit von Studienbeginn an für sie kein Studien- oder Berufsziel darstellt, stellt dies die entsprechenden Studieneinheiten (Schulpraktikum I und II sowie Unterrichtspraktisches Seminar I und II) sowie das hierzu im folgenden Ausgeführte in keiner Weise in Frage, da dies auf der einen Seite ein Resultat des Gesamtcurriculums ist, in dem unterschiedliche Schwerpunktsetzungen in Form von auf verschiedenen Tätigkeiten und Berufsfelder vorbereitende Studienrichtungen innerhalb eines Fachstudiums / Studienganges nicht möglich sind, auf der anderen Seite evtl. die Folge einer falschen Studiengangwahl des Studierenden ist.

Vorbereitung auf die Diplomarbeit und Betreuung

Auf die Schwierigkeiten, die sich für die Studierenden aus dem Lesen deutschsprachiger Fachliteratur und den diesbezüglich gestellten Anforderungen im Hinblick auf die Diplomarbeit¹⁵ ergeben, wird möglichst frühzeitig und in mehreren Stufen vorzubereiten versucht.

So müssen die Studierenden in der oben erwähnten Einführung einen grundlegenden Studienbrief (*Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts*. Eine Einführung von NEUNER, Gerhard und HUNFELD, Hans) im Selbststudium, wozu dieser auch gedacht und geeignet ist, lesen und bearbeiten. Auf dieser Grundlage aufbauend, wird über die Rezeption kürzerer fachwissenschaftlicher Beiträge, von ausgewählten Teilen umfangreicherer Veröffentlichungen, mit einem von Mitgliedern des Fachbereichs eigens zu den Grundlagen der Didaktik und Methodik des Unterrichts in Deutsch als Fremdsprache zusammengestellten Reader¹⁶ die Fähigkeit zur kritischen Rezeption, zur Auswahl und Auswertung deutschsprachiger Fachliteratur zu entwickeln bzw. weiter zu fördern versucht. Weiterhin werden die Fachseminare auch dazu benutzt, Anregungen zur Diplomarbeit zu geben, die Fähigkeiten zum Verfassen einer solchen Arbeit bewußt weiter zu fördern ebenso wie die zur Erforschung der eigenen Sprachlehrfähigkeit. Dementsprechend wird auch dazu geraten / angeregt, das Thema der Diplomarbeit auf den eigenen schulischen Unterricht zu beziehen. Die Möglichkeit zu diesem Praxisbezug, der Verbindung von Diplomarbeit und Schulpraktikum, die Arbeit für das e i n e auch für das a n d e r e fruchtbar machen zu können, dient nicht nur einem in Anbetracht der Studiendauer von drei Jahren besonders wichtigen effektiven und ökonomischen Arbeiten, sondern stellt ebenfalls eine bewußte Orientierung am Lerner dar.

Lernerorientierung bedeutet in diesem Zusammenhang auch, daß die mit dieser Studienanforderung sich für die StudentInnen ergebenden Schwierigkeiten nicht nur von den Lehrenden mitbedacht, sondern deren jeweilige Ursachen den Studierenden von Beginn an verdeutlicht werden müssen und frühzeitig Schritte zu deren Überwindung zu unternehmen sind. Gegenwärtig wird solcherart gerichtetes Vorgehen – mittels entsprechender Aufgabenstellungen und Anforderungen, der Entwicklung relevanter Teilkompetenzen etc. – in seiner Wirksamkeit wesentlich eingeschränkt durch zwei Gegebenheiten, nämlich :

- 1) die verhältnismäßig kurze Studiendauer und die daraus resultierende Einschränkung des Lernprozesses – wenn man sich die Kenntnisse und Fähigkeiten, mit denen die StudentInnen das Studium aufnehmen, vergegenwärtigt sowie weiterhin die Tatsachen, daß die StudentInnen eigentlich schon nach dem zweiten Studienjahr mit der Vorbereitung und Anfertigung der Diplomarbeit beginnen müssen, gleichzeitig hierzu aber Lern- und Reifungsprozesse abgeschlossen sein müßten, für die im Durchschnitt eine längere Zeitspanne benötigt wird, kann man sich vorstellen, daß neben einer Reihe zielgerichteter Maßnahmen auch ein besonderer Aufwand, u.a. auch der Betreuung durch die Lehrenden, vonnöten ist, um eine entsprechende Qualität der Arbeiten überhaupt zu ermöglichen.

¹⁵ "Durch die Abschlußarbeit gilt es den Nachweis zu erbringen, daß der Kandidat die Fähigkeit besitzt,... die einschlägige (wichtigere und aktuelle) Fachliteratur zu einer spezifischen Frage der Didaktik und Methodik Deutsch als Fremdsprache bzw. der Sprachpädagogik selbständig auszuwerten und über die auftauchenden Fragen eine eigene Meinung zu bilden. In bezug auf die Methodologie der Auswertung der Fachliteratur soll die Abschlußarbeit den an wissenschaftliche Abhandlungen gestellten Forderungen durchaus Rechnung tragen" (AUSBILDUNGSPLAN DIDAKTIK-METHODIK für das Jahr 1993/94; S. 10).

¹⁶ Projektleitung KÓCZIÁN, Nóra und MAGYAR, Ágnes.

2) die fehlende Abstimmung der Curricula der einzelnen Fachbereiche hin auf einen Studiengang und damit gemeinsam zu realisierende Ausbildungsziele, so daß z.B. integrative Modelle, wie Lehrveranstaltungen, die gleichzeitig dazu dienen, die Sprachkompetenz zu erweitern wie auch Ausbildungsziele der Didaktik und Methodik zu verfolgen, vorerst nur in Ausnahmefällen möglich ist.

Hiermit wird eine weitere Möglichkeit zur Berücksichtigung von Lernvoraussetzungen, Interessen und Bedürfnissen der StudentInnen angesprochen, die zumindest von einer Kollegin und mir¹⁷ versucht wird, wahrzunehmen, nämlich die

Integration didaktisch-methodischer Fragestellungen, Ausbildungsziele und auch -inhalte in die Lehrveranstaltungen des Bereichs Sprachpraxis / Landeskunde.

Hier ist es möglich, nicht nur hinsichtlich genereller Aspekte des Lehrens und Lernens das eigene didaktisch-methodische Vorgehen, Arbeits- und Lernformen, den möglichen Verlauf von Lernprozessen, etc. bewußt zu machen und auf die Ausbildungsziele und -inhalte im didaktisch-methodischen Bereich hin zu untersuchen und zu reflektieren, die Lernerfahrungen der Studierenden direkt zu aktivieren und als für die StudentInnen konkret gewordene Erfahrungen für die "Verarbeitung" von Lehrinhalten der Didaktik / Methodik zu nutzen, sondern dies alles auch im Kontext "Lehren der Fremdsprache Deutsch / Erweiterung der fremdsprachlichen Kompetenz". Für die Studierenden ist es, z.T. den oben gekennzeichneten Lernvoraussetzungen entsprechend, in diesem Rahmen sehr viel eher möglich, Merkmale des Lehrprozesses, der Fertigkeitentwicklung, Lernschwierigkeiten, methodisch-didaktisches Vorgehen, Lehrerverhalten, etc. auf den schulischen Fremdsprachenunterricht zu übertragen - natürlich unter der Berücksichtigung der jeweils vorliegenden Unterschiede -, die jeweiligen Wirkungen/Auswirkungen bestimmter methodischer Vorgehensweisen in der Fremdsprachenvermittlung zu erkennen und daraus entsprechende Schlußfolgerungen für sich selbst / das eigene Lehren einer Fremdsprache abzuleiten.

Resümee

Mit diesem Beitrag wurde in Ansätzen einige wichtige Lernvoraussetzungen der Studierenden thesenartig zu kennzeichnen, deren Stellenwert und die Notwendigkeit zu deren Berücksichtigung bei der curricularen Planung, der Gestaltung und Durchführung der Lehre aufzuzeigen versucht.

Einerseits scheint es von einem bestimmten Blickwinkel her betrachtet so einleuchtend (Lernen soll schließlich der "Lerner", ein Lernprozeß kommt nur über sein "Mittun" zustande, also ist er mit seinen Fähigkeiten, Möglichkeiten und Grenzen, seinen Bedürfnissen und Interessen etc. mitzubedenken), daß dagegen nichts einzuwenden ist. Hinzu kommt außerdem noch, daß dieser Begriff neuer gesamtgesellschaftliche Entwicklungen (Pluralismus) wiederzuspiegeln und damit verbundenen Ansprüchen an Bildungs- und Erziehungsprozesse (Demokratisierung, Abbau autoritärer Strukturen, zuerst

¹⁷ Eben gerade aus der Einsicht, daß Studium und Ausbildung im Bereich *Sprachdidaktik* und die Lehrveranstaltungen zur Erweiterung der Sprachkompetenz sowie die zur *Landeskunde* zumindest aufeinander bezogen und miteinander verknüpft werden sollten, wenn schon eine Trennung der beiden Bereiche für notwendig erachtet wird, sind Ágnes Magyar und ich freiwillig mit je einer Lehrveranstaltung noch im Bereich *Sprachpraxis / Landeskunde* tätig.

bezogen auf erzieherische Normen und Werte der Gesellschaft, nun zunehmend auf die Wissensinhalte selbst gerichtet) gerecht zu werden scheint. Andererseits läßt sich ein Ziel wie "Lernerorientierung" nicht so ohne weiteres direkt an den Inhalten eines Faches, an Bildungsinhalten festmachen, da es sich eben nicht unmittelbar auf diese selbst (im Gegensatz zum Beispiel, hinsichtlich des Fremdsprachenunterrichts, zu dem Ziel, daß Fremdsprachenunterricht "kommunikativ" sein sollte) bezieht.

Ziele eines Studienganges zur Lehrerbildung sind jedoch sicherlich, den Studierenden

- innerhalb eines bestimmten fachlichen Rahmens,
- bezogen auf den entsprechenden institutionellen Bildungskontext,
- auf einer bestimmten Bildungsstufe,

Möglichkeiten und Wege zu eröffnen, die den StudentInnen

- die Entfaltung / Weiterentwicklung ihrer individuellen Persönlichkeit erlauben,
- dabei auch Anwendungsmöglichkeiten für die im Rahmen ihres Studiums erworbenen Fähigkeiten, Kenntnisse und auch Erfahrungen aufzeigen,
- eine entsprechende fachbezogene Qualifikation¹⁸ für dem Fach entsprechende konkrete Tätigkeiten und Berufsfelder ermöglichen.

Dies dürfte besser gelingen, wenn nicht nur das jeweilige Fach alleine¹⁹, sondern

Fach und Lerner.

und letzterer als individuelle Persönlichkeit, die geprägt ist, etwas mitbringt, Erwartungen und Ziele hat, und nicht als Abstraktum, etwas, das beliebig zu füllen ist, im Mittelpunkt des universitären Bildungsprozesses und der damit verbundenen Überlegungen und Entscheidungen stehen.

Dort, wo Universität und Hochschule sich als Institution und die jeweiligen Fächer sich im wesentlichen nur vom sachlichen Gegenstand, mit dem sie sich beschäftigen, definieren, die Art und Weise dieser Beschäftigung, die Methoden, die Ausbildungsziele und Lehrinhalte nur von den Gegenständen des Faches bzw. von dem Erkenntnis- und Erfahrungsstand der Lehrenden aus abgeleitet werden, wird der universitäre Lernprozeß teilweise immer wieder ins Stocken geraten, ineffektiv und nicht effizient verlaufen.

Die von den verschiedenen Fachbereichen des öfteren artikulierten Schwierigkeiten sind eine Folge eben dieser Herleitung der Inhalte des Studiums und der Wahl damit in Einklang stehender Vermittlungsformen, resultieren gerade aus der Konzentration

- auf die jeweilige wissenschaftliche Disziplin / das jeweils eigene Fach, dessen Experte / Vertreter wir sind²⁰,
- auf eine Erkenntnis und Erfahrung, die, mit einem entsprechenden Überblick ausgestattet, nur "von oben" oder "dem Ende her" den Ausbildungsprozeß und sein Ziel betrachtet,
- auf die jeweils eigene, von spezifischen, evtl. nur schwer legitimierbaren Normvorstellungen bestimmte, und nie freie, sondern gesellschafts- und bildungspolitisch geprägte Vorstellung davon, was universitäres Lehren und Lernen ausmacht.

Es führt nicht weiter, wenn der eine dem anderen "Praktizismus" oder "Theorieclastigkeit", "unwissenschaftliches Vorgehen" oder "Elfenbeinturm" vorwirft.

¹⁸ und eine solche besteht keineswegs nur aus entsprechenden Kenntnissen.

¹⁹ auch der Lerner mit seinen Zielen und Interessen nicht alleine, und auch nicht nur die gerade aktuellen Anforderungen des Lehrberufs an die Lehrer - siehe hierzu auch HESSKY, Regina (1993; S. 106/107).

²⁰ siehe hierzu auch DIETRICH, Ingrid (1992; S. 61-65).

Es wäre vielleicht doch eine Möglichkeit zu weiteren Verbesserungen des Curriculums und der Lehre zu kommen :

diese im Hinblick auf

- die Lernvoraussetzungen,
- die vorherrschenden Studien- und Berufsziele der Studierenden sowie
- die Charakteristika des Lernprozesses²¹

genauer evaluieren und, von den Ergebnissen ausgehend, Curriculum und Lehre so gestalten, daß sie die oben beschriebenen Möglichkeiten und Wege eröffnen.

Die Reichweite eines solchen Ansatzes kann nicht durch vorgefertigte Meinungen, sondern nur durch seine Realisierung - Erforschung - bestimmt werden.

LITERATUR:

F. ABEL: Statement. In : *Das Postulat der Lernerzentriertheit : Rückwirkungen auf die Theorie des Fremdsprachenunterrichts*. Arbeitspapiere der 2. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. In der Reihe: *Manuskripte zur Sprachlehrforschung*, Bd. 21, Bochum 1982, S. 1-5.

AUSBILDUNGSPLAN DIDAKTIK/METHODIK der dreijährigen Deutschlehrausbildung (Német nyelvtanári szak) und der fünfjährigen Deutschlehrausbildung (Német nyelv és irodalom szak) für das Jahr 1993/94, GERMANISTISCHES INSTITUT der Eötvös-Loránd-Universität, Bereich Sprachdidaktik.

K. R. BAUSCH: Statement. In: *Das Postulat der Lernerzentriertheit: Rückwirkungen auf die Theorie des Fremdsprachenunterrichts*. Arbeitspapiere der 2. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. In der Reihe: *Manuskripte zur Sprachlehrforschung*, Bd. 21, Bochum 1982, S. 12-16.

K. W. von BHÜCK: *Fremdsprachenlehrer-Ausbildung an Hochschulen*. In: K. R. BAUSCH/ H. CHRIST / W. HÜLLEN/ H. J. KRUMM: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 2. unveränd. Aufl., Tübingen 1991, S. 463-466.

W. D. BIERITZ: Statement. In: *Das Postulat der Lernerzentriertheit : Rückwirkungen auf die Theorie des Fremdsprachenunterrichts*. Arbeitspapiere der 2. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. In der Reihe: *Manuskripte zur Sprachlehrforschung*, Bd. 21, Bochum 1982, S. 17-21.

H. BUßMANN: *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart 1983.

I. DIETRICH: *Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern als Forschungsgegenstand unserer Disziplinen*. In: K. R. BAUSCH / H. CHRIST / H. J. KRUMM: *Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung*. Arbeitspapiere der 10. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. 2. unveränd. Aufl. 1992, S. 61-65.

G. HENRICI: *Die Kontur des Fachs Deutsch als Fremdsprache. Ein Vorschlag*. In: *Deutsch als Fremdsprache*, 2/1992, S. 67-71.

R. HESSKY: *Grammatik und/oder Sprachwissenschaft in der Lehrerausbildung : Ist das eine Alternative ?* In: J. KOHN / D. WOLFF (Hg.): *Neue Tendenzen in der Curriculumentwicklung*, Szombathely 1993, S. 103-111.

²¹ Damit eine Feststellung bzw. ein Zitat wie das Folgende zukünftig überflüssig erscheint:

"Die Lehrerbildungsfächer der Universitäten sind ... der einzige Monopolbetrieb, der sich ... über die Produkte seiner Produkte beschwert und es ... ablehnt, über seine Produktion nachzudenken."

(Finkenstaedt 1986 : 155)". Zitiert nach RAABE, Horst (1992, S. 129).

- H. J. KRUMM: *Die wissenschaftliche Ausbildung von Fremdsprachenlehrern – Anspruch und Wirklichkeit*. In: K. R. BAUSCH / H. CHRIST / H. J. KRUMM: *Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung*. Arbeitspapiere der 10. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. 2. unveränd. Aufl. 1992, S. 113–121.
- U. MULTHAUPT / D. WOLFF: *Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern an deutschen Universitäten : Curriculare Vorgaben*. In: J. KOHN / D. WOLFF (Hg.): *Neue Tendenzen in der Curriculumentwicklung*, Szombathely 1993, S. 71–85.
- H. RAABE: *Zu neuen(?) Ufern : Lehrforschung und Lehrerbildung*. In: K. R. BAUSCH / H. CHRIST / H. J. KRUMM: *Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern : Gegenstand der Forschung*. Arbeitspapiere der 10. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. 2. unveränd. Aufl. 1992, S. 129–137.
- H. H. REICH: *Erforschung der Gegenwart – Entwürfe der Zukunft*. In: K. R. BAUSCH / H. CHRIST / H. J. KRUMM: *Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern : Gegenstand der Forschung*. Arbeitspapiere der 10. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. 2. unveränd. Aufl. 1992, S. 145–151.

DEUTSCHLEHRER - SPRACHPRAKTIKUM AM GERMANISTISCHEN INSTITUT DER EÖTVÖS-LORÁND-UNIVERSITÄT

1. Einleitung
2. Die deutsche Sprache
3. Die deutsche Grammatik
4. Die deutsche Literatur
5. Die deutsche Kultur
6. Die deutsche Geschichte
7. Die deutsche Philosophie
8. Die deutsche Kunst
9. Die deutsche Musik
10. Die deutsche Wissenschaft

II. SPRACHPRAKTIISCHE AUSBILDUNG DER DEUTSCHLEHRER AM GERMANISTISCHEN INSTITUT DER EÖTVÖS-LORÁND-UNIVERSITÄT

1. Die deutsche Sprache
2. Die deutsche Grammatik
3. Die deutsche Literatur
4. Die deutsche Kultur
5. Die deutsche Geschichte
6. Die deutsche Philosophie
7. Die deutsche Kunst
8. Die deutsche Musik
9. Die deutsche Wissenschaft
10. Die deutsche Literatur
11. Die deutsche Kultur
12. Die deutsche Geschichte
13. Die deutsche Philosophie
14. Die deutsche Kunst
15. Die deutsche Musik
16. Die deutsche Wissenschaft

SPRACHPRAXIS - ERFAHRUNGEN VON DREI JAHREN DAF-UNTERRICHT

1. Geschichtlicher Überblick

Als 1990 das Budapester DaF-Institut ins Leben gerufen wurde, hatte das neue Dozentenkollektiv unterschiedliche Erfahrungen und Vorstellungen von der Gestaltung eines sprachpraktischen Unterrichts für zukünftige Deutschlehrer.

Eines stand fest, das traditionelle "Stilübungssystem" der Germanistenausbildung genügt den heute von der Gesellschaft gestellten Anforderungen bei weitem nicht mehr.

Die fortschrittlichere Aufteilung von Grammatik + Lexik + Pressesprache, die an mehreren Universitäten und Hochschulen praktiziert wurde, entsprach der Zielsetzung: kommunikativer Sprachunterricht bzw. selbständige, kreative Einstellung zum Sprachgebrauch auch nicht so richtig.

Nach vielen Diskussionen einigten wir uns im ersten Jahr auf die Aufteilung:

I. Studienjahr

je Semester 2 Stunden Grammatik

3 Stunden gesprochene Sprache

3 Stunden Schriftsprache

II. Studienjahr

je Semester 2 Stunden Grammatik

2 Stunden Projektarbeit

III. Studienjahr

je Semester 2 Stunden Projektarbeit

Der Landeskundunterricht ergänzte von Anfang an diese Sprachpraxis mit insgesamt drei Seminaren. (Vgl. dazu den Beitrag von Judit Bertalan in diesem Band, S. 95)

Im zweiten Versuchsjahr empfanden die Studenten die drastische Abnahme der Sprachstunden von acht auf vier Wochenstunden als Negativum.

Sie bemängelten auch, daß die Kontrastivität bzw. Dolmetschen und Übersetzen in unserem Curriculum zu kurz kommen.

Wir wollten diesem Wunsch nachkommen und änderten das Profil der Projektarbeit im dritten bzw. vierten Semester in dieser Richtung.

Die nächste Herausforderung, die mit der Gründung des Germanistischen Instituts auf uns zukam, war die Vereinheitlichung des Sprachunterrichts in der fünfjährigen bzw. dreijährigen Ausbildung. Die größte Schwierigkeiten ergaben sich durch den enormen

Unterschied in der Stundenzahl. Während wir in der dreijährigen Ausbildung mit 15 Studieneinheiten und 34 Stunden im Curriculum rechnen können, stehen uns in der fünfjährigen bloß sieben Studieneinheiten mit 13 Stunden zur Verfügung.

Das Einzige, was wir tun konnten, war die genaue Definierung des Profils der einzelnen Studieneinheiten, damit wir wenigstens dem Inhalt nach, wenn auch nicht im selben Umfang, etwas annähernd Gleichwertiges in den beiden Fächern anbieten können.

2. Die ab September 1993 gültige Einteilung von Sprachpraxis und Landeskunde:

2. fünfjährige Ausbildung
(Reihenfolge frei wählbar)

- | | |
|--|-------|
| 1. Grammatik | (2St) |
| 2. Grammatik | (2St) |
| 3. Textanalyse, Textproduktion | (2St) |
| 4. Mündliche Ausdrucksformen | (2St) |
| 5. Schriftliches und mündliches Übersetzen | (2St) |
| 6. Landeskunde | (2St) |
| 7. Spezialübung | (1St) |

insgesamt 13 Stunden

dreijährige Ausbildung
(Reihenfolge im Curriculum bestimmt)

I. Studienjahr

- | | |
|-------------|-----------------------------------|
| je Semester | 2 St. Grammatik |
| | 3 St. Mündliche Ausdrucksformen |
| | 3 St. Textanalyse, Textproduktion |

II. Studienjahr

- | | |
|-------------|---|
| je Semester | 2 St. Grammatik |
| | 2 St. Schriftliches und mündliches Übersetzen |
| | 3x 2 St. Landeskunde (frei wählbar in den
ersten vier Semestern) |

III. Studienjahr

- | | |
|-------------|--------------------|
| je Semester | 2 St. Spezialübung |
|-------------|--------------------|

insgesamt 34 Stunden

Nach unserer Auffassung muß die sprachpraktische Ausbildung einer dreifachen Aufgabenstellung genüge tun: einerseits den Studenten eine sichere Grundlage in der deutschen Sprache vermitteln, damit sie später in den Schulen als Autorität betrachtet werden können, zweitens sollen die Sprachübungen die Herausbildung der Lehrerpersönlichkeit fördern, drittens wollen wir den Studenten das Rüstzeug geben, in allen Lebenslagen als Akademiker ihren Mann stehen zu können.

Bei der Aufnahmeprüfung kommen ja nur Studenten mit guten Sprachkenntnissen durch, aber gut Deutsch zu können bedeutet noch lange nicht, bewußt die Sprache zu beherrschen, geschweige denn weiter vermitteln zu können.

Da in den Linguistikvorlesungen und Seminaren die Studenten die wissenschaftliche Grundlage zur Erklärung sprachlicher Erscheinungsformen erhalten, wird in den Grammatikübungen die Gebrauchsgrammatik praktiziert.

Die Studenten werden mit verschiedenen Lehrer- und Lernergrammatiken vertraut gemacht. Eigene Defizite sollen bewußt gemacht und ausgeglichen werden, der richtige Sprachgebrauch soll nicht nur morphologisch, syntaktisch, sondern auch kommunikativ geübt werden. Der Sprung vom Niveau "ich weiß, wie es richtig ist" - bis zum Grad "ich verwende es automatisch richtig" - benötigt, je nach Studenten, unterschiedlich lange Übungszeit.

Die Studenten sollen darauf vorbereitet werden, Grammatik auch weitervermitteln zu können. Sie halten Referate und ergänzen diese mit selbstangefertigten, aus Lehrbüchern übernommenen oder adaptierten Übungen. Bei der Vorbereitung ihres Kurzvortrages vergleichen sie verschiedene Lehrer- und Lernergrammatiken. Es ist gar nicht leicht, Grammatik anderen Leuten beizubringen, zuerst muß man die Zusammenhänge für sich selbst klären, man hat sich eindeutig und genau auszudrücken; die Verwendung von Fachterminologie ist ebenfalls unumgänglich. In unserem Grammatikunterricht streben wir danach, das Vermitteln von neuem Wissen mit der Unterrichtspraxis zu verbinden. Der Seminarleiter gibt den Studenten auch Ratschläge, wie schwierige grammatische Formen Schülern am besten beizubringen wären. Einige grammatische Erscheinungen, wie z.B. der subjektive Gebrauch der Modalverben oder der Nominalrahmen, sind auch aus kontrastiver Sicht zu analysieren, mit dem Ungarischen zu vergleichen.

Diese Art von Grammatikübung leitet zur Arbeit im Klassenzimmer hin, bereitet die Studenten didaktisch-methodisch vor, dem Lernziel bzw. dem Alter und Wissensniveau der Schüler entsprechend, den Grammatikunterricht zu gestalten.

Im Rahmen der nächsten Studieneinheit "Textanalyse, Textproduktion" ist die systematische Entwicklung des kreativen Schreibens unser Hauptanliegen. Der Weg zur Verwirklichung dieser Zielsetzung führt durch das Fördern von Leseverstehen und Hörverstehen, Übungen zur Orthographie, Analyse der gelesenen oder gehörten Textsorten, die Feststellung der Charakteristika der unterschiedlichen Gattungen und natürlich durch den Versuch, eigene Texte zu verfassen.

Es muß den Studenten klargemacht werden, daß während beim Sprechen zahlreiche außersprachliche Mittel (wie Mimik, Gestik, Blickkontakt) zur Kommunikation beitragen und auch die Möglichkeit der sofortigen Rückkopplung besteht, sich der Verfasser eines geschriebenen Textes nur der viel abstrakteren Schriftsprache bedienen kann. Was in der gesprochenen Sprache mit der veränderten Intonation eindeutig ausgedrückt wird, ist in dem geschriebenen Text mit anderer Wortstellung, mit viel genauer ausgewählten Ausdrücken zu formulieren. Die Aufgabe dieser Sprachübung ist es, die Studenten mit den Merkmalen der für sie relevanten Textsorten vertraut zu machen, so daß sie diese auch selbst produzieren können.

Eine der wichtigsten Übungsformen ist, wenn ein Hörtext oder ein Lesetext von den Studenten resümiert werden soll. Die Mehrzahl unserer zukünftigen Kollegen können sich nicht einmal in der Muttersprache richtig Notizen machen: sie finden die Schlüsselwörter nicht, verwenden keine Abkürzungen, sie sind nicht instande, das Gelesene oder Gehörte umzugestalten, zu resümieren. Ihre Notizen sind nicht übersichtlich geordnet, es fehlt die klare Gliederung. Unsere KollegInnen bauen in ihren Unterricht interessante Spiele und Übungen ein, damit die Studenten zum Schreiben motiviert werden und die Tätigkeit in der Stunde als Werkstattarbeit mit viel Spaß und Freude am Variieren und an Versuchen empfinden.

Bei der anderen drei-Stunden-Sprachübungseinheit "Mündliche Ausdrucksformen" wollen wir den Studenten die wichtigsten Charakteristika der gesprochenen Sprache bewußt machen. Textsorten in Monolog- bzw. Dialogform werden anhand von Hörtexten analysiert; Situationen, in denen an der Kommunikation mehrere Teilnehmer beteiligt sind, werden in Gruppenarbeit geübt.

Die Studenten erfahren, was ein Interview ist, was die genaue Aufgabe eines Moderators bzw. Diskussionsleiters ist. Ihre Argumentationsfähigkeit ist weiterzuentwickeln, da wir nach den Aufnahmeprüfungen fast bei allen Erstsemestlern ein Defizit im Hörverstehen und im freien Sprechen feststellen.

Mit der Anfertigung und dem Vortragen von Referaten zu einem selbstgewählten Thema sollen die Studenten erleben, wie sie anderen Gedankeninhalte mit Verwendung von Bildmaterial, Overhead-Projektor, Statistiken, Erklärung der unbekannteren Ausdrücke präsentieren können. Das ist einerseits eine Art Microteaching, bei dem die zukünftigen Kollegen auch auf Lautstärke, Körperhaltung, Blickkontakt achten müssen, andererseits sollen sie die richtige Anwendung des philologischen Apparates erlernen, dh. logisch aufbauen, zitieren, Quellen angeben.

In der Studieneinheit "Mündliches und schriftliches Übersetzen" wollen wir die translatorische Kompetenz der Studenten entwickeln, d.h. daß immer vom Textganzen, von der Situation, von der Textsorte und Sprechintention ausgehend die Sprachmittlung erfolgt. Ein Deutschlehrer in Ungarn kann allein mit der sprachlichen Kompetenz nicht mehr den Anforderungen der Gesellschaft nachkommen.

Erfreulicherweise unterhält eine jede Schule schon Partnerschaftsbeziehungen mit Schulen auf deutschem Sprachgebiet. Da erwartet man von dem Deutschlehrer, daß er Briefe, Protokolle, Vertragstexte, Kommuniqués, Zeitungsartikel genau übersetzen bzw. bei Telefongesprächen, Besprechungen, Ansprachen, Empfängen schlagfertig dolmetschen kann. (Auch Privatdozent Frank Königs aus Bochum betonte voriges Jahr bei seinem Gastvortrag die Wichtigkeit der Entwicklung der translatorischen Kompetenz im Curriculum der DaF-Lehrerausbildung.)

In der letzten Studieneinheit der sprachpraktischen Ausbildung können die Studenten vom breitgefächerten Angebot der Spezialübungen ihre Wahl treffen. Da kann ein jeder Dozent sein Lieblingsthema anbieten und eine seinen Vorstellungen entsprechende Unterrichtsform auswählen bzw. zusammen mit den Studenten bestimmen.

Die meisten wählen ein Projekt (es wird eine Zeitschrift oder ein Studentenblatt herausgegeben; ein Stadtführer aus studentischer Sicht zusammengestellt; ein Fotoalbum über das Nachleben der Hauptstadt mit Kommentaren angefertigt; kreativer Umgang mit literarischen Texten geübt; seit Jahren lebt und wirkt eine Theatergruppe in diesem Rahmen; Studenten mit Ausspracheschwierigkeiten werden an dieser Stelle auch phonetische Übungen angeboten usw.)

Die Sprachkenntnisse unserer über 600 in die Sprachpraxis einbezogenen Studenten variieren ja von Muttersprachlern über "beinahe-Muttersprachlern" bis hin zu denen, deren Sprachkompetenz noch viele Defizite aufweist; deswegen war unsere Absicht, bei dieser Studieneinheit die Studenten selbst entscheiden zu lassen, in welcher Form sie ihr Deutschkönnen vervollkommen wollen.

3. Unsere Vorhaben für die Zukunft

Mit der Unterstützung der Weltbank, möchten wir einerseits Lehr- und Lernmaterialien herstellen (z.B. Handbuch für das Erstellen von verschiedenen Textsorten, Bibliographie bzw. Textsammlung für die Landeskunde, ein Heft über die Schulsprache in "Klassenzimmerdeutsch", Lern- und Übungsmaterialien für das Selbstlernzentrum usw.), andererseits möchten wir neue Unterrichtsmethoden (wie z.B. Suggestopädie, Psychopädie) kennenlernen und für die DaF-Lehrerausbildung adaptieren.

In enger Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut, dem Schweizer Informations- und Dokumentationszentrum, dem Österreichischen Kulturzentrum wollen wir unseren Studenten das Leben in den deutschsprachigen Ländern Tag für Tag in persönlichen Kontakten bzw. durch die Medien kennenlernen und erfahren lassen.

Vorige Woche hatten wir ein Treffen mit unseren ersten Absolventen organisiert, die meisten von ihnen unterrichten schon. Sie berichteten davon, daß sowohl bei der Schulleitung als auch bei den Schülern die Art und Weise, wie sie die deutsche Sprache unterrichten, Anklang gefunden hat.

Wir sehen darin auch eine Bestätigung unseres Curriculums. Es bedarf zwar immer wieder kleinerer Modifizierungen, aber als Ganzes hat es sich doch bewährt. Selbstverständlich können wir unsere Zielsetzungen nur in enger Zusammenarbeit der vier Lehrstühle des Germanistischen Institutes erreichen.

NÉ 101 und 102 GRAMMATIK I und II = NT 111, 112, 211, 212

Über die Systematisierung des grammatischen Wissens hinaus soll die textuell, situational und stilistisch angemessene Verwendung grammatischer Strukturen geübt werden. Der Studierende lernt gezielt, sich beim Formulieren auch hochgradig komplexer Inhalte zwischen alternativen grammatischen Ausdrucksmöglichkeiten in Abhängigkeit vom Texttyp zu entscheiden. Dabei wird auch die Sensibilität für Abweichungen von der Norm/den Normen gesteigert.

Empfehlung: Diese beiden Einheiten sollten sinnvollerweise in den ersten beiden Semestern inskribiert werden.

NÉ 103 TEXTANALYSE und TEXTPRODUKTION = NT 115, 116

Dieses Seminar fördert systematisch die Fähigkeit des Studierenden, selbständig mündliche und schriftliche Texte verschiedenen Typs zu produzieren. Textsorten wie Lebenslauf, Bewerbungsschreiben und Bewerbungsgespräch, schriftliche Inhaltsangabe und Zusammenfassung werden zunächst in ihren typischen Gestaltungsformen analysiert und im Anschluß daran systematisch geübt.

Besondere Aufmerksamkeit erfahren dabei jene Techniken der Textgestaltung, die für argumentative Texte (etwa wissenschaftliche Vorträge, Aufsätze, Rezensionen etc.) typisch sind und in ihrer spezifischen Form stark vom Ungarischen abweichen.

NÉ 201 MÜNDLICHE AUSDRUCKSFORMEN = NT 113, 114

Der Schwerpunkt dieser Übung liegt auf der Erweiterung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit und auf dem gezielten Training authentischer mündlicher Sprachverwendung, d.h. auf dem nicht nur grammatisch und lexikalisch, sondern auch in Aussprache, Intonation und sprachlichem Register situationsgerechten sprachlichen Agieren und Reagieren. Einen Schwerpunkt bilden textuelle Techniken des Referierens und Argumentierens, die in Vorträgen und Diskussionen zur Anwendung gelangen.

NÉ 202 SCHRIFTLICHES UND MÜNDLICHES ÜBERSETZEN = NT 213, 214

Diese Übung dient der Sensibilisierung für Korrektheit und stilistische Adäquatheit in der Auswahl lexikalischer Einheiten und grammatischer Strukturen beim Übersetzen. Eingegangen wird dabei auf typische Hungarismen und Germanismen sowie auf besondere Stilprobleme, die sich vor allem beim Übersetzen von essayistischer Prosa und von wissenschaftlich-argumentativen Texten ergeben. Daneben lernen die Studierenden, wie Wörterbücher, Lexika und sonstige Nachschlagewerke beim Übersetzen am zweckmäßigsten einzusetzen sind.

NÉ 203 LANDESKUNDE = NT 151, 251, 252

Lehrziel dieser Studienheit ist einerseits die Vermittlung von Alltagskultur (im Sinne der angloromanischen "Civilisation") und Alltagswirklichkeit der deutschsprachigen Länder sowie andererseits die Sensibilisierung des Studierenden für die Probleme interkultureller Kommunikation. Eine Liste empfohlener Fachliteratur hilft dem Studierenden, seine

Kenntnisse über politische, gesellschaftliche und kulturelle Einrichtungen der deutschsprachigen Länder selbständig zu erweitern.

NT 151: Landeskunde der Schweiz

NT 251: Landeskunde Deutschland

NT 252: Landeskunde Österreich

In der dreijährigen Ausbildung müssen die Studenten bis zur Abschlußprüfung zu jeder Codenummer ein Seminar belegen, in der fünfjährigen Ausbildung haben die Studenten bis zur Abschlußprüfung eine dieser Studieneinheiten zu absolvieren.

NÉ 204 SPEZIALÜBUNG = NT 311, 312

Das Lehrangebot der Spezialübung versucht, auf individuelle Bedürfnisse des Studierenden einzugehen: Übungen zum Hörverstehen, zum Wortschatz und zur Phraseologie, zur korrektiven Phonetik etc. Die vorherige Absprache mit dem jeweiligen Seminarleiter ist eine wesentliche Voraussetzung für eine gewinnbringende Teilnahme an der Lehrveranstaltung.

Erzsébet Ghiczy:

PRÜFUNGSANFORDERUNGEN - RÜCKBLICK, GEGENWART UND AUSSICHTEN

Ich möchte über die Wandlung unserer Prüfungsanforderungen im Laufe der letzten Jahre sprechen. Es gab in beiden Ausbildungsformen je zwei Prüfungen, eine Grundprüfung und eine Abschlußprüfung. Heute, d.h. ab diesem Semester, gibt es jedoch eine Abschlußprüfung für beide Ausbildungstypen mit denselben Anforderungen sowie eine Hausarbeit Ende des zweiten Semesters für die Studenten in der dreijährigen Ausbildung.

Auf diese Weise wurde die Zahl der Studieneinheiten jedoch nicht reduziert, im Gegenteil, es kann eine größere Anzahl von Sprachpraxisstunden angeboten werden, in beiden Ausbildungstypen. Es wird weniger geprüft und mehr Wissen vermittelt. Die seitens der Studenten erwartete Kontrolle wird in den Seminaren ständig gewährleistet in Form von Hausarbeiten, Kurzarbeiten, Klausurarbeiten, Mini-Vorträgen, usw.

Was waren unsere Überlegungen bei der Reduzierung der Zahl der Prüfungen und der Erhöhung der Sprachpraxisstundenzahl? Ein kleiner Rückblick ist dabei unumgänglich. Die Studenten der fünfjährigen Ausbildung hatten bis 1989-90 jahrelang sechs Semester hindurch pro Woche eine Doppelstunde Sprachpraxis. Diese zugegebenermaßen sehr bescheidene Möglichkeit wurde durch die Teilausbildung in Jena z.T. ausgeglichen. Ferner stand im Hintergrund dieser Zahl die Überbelastung der Studenten durch die zwei Fächer und ihr Wunsch, mehr Zeit und Energie für Linguistik und Literatur zu haben.

Die Wende kam, als 1989-90 das Jenaer Teilstudium wegfiel, und die Studenten an der Universität auch ein einziges A-Fach studieren durften. Das Stipendienangebot war sporadisch, der Informationsfluß gestört, die Studenten unselbständig im Finden von entsprechenden Stipendien und unerfahren bei der Bewerbung um ein Stipendium. Dazu kam, daß viele bereits unterrichteten, in erster Linie an Sprachschulen, und ihnen wurde plötzlich oder erst nach und nach, jedoch schmerzlich bewußt, daß es ihnen an Kenntnissen, Fertigkeiten und Wissen mangelt. Die Folge war die Äußerung des Wunsches nach mehr Sprachpraxisstunden.

1990 wurde die dreijährige Ausbildung gestartet, zu Beginn scharf und streng getrennt. Wie unbegehrbar dieser Weg jedoch war, zeigte sich recht bald. Viele Studenten der dreijährigen Ausbildung wollten und wollen nach Abschluß ihrer Ausbildung ihr Studium an der fünfjährigen Ausbildung fortsetzen. Natürlich war und ist es vonnöten, bestimmte absolvierte Studieneinheiten anzuerkennen, ein Überwechseln vor Abschluß der dreijährigen Ausbildung ist jedoch nicht möglich.

Gewisse Zielsetzungen der fünfjährigen Ausbildung, sei es Philologen- oder Lehrerausbildung, sind z.T. identisch mit denen der dreijährigen. Dabei ist vor Augen zu halten, daß die Anforderungen der Gesellschaft an DaF-Lehrer in Ungarn mehr oder weniger dieselben sind; das Niveau der sprachlichen Ausbildung kann nicht davon abhängen, ob ein Student später als Lehrer oder Philologe tätig sein wird. Wissenschaftliche Arbeit und Forschungstätigkeit werden ja oft auch von Sprachlehrern an Schulen verlangt.

Die Grundprüfung (GP) in der fünfjährigen Ausbildung wurde im Mai 1993 das letzte Mal abgenommen. Zwei Teilaufgaben der insgesamt aus fünf Aufgaben bestehenden GP waren rein theoretischer Art, so z.B. die Erklärung des Artikelgebrauchs in einem authentischen deutschen Text, die "sich-Verben" zu klassifizieren, Unterscheidung der Modalverben nach subjektivem und objektivem Gebrauch; eine Frage zu einem Thema der deskriptiven Grammatik im mündlichen Teil. Die theoretischen Fragen mußten nicht in essayistischer Form ausgearbeitet werden, nur stichwortartig. Das Problem bestand eigentlich darin, daß die Studenten wegen der geringen Stundenanforderung nur partiell vorbereitet wurden, bestimmte Aufgabentypen waren ihnen nicht geläufig.

In der dreijährigen Ausbildung steht die Anfertigung einer Hausarbeit (Erörterung) anstelle der Studieneinheit GP. Die ursprüngliche GP bestand im schriftlichen Teil aus je einem Text zur Leistungsmessung des verstehenden Lesens und des verstehenden Hörens, im mündlichen Teil aus einem Mini-Vortrag von 3-5 Minuten sowie einem Gespräch zu bestimmten Themenbereichen des Alltags anhand von Zitaten, Bildern, Karikaturen, usw.

Unsere Überlegung bei der Abschaffung dieser Prüfung war, nicht zweimal dasselbe zu prüfen (die Aufgaben waren in der mündlichen Abschlußprüfung ähnlich) und einem prüfungsorientierten Unterricht vorzubeugen.

In der Hausarbeit, zu der die Studenten im Laufe des Semesters eine Anleitung zur äußeren Gestaltung schriftlicher Arbeiten bekommen, müssen sie den Kriterien einer Seminararbeit voll und ganz entsprechen, also ihre Kompetenz unter Beweis stellen, daß sie die philologischen Kriterien kennen und richtig einsetzen. In den Übungsstunden "Geschriebene Sprache" werden die Arbeitstechniken erörtert, geübt, auch Theoretisches wird - zwar in beschränktem Maße - vermittelt; bei der Besprechung der Hausaufgaben wird die Anwendung des Erörterten ausgewertet, und zwar an konkreten Beispielen. Die Erfahrungen sind positiv, die Hausarbeiten zeigen, daß die Studenten sich diese Kompetenz erworben haben. Diese Arbeitsform soll unserer Meinung nach beibehalten werden.

Die Abschlußprüfung (AP) in der fünfjährigen Ausbildung bestand nur aus einem schriftlichen Teil. Der Grund dafür war, daß die Studenten diese Prüfung im extremen Fall 1-2 Tage vor dem 1. Rigosorum Ende des 6. Semesters ablegen mußten. Außerdem dominierte die Entwicklung der mündlichen Ausdrucksfähigkeit in den Fachseminaren, so stand die Prüfung im Zeichen des schriftlichen Ausdrucks, Aufgaben zur Leistungsmessung im "verstehenden Hören und Lesen" gab es nicht. Im schriftlichen Teil der neuen AP wurde der Grammatikteil der alten AP übernommen, wobei der Student beweisen muß, daß er grammatische Strukturen aktiv beherrscht und grammatische Konstruktionen mit hohem Schwierigkeitsgrad korrekt produzieren kann. Die Aufgaben zur Lexik wurden ebenfalls - als Aufgabenstellung - beibehalten, dafür Textumformung nicht, weil wir es nicht für angebracht hielten, aus einem authentischen Text mit Hilfe von angegebenen Synonymen oder Umschreibungen einen nicht-authentischen Text zu gestalten. In der Übersetzung ins Deutsche soll der Student nachweisen, daß er imstande ist, einen fachspezifischen Text grammatisch und lexikalisch korrekt, inhaltlich präzise und stilgerecht zu übersetzen.

Die AP der dreijährigen Ausbildung bestand aus einem schriftlichen und einem mündlichen Teil, wobei die Fertigkeiten verstehendes Hören (ein 10-15 Minuten-Vortrag mußte anhand von Notizen zusammengefaßt werden), verstehendes Lesen (Text mit Aufgaben) und

schriftliche Mitteilungsfähigkeit geprüft wurden. Diese Aufgaben wurden auch in der neuen AP beibehalten. Die mündlichen Aufgabenstellungen erfolgten bisher z.T. vor einem Plenum (d.h. vor der Seminargruppe). Das Plenum sollte nach dem Vortrag Fragen stellen, tat es aber nicht. Während der drei-Mann-Diskussion war es Aufgabe des Plenums, sich auf die Beurteilung des Diskussionsablaufs vorzubereiten. Letzterer Prüfungsteil wurde aus der Überlegung weggelassen, daß eine vorbereitete Diskussion nie spontan sein kann, sie ist in den meisten Fällen etwas Einstudiertes, Gekünsteltes. Da keine wirklich gegensätzlichen Meinungen vorhanden waren, gelang es selten, echte, diskutabile Themen zu finden.

In der neuen AP wird im schriftlichen Teil außer den bereits erwähnten Grammatik-, Lexik- und Übersetzungsteilen die Fertigkeit "verstehendes Hören" geprüft, außerdem werden inhaltsbezogene und textstilistische Aufgaben gestellt, schließlich soll anhand eines Ausgangstextes eine bestimmte Textsorte (persönlicher Brief, offizieller Brief, Erörterung, usw.) produziert werden. Der Vortrag vor dem Plenum wurde in die Seminarstunde verlegt, aber die Aufgabe selbst bleibt, mit einer gewissen Einschränkung: Das Thema des Vortrages soll ein aktuelles, landeskundliches sein, aktuell, so daß er zu einem weiterführenden Gespräch Anlaß gibt. Bis Semesterende müssen die Studenten ein Dossier abgeben, so wird dem vorgebeugt, daß anhand eines einzigen Artikels ein Vortrag (evtl. in der allerletzten Minute vorbereitet) gehalten wird. Ein Thesenzettel, die Kopien der verwendeten Unterlagen mit genauen bibliographischen Quellenangaben sollen beweisen, daß eine gewisse Forschungstätigkeit hinter dem gehaltenen Vortrag steht; auch eine persönliche Meinung zum gewählten Thema soll eingebracht werden. Unsere Erfahrungen: die einzelnen Teilaufgaben bei der schriftlichen Prüfung müssen abgegrenzt werden, sonst haben die Studenten Schwierigkeiten bei der Zeiteinteilung. Die Themenwahl zum Vortrag war nicht immer geeignet zu einem weiterführenden Gespräch. Es war auch nicht einfach, ein informationsreiches Dossier zusammenzustellen. Es gab Studenten, die die eigenen im Dossier angegebenen Fragen nicht beantworten konnten, sie hatten vielleicht diese Aufgabenstellung als "rhetorische Frage" aufgefaßt.

In der neuen, einheitlichen AP wird der mündliche Teil erweitert um eine Aufgabenstellung mit Texten aus der ungarischen und der deutschen Presse; Zusammenfassung, Worterklärung, Stellungnahme usw. sollen die bisher bemängelte spontane Reaktionsfähigkeit der DaF-Studenten unter Beweis stellen.

Um ein einheitliches Prüfungssystem zum Mittel einer möglichst objektiven Beurteilung der studentischen Leistungen zu entwickeln, bedarf es eines weitgehend einheitlichen Angebotes der Seminare der Sprachpraxis, in dem sogar Muttersprachler und Beinahe-Muttersprachler ihrem sprachlichen Niveau entsprechende Übungsstunden finden. Die beliebige Reihenfolge der Studieneinheiten ist für die Studenten der fünfjährigen Ausbildung garantiert, nur der Endtermin ist festgesetzt: Ende des 5. Semesters. In der dreijährigen Ausbildung beschränkt sich die freie Wählbarkeit wegen der knappen Zeit, des straffen Stundenplanes, der hohen Zahl der zu absolvierenden Studieneinheiten nur auf die Seminarleiter und nicht auf die Studieneinheit.

Nach wie vor ist die Aufnahmeprüfung, besonders der schriftliche Teil, unser größtes Sorgenkind, da er keinen guten Aufschluß über die Sprachkenntnisse der Bewerber gibt. Außerdem ist die Kluft zwischen Intention und sprachlicher Realisierung auch im Bereich der fachspezifischen Äußerungen noch sehr groß, die fremdsprachliche Ausdrucksfähigkeit

ist den universitären Anforderungen oft nicht gewachsen. Unsere Devise ist, an die Studenten zuerst und zuallererst in den Seminaren hohe Anforderungen zu stellen und erst dann in der Prüfung. Die AP, da sie den Punkt auf die Sprachpraxisausbildung setzt, soll wirklich den hohen Grad der Sprachbeherrschung nachweisen und bezeugen, daß der Student als späterer Absolvent alle Voraussetzung hat, in seinem Beruf seinen Mann zu stehen.

GEGENSTAND DER ABSCHLUSSPRÜFUNG NÉ-289 = NT 299

Der Student muß nachweisen, daß er fähig ist,

- anhand eines authentischen deutschen Textes Aufgaben zur Grammatik, Textgestaltung und Lexik zu lösen.
- einen authentischen ungarischen Text ins Deutsche zu übertragen,
- einem auf Deutsch gehaltenen Vortrag inhaltlich zu folgen und ihn anschließend schriftlich zusammenzufassen,
- einen sprachlich korrekten und inhaltlich anspruchsvollen Kurzvortrag zu halten, zum Thema dieses Kurzvortrags eine persönliche Stellungnahme einzubringen und mit den Prüfenden darüber eine Diskussion zu führen.

SCHRIFTLICHE PRÜFUNG

1. GRAMMATIK:

Der Studierende muß beweisen, daß er in der Lage ist, grammatische Konstruktionen von hohem Schwierigkeitsgrad korrekt zu produzieren. Gegenstand der Prüfung sind also nicht grammatische Klassifikation und Terminologie, sondern die aktive Beherrschung grammatischer Strukturen, wie sie vor allem (aber nicht ausschließlich) für das geschriebene Deutsch charakteristisch sind. Dazu zählen unter anderem die indirekte Rede, diverse Infinitiv- und Nebensatzkonstruktionen, attributive Konstruktionen sowie komplexe Präpositionalphrasen und Modalverbkonstruktionen.

2. AUFGABEN ZU TEXTGESTALTUNG UND LEXIK

Ausgehend von einem Text gehobener Schwierigkeitsstufe sind inhaltsbezogene und textstilistische Aufgaben auszuführen, wie z.B. inhaltliche Erklärungen zum Text und seinen Teilen, Beschreibung und Kommentierung der Textstruktur, Produktion von stilistisch korrekten Sekundärtexten (z.B. eine schriftliche Stellungnahme als Reaktion auf Ausgangstext, kritischer Kommentar u.ä.)

Die Aufgaben zur Lexik bestehen typischerweise in der Umschreibung von Wortbedeutungen und der Angabe von Synonymen und/oder Antonymen, im Erkennen und Produzieren von Wortableitungen, im sinnerschließenden Ergänzen von Lückentexten sowie im Erkennen und situationsadäquaten Verwenden idiomatischer Ausdrücke.

3. ÜBERSETZUNG

eines fachspezifischen Textes aus dem Ungarischen ins Deutsche (ca. 1500 Anschläge). Der Student muß nachweisen, daß er in der Lage ist, den Text nicht nur grammatikalisch und lexikalisch korrekt, sondern auch inhaltlich präzise sowie stilgerecht zu übersetzen. Die Übersetzung wird als Textganzes beurteilt. Zugelassene Hilfsmittel sind einsprachige und zweisprachige Wörterbücher.

4. VERSTEHENDES HÖREN

eines Live-Vortrags über ein kulturelles bzw. populärwissenschaftliches Thema (Dauer: ca. 10 Minuten, normales Sprechtempo). Während des Vortrages, der einmal wiederholt wird, machen sich die Studenten Notizen, die ihnen (eventuell zusammen mit einer Reihe von mitgelieferten Orientierungsfragen) im Anschluß daran als Grundlage für die schriftliche Zusammenfassung des Gehörten dienen.

MÜNDLICHE PRÜFUNG

In der mündlichen Prüfung müssen die Studierenden einen Kurzvortrag halten und in der nachfolgenden Diskussion auf weiterführende Fragen bzw. auf themenbezogenes Zusatzmaterial (von den Prüfern beigebracht) argumentativ eingehen.

1. KURZVORTRAG

Der Kurzvortrag über ein landeskundliches Thema (die deutschsprachigen Länder betreffend) soll nicht kürzer und nicht länger als zehn Minuten sein. Aus naheliegenden Gründen sollte sich der Studierende für ein Thema mit hohem Aktualitätswert, bevorzugt eines mit aktuellem Ungarnbezug, entscheiden. In jedem Fall ist die Absprache des Themas mit einem Seminarleiter aus dem Bereich Sprachpraxis notwendig.

2. DISKUSSION

Zur unterstützenden Vorbereitung der dem Vortrag folgenden Diskussion hat der Studierende fristgerecht ein Dossier abzugeben, das neben Thema und schwerpunktmäßiger Gliederung seines Vortrags (in Stichworten) Kopien der wichtigsten dazu verwendeten Unterlagen (Texte, Bilder, Statistiken, Graphiken etc.) mit genauen bibliographischen Quellenangaben enthalten muß.

3. GESPRÄCH

Freies Gespräch anhand eines in der Prüfung vorgelegten deutschen und eines ungarischen Zeitungsartikels (Zusammenfassung, Wortklärungen, Stellungnahme).

LANDESKUNDEUNTERRICHT AN DER ELTE – ÜBERLEGUNGEN UND ERFAHRUNGEN

Lange Zeit verstand man in Ungarn unter Landeskunde (LK) einen Gegenstand, in dem Geographie, Geschichte, Wirtschaft, Politik, Staatsaufbau und Sozialwesen unterrichtet werden mußte. In diesem Sinne wurden die Lehrbücher zusammengestellt, – ich selbst habe eines zu Österreich Landeskunde geschrieben – den Studenten wurden die Flüsse, Berge und wichtigsten Industriegebiete gezeigt, die all das mit Interesse verfolgten und bald wieder vergaßen.

Was ist aber Landeskunde? Ich habe an der ELTE vor einem Jahr einen Fragebogen zusammengestellt und die Studenten gebeten, die Fragen zu beantworten. Eine dieser Fragen war, was sie selbst unter LK verstehen. Ihre Antworten gaben die allgemeine Auffassung wieder, nämlich daß LK gleich mit Geographie, Geschichte und Kultur sei. Das Gesellschaftssystem und das politische Leben wurde dabei gar nicht erwähnt, was auch damit zusammenhängen mag, daß sie gleichzeitig eine Wunschliste schreiben sollten, wovon sie in den LK-Seminaren gerne hören möchten. Die Antworten auf diese beiden Fragen stimmten fast völlig überein, wobei Kultur extra hervorgehoben wurde.

Was sollte also unterrichtet werden? Etwa die oben erwähnten traditionellen Inhalte? Alles kann man den Lernenden nicht vermitteln, man muß kürzen, aber wieviel und was darf man weglassen? Es ist auch nicht eindeutig, ob LK ein selbstständiger Gegenstand sein soll oder ob landeskundliche Kenntnisse in Literatur- oder Sprachübungen integriert werden sollen?

Im Mai 1990 erarbeitete die Sektion DaF die "ABCD-Thesen zur Rolle der LK im Deutschunterricht". Darin heißt es unter anderem, daß "bei den Lernenden Neugier und die Lust auf Entdeckungen geweckt werden sollen" und bei ihnen solche Fähigkeiten und Strategien entwickelt werden müssen, die das Völkerverständnis fördern.

Aber auf welche Weise soll das geschehen? Etwa in den Sprachübungen? Das macht eigentlich ein jeder, der Sprachen unterrichtet, denn alle deutschsprachigen Texte beinhalten Informationen über das gegebene Land. In diesem Fall lernen aber die Studenten nur herausgegriffene Phänomene unter einem bestimmten Aspekt kennen.

Also muß die LK als selbstständiges Fach in Form von Seminaren oder Vorlesungen vermittelt werden. In diesem Fall ergibt sich schon die nächste Frage, ob wir den Studenten einen politischen, geographischen oder kulturellen Überblick geben wollen oder können. Die Fachkompetenz der Dozenten könnte auch ein Problem bedeuten, weil es gut möglich ist, daß jemand Österreich gut kennt, nie aber z.B. in Liechtenstein war. Und Kenntnisse kann man nur dann überzeugend vermitteln, wenn man selbst diese besitzt. Tatsachen und Daten braucht man nämlich den Studenten nicht beizubringen, da sie diese in jeder Informationsbroschüre lesen können, dazu braucht man keinen Vermittler.

Was also ist die Lösung? Ein Ziel zu setzen ist leicht, d.h. welche Kenntnisse ein Lehramtstudent für Deutsch zur Erlangung eines Diploms besitzen soll. Viel schwerer ist aber, auf welche Weise wir erreichen können, daß sich ein Student in einem fremden Land

zurechtfindet, sich sozusagen auf sicherem Boden bewegt. Es ist nicht nur wegen der oben erwähnten Fachkompetenz problematisch, sondern auch deshalb, weil unsere Studenten die Sprache schon recht gut beherrschen und sie schon bestimmte Vorstellungen von den deutschsprachigen Ländern haben. Diese Vorstellungen sind aber recht unterschiedlich. So wissen wir nicht, was wir von ihnen in dieser Hinsicht erwarten können oder wie wir diese vorhandenen Kenntnisse systematisieren sollen. Wie schon erwähnt, können Daten aus den Büchern erlernt werden. In den Seminaren sollen Themen behandelt werden, die das Interesse der Studenten wecken können und sie dazu bewegen, den auftretenden Fragen eventuell nachzugehen, nachzuforschen.

In unserem Institut unterrichten wir die LK in Form von Seminaren. Unsere Studenten können sowohl aus aktuellen als auch aus kulturgeschichtlichen Themen frei wählen, also Seminare belegen, die ihnen zusagen. Da wir hauptsächlich mit Lektoren arbeiten, die nicht immer lange bei uns weilen, kann ein Curriculum nur schwer festgelegt werden. Statt dessen haben wir konkrete Lernziele.

Jeder Student bekommt eine Studienbibliographie, mit deren Hilfe sie sich in den Bibliotheken die notwendigen Grundkenntnisse über die deutschsprachigen Länder erwerben und auch für ihre Referate Hilfe bekommen können. Diese Referate, die immer an das Thema des Seminars gebunden sind, müssen die Studenten frei vortragen, wobei sie gleichzeitig für ihren späteren Beruf trainiert werden. So werden sie viele Hemmungen los, weil sie gezwungen sind, etwas zusammenhängend und logisch vor einer Gruppe vorzutragen. Gleichzeitig ist das auch ein Training für die Abschlußprüfung, wo eine Teilaufgabe ist, einen Vortrag aktuellen landeskundlichen Inhalts zu halten. Im Seminar bekommen die übrigen Studenten vom Vortragenden eine mit dem Referat zusammenhängende Aufgabe, was nicht nur didaktisch nützlich ist, sondern auch die Zuhörer zwingt, aktiv mitzuarbeiten.

Am Ende des Semesters müssen wir die Studenten benoten. Es wäre schwer, sie nur aufgrund ihres Referates und der Mitarbeit zu bewerten, darum ist es üblich, das Thema in Form eines Tests oder Gesprächs zusammenzufassen bzw. auszuwerten. Je drei-vier Studenten bekommen einen Titel, den sie bearbeiten, so ist diese Auswertung keine strenge Prüfung, benötigt aber doch eine Vorbereitung. Eine andere Möglichkeit, das Thema zusammenzufassen ist, daß die Studenten zwei Gruppen bilden, und einander je zehn Quizfragen stellen. Diese Form des "Einander-Prüfens" kommt immer gut an.

Christine Pototschnig:

THESENBLATT DER LEKTOREN CURRICULUMEVALUATIONSTAGUNG

1. Zum Profil der Studenten

Die Lektoren haben im Laufe ihrer Tätigkeit festgestellt, daß die Motivation der Studenten zur Aufnahme des Germanistikstudiums sehr unterschiedlich bzw. unklar ist. Das Berufsbild Lehrer ist bei den meisten Studenten undifferenziert bzw. gar nicht vorhanden.

Viele Studenten haben Nebenjobs, manche unterrichten schon, was zur Folge hat, daß eine kontinuierliche Präsenz im Unterricht nicht immer gewährleistet ist, die Vorbereitung manchmal ungenügend und die Vertiefung eines Themas in den Seminaren oft schwierig ist. Es scheint, daß ein allgemeiner Konsens über die gute Benotung in den Lehrveranstaltungen herrscht. Die Notenskala wird im allgemeinen nur in der guten Hälfte ausgenützt.

2. Vorschläge, Ideen

Verstärktes Ziel im Unterricht müßte das Aufbrechen der geschlossenen Weltbilder der Studenten sein. Das könnte durch einen offenen Unterrichtsstil, durch ein differenziertes Inhaltsangebot und durch Anwendung der Methoden der themenzentrierten Interaktion erreicht werden. Team-Teaching in Landeskunde und Übersetzen wären sinnvoll.

3. Evaluation

Die ganze Notenskala sollte ausgenützt werden. Ein verbales Feedback über den Stand der Deutschkenntnisse, über eventuelle Mängel während des Semesters könnten den Studenten eine Lernorientierungshilfe sein.

III. DIDAKTISCH-METHODISCHE AUSBILDUNG DER DEUTSCHLEHRER AM GERMANISTISCHEN INSTITUT DER EÖTVÖS-LORÁND-UNIVERSITÄT

1956. évi XXXV. törvény a Magyar Népköztársaságban a
Köznevelésügyi Minisztérium feladatirányításáról és
a köznevelési törvények módosításáról

DER WERDEGANG DES CURRICULUMS IN DIDAKTIK/METHODIK DAF

1. Der Start der dreijährigen Deutschlehrerausbildung in Ungarn

Das Institut für DaF-Lehrerausbildung wurde im August 1990 unter der Leitung von Pál Tóth gegründet, und der Unterricht begann gleich im September, ohne Vorbereitungszeit. Die Erarbeitung unseres Programms und dann unseres Curriculums verlief parallel mit dem Unterricht. Im April war der globale Plan der Ausbildung zusammengestellt. Es wurde festgelegt, welche Studienfächer die DeutschlehrerstudentInnen in welcher Stundenzahl in welchem Semester studieren müssen.

2. Die Zielsetzungen der Deutschlehrerausbildung

Nun mußte das Programm der einzelnen Studienfächer erarbeitet werden. Dabei sollten die Zielsetzungen der Deutschlehrerausbildung und die Kriterien der Qualifikation definiert werden. Im Bereich Didaktik/Methodik haben wir versucht zu formulieren, was die Ausbildung mit den einzelnen Studienfächern erreichen sollte:

- a) Entwicklung einer angemessenen Unterrichtskompetenz, die sich in den Inhalten der Ausbildung manifestiert
- b) Entwicklung einer Lehrerpersönlichkeit, die sich in der Konzeption und in den Vermittlungs- und Arbeitsformen der Ausbildung manifestiert
- c) Hohe sprachliche Kompetenz in der Ziel- und Muttersprache, wobei für die erste die sprachpraktische Ausbildung verantwortlich ist
- d) Einsicht in die system- und pragmlinguistischen Charakteristika der deutschen Sprache, die die Aufgabe der Linguistik ist, und deren Didaktisierung
- e) Fähigkeit zur selbständigen Analyse, Interpretation von (literarischen) Texten, wobei dem Literaturstudium eine wichtige Aufgabe zukommt, und deren Didaktisierung
- f) Kognitiver und emotionaler Zugang zum Land der Zielsprache und zu seiner Kultur, wozu die Landeskunde einen wesentlichen Beitrag leisten sollte
- g) Fähigkeit zur interkulturellen Kommunikation und deren Didaktisierung
- h) Gestaltung eines bewußten und adäquaten Lehrerverhaltens in bezug auf verschiedene Altersstufen
- i) Herausbildung der Fähigkeit zum kommunikativen Fremdsprachenunterricht

3. Die Diskrepanz zwischen Zielsetzungen und Wirklichkeit

Im Bereich Didaktik/Methodik DaF haben wir versucht, bei der Erarbeitung der Ziele, Inhalte und Arbeitsformen die obigen Kriterien vor Augen zu halten. Wir waren uns aber dessen bewußt, daß es eine ziemlich große Diskrepanz zwischen den Erwartungen, Zielsetzungen und der Wirklichkeit besteht:

- a) Wir sind am Anfang eines innovativen Prozesses.
- b) Eine Änderung in der Lehr- und Lerntraditionen bzw. in den gesellschaftlichen Erwartungen geht nur langsam voran.
- c) Die soziale Lage des Lehrers im gegenwärtigen Entwicklungsstand der Gesellschaft widerspricht den hohen Anforderungen.

Die Diskrepanz zwischen den Zielsetzungen und der Wirklichkeit kann nur durch gut durchdachte und geplante, konsequent durchgeführte Programme überbrückt werden, die sich an den genannten Kriterien orientieren.

4. Vermittlungs- und Arbeitsformen in der Ausbildung

Bevor die Ziele und Inhalte der einzelnen Studieneinheiten in Didaktik/Methodik DaF vorgestellt werden, möchte ich auf die von uns vertretene Auffassung über die Vermittlungs- und Arbeitsformen in unserem Bereich in folgenden Thesen zusammenfassen:

- a) Der Ausbilder soll seine eigene Lehrveranstaltung zum Inhalt/Gegenstand der Lehrveranstaltung machen. Bei der Vermittlung von Kenntnissen soll man die "klassische" Vorlesung meiden. Der Begriff "Vorlesung" soll neu interpretiert werden.
- b) In den Seminaren soll man auf Selbsterfahrungen, Selbstreflexionen, Dialoge, Analysen an konkreten Beispielen, Präsentationen und Auswertungen durch StudentInnen und auf Impulsgebung und Evaluierung durch den Seminarleiter bauen.
- c) In der Seminararbeit soll den Teilnehmern klar werden, daß Theorie und Praxis dasselbe Problem erörtern, die eine ohne die andere ist nur eine Halblösung und daher gar keine Lösung. Es führt aber oft zu Problemen, daß das, was in den Köpfen der Ausbilder schon "Praxis" ist, in den Köpfen der Studenten als "Theorie" erscheint. Auch das ist ein Grund dafür, daß diese Begriffe nicht einander gegenübergestellt werden dürfen.
- d) Die Erwartungen der StudentInnen den Lehrveranstaltungen gegenüber soll geändert werden: ihre passive Haltung soll durch Problematisierung und neue Aufgabenstellungen zum Mittragen und zur Mitverantwortung an den Lehrveranstaltungen hingeführt werden.
- e) In den Prüfungen sollte kein kanonisches Wissen abgefragt werden. Die Studenten sollen anhand von konkreten Beispielen ihre Analyse- und Interpretationsfähigkeit unter Beweis stellen und Schlußfolgerungen für den Unterricht ziehen.

5. Ziele, Inhalte und die ersten Ergebnisse im Fach Didaktik/Methodik DaF

Da die Ziele und Inhalte in unserem Curriculum ziemlich ausführlich beschrieben sind, möchte ich hier nur einige ergänzende Bemerkungen machen. Mit der Gründung des Germanistischen Instituts im Mai 1992 ist die Aufgabe entstanden, daß unser Curriculum die didaktisch-methodische Ausbildung aller LehrerstudentInnen enthalten soll. Es soll also ein Curriculum entstehen, in dem das Programm der Sprachpädagogik der dreijährigen Deutschlehrausbildung und das der Germanistenausbildung mit Lehrbefähigung aufeinander abgestimmt werden. Die ersten Schritte sind schon getan, was man im Curriculum auch an den doppelten Kodenummern sehen kann.

Nun möchte ich einige Punkte unserer Curriculumevaluation im Juni 1993 hier zusammenfassen:

a) Einführung in die Sprachpädagogik (NT-121)

Mit dieser Lehrveranstaltung können wir erreichen, daß die StudentInnen der dreijährigen Ausbildung einen Einblick in das Fach gewinnen können. Viele sind mit der Vorstellung an die Uni gekommen, daß sie dazu, um unterrichten zu können, nur gute Sprachkenntnisse und ein Dokument namens Diplom brauchen. Im Laufe der Lehrveranstaltung wird die Vielschichtigkeit des Faches aufgezeigt, gleichzeitig erfolgt auch eine Einführung in den Fachwortschatz der Fremdsprachendidaktik. Es laufen zwei parallele Seminare im 2. Semester, in denen sich Vorlesungen mit Gruppenarbeit und Gesprächskreis abwechseln. Am Ende des Semesters wird ein umfassender Abschlußtest geschrieben und ausgewertet.

Die Effektivität des Seminars aus studentischer Sicht wird mit Hilfe eines Fragebogens ausgewertet.

Bei der Gestaltung dieser Lehrveranstaltung war für uns und für unsere StudentInnen eine große Hilfe, daß wir mit Hilfe des Goethe-Instituts mit der Erprobungsfassung einiger Fernstudienbriefe arbeiten konnten. Für die StudentInnen ist als obligatorisches Material der Fernstudienbrief "Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts" von G. Neuner und H. Hunfeld vorgeschrieben. Für die Ausbilder war der Fernstudienbrief "Einführung in das Hochschulfach Deutsch als Fremdsprache" von Rolf Ehnert u.a. sehr nützlich.

b) Grundlagen der Sprachpädagogik I (NT-221 und NE-371)

Die Thematik dieser Lehrveranstaltung beschäftigt sich mit den Lehr- und Lernhalten des Deutschunterrichts. Der augenfälligste Unterschied im Seminar zwischen der dreijährigen und der fünfjährigen Ausbildung ist, daß dieses Seminar in der dreijährigen Ausbildung in doppelt so großer Stundenzahl läuft. So muß man in den Seminaren der fünfjährigen Ausbildung die Themen sehr kompakt behandeln und viel mehr auf die selbständige Arbeit der StudentInnen bauen. Dabei können die Fernstudienbriefe zur Thematik "Vier Fertigkeiten" hilfreich eingesetzt werden. Im allgemeinen laufendreiparallele Seminare in der fünfjährigen und sechs Seminare in der dreijährigen Ausbildung. In der Halbzeit und am Ende des Semesters schreiben die StudentInnen eine Klausurarbeit über die behandelten Themen. Im Laufe des Semesters sollen die Studenten außerdem je ein Lehrwerk aufgrund seiner wichtigsten Merkmale vor Plenum präsentieren.

c) Grundlagen der Sprachpädagogik II (NT-222 und NE-372)

In dieser Lehrveranstaltung werden die Interaktionen und Sozialformen im Deutschunterricht mit Hilfe von Unterrichtsbeobachtungen, Unterrichtsanalysen und eigenen Unterrichtsentwürfen behandelt. Dabei können wir sowohl Videomitschnitte einsetzen als auch regelmäßig in verschiedenen Schultypen hospitieren. In dieser Phase sind unsere AusbildungslehrerInnen, bei denen wir hospitieren, eine große Hilfe. Auch hier ist die Diskrepanz in der Stundenzahl zwischen der dreijährigen und der fünfjährigen Ausbildung vorhanden. Bei der Bewertung der Seminararbeit der StudentInnen spielen die Beobachtungsbögen und die Entwürfe zur Unterrichtsplanung eine wichtige Rolle. Die StudentInnen führen auch fortlaufende Beobachtungen über ein bestimmtes Thema (z.B. Visualisierung in der Stunde, Sitzordnung und Sozialformen, usw.) durch, worüber sie am Ende des Semesters vor Plenum berichten.

d) Zwischenprüfung Sprachpädagogik (NT-298 und NE-399)

Diese Prüfung dient als Schwelle zum Schulpraktikum. Deshalb enthalten die Prüfungsaufgaben komplexe Fragen zur Theorie und Praxis, wo die StudentInnen einen Unterrichtsentwurf machen müssen, also eine praktische Aufgabe lösen und die dazu notwendigen theoretischen Hintergründe erklären müssen. In dieser Prüfung soll also die Einheit von Theorie und Praxis zur Geltung kommen. Den genauen Ablauf der Prüfung kann der jeweilige Seminarleiter/Prüfer bestimmen.

e) Fachseminar I (NT-321/322 und NE-373)

Die Fachseminare dienen zur Vertiefung einzelner Aspekte der Fremdsprachendidaktik. Die StudentInnen können sich schon Ende des 2. Studienjahres orientieren, welche Themen im letzten Studienjahr angeboten werden und entscheiden, wofür sie sich am ehesten interessieren. Da die StudentInnen der dreijährigen Ausbildung ihre Diplomarbeit in

Sprachpädagogik schreiben müssen, können sie in zwei Semestern je ein Fachseminar besuchen. Unter den GermanistikstudentInnen gibt es nur wenige, die ihre Diplomarbeit in Fremdsprachendidaktik schreiben.

Im Studienjahr 1992/93 wurden von uns die folgenden Themen angeboten:

- * Lehrmaterialerstellung für Jugendliche
- * Lehrwerkanalyse
- * Literarische Kleinformen im Fremdsprachenunterricht
- * Mediendidaktik
- * Schülerorientierter Fremdsprachenunterricht
- * Landeskundendidaktik
- * Grammatik im kommunikativen Deutschunterricht
- * Primarschuldidaktik

f) *Unterrichtspraktisches Seminar (NT-323/324 und das Fachseminar NE-374)*

Das Programm dieses Seminars hängt in erster Linie davon ab, in was für einem Schultyp die StudentInnen ihr Schulpraktikum absolvieren. So gibt es Seminare mit Schwerpunkt Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II. Im Rahmen des Seminars haben die PraktikantInnen die Möglichkeit, ihre Probleme im schulischen Unterricht zu besprechen und zu reflektieren. Der Seminarleiter hospitiert bei allen Seminarteilnehmern mindestens einmal. Voraussetzung der effektiven Seminararbeit ist eine gute Zusammenarbeit zwischen den SeminarleiterInnen und den AusbildungslehrerInnen.

g) *Schulpraktikum (NT-361/362 bzw. in der Germanistenausbildung nach dem Absolutorium)*

In der dreijährigen Ausbildung läuft das Schulpraktikum durch das ganze Schuljahr unter der Aufsicht eines Ausbildungslehrers. Die PraktikantInnen müssen wöchentlich in vier Stunden unterrichten. Das Praktikum beginnt meist mit Hospitationen und wenn der Praktikant die Klasse kennengelernt hat, kann er den Unterricht in einer Klasse ganz oder in mehreren Klassen teilweise übernehmen. Die Entwicklung der Unterrichtskompetenz des Praktikanten vom Ausbildungslehrer verfolgt und am Ende des Praktikums schriftlich ausgewertet. Die Lehrprobe, die in der zweiten Hälfte des Praktikums stattfindet, ist Bestandteil des Staatsexamens. (Über das Schulpraktikum berichtet Edit Morvai in diesem Band noch ausführlicher). In der fünfjährigen Ausbildung ist das Schulpraktikum wesentlich kürzer und läuft nur durch ein Semester. Das rührt daher, daß man früher obligatorisch zwei Studienfächer studieren mußte und nur so war es möglich, das Praktikum in beiden Fächern durchzuführen. Heute ist das nicht mehr der Fall, so sollte auch in diesem Ausbildungsweg mehr Möglichkeit zum Unterrichtspraktikum angeboten werden.

h) *Diplomarbeit (NT-500)*

Die Themenwahl bei den StudentInnen der dreijährigen Ausbildung hing einerseits vom Angebot der Fachseminare ab, andererseits von den Erfahrungen im Schulpraktikum. Bei fast allen Arbeiten wurde der Versuch unternommen, das beschriebene Thema nicht nur anhand der Fachliteratur darzustellen, sondern damit im Unterricht Erfahrungen zu sammeln und diese zu beschreiben. So entstanden einige besonders gute Arbeiten. Leider haben wir auch schlechte Erfahrungen mit denjenigen StudentInnen gehabt, die die Komplexität dieser Aufgabe nicht ernst genommen haben. Manche inhaltlich gut konzipierten Arbeiten litten an mangelhaftem sprachlichem Ausdruck. Über die Themen der Diplomarbeiten im Studienjahr

1992/93 und über deren Auswertung habe ich eine Tabelle zusammengestellt, die am Ende dieses Berichts zu finden ist. (Anlage 1)

i) Staatsexamen (NT-501)

Im Staatsexamen wird die Diplomarbeit verteidigt und Fragen zur breiteren Thematik der Diplomarbeit beantwortet. Die Fragen zu den einzelnen Themen werden mindestens einen Monat vor dem Staatsexamen bekanntgegeben. Die beiden Aufgaben werden mit einer Note bewertet und als dritte Note kommt die Note der Lehrprobe hinzu. Aus diesen drei Noten entsteht die Note des Staatsexamens. Das Staatsexamen wird vor einer Prüfungskommission abgelegt.

Damit ist die didaktisch-methodische Ausbildung der DeutschlehrerstudentInnen abgeschlossen, und sie erhalten ihr Diplom. Eine nachteilige Auswirkung der getrennten Bereiche des Germanistischen Instituts zeigt sich darin, daß wir bis heute nicht genau wissen können, aus welchen Teilnoten die endgültige Note des Diploms entsteht. Das Prestige der einzelnen Fächer hängt aber unter den StudentInnen oft davon ab, welche Prüfungen, Rigorosen und Praktika bei der Bewertung des Diploms eine Rolle spielen.

Themen der Diplomarbeiten
im Studienjahr 1992/93

<u>T H E M A</u>	<u>Zahl der Arbeiten</u>
1. Grammatik im kommunikativen Deutschunterricht	4
2. FSU in alternativen Schulen (Waldorf, Freinet)	3
3. Lieder im FSU	3
4. Spiele im Deutschunterricht	6
5. Fernsehen im FSU	2
6. Video im FSU	1
7. Einsatzmöglichkeiten des Tageslichtprojektors im Deutschunterricht	1
8. "Medienabstinenz" der ungarischen Deutschlehrer	1
9. Rolle der Visualisierung/Bilder	4
10. Disziplinprobleme im FSU	1
11. Projektorientierter Deutschunterricht	4
12. Das motivierende Lehrerverhalten im FSU	3
13. Psychologische Grundlagen des FS-Lernens	1
14. Lehrwerkanalyse	5
15. Eine Erzählung für das ganze Jahr	1
16. Literarische Kleinformen im DaF-Unterricht	2
17. Literarische Textarbeit	3
18. Kreative Textproduktion	3
19. Landeskunde mit Hilfe literarischer Texte	2
20. Landeskundliche Themen für den Deutschunterricht	8
21. Motivierungstechniken im Deutschunterricht	1
22. Gruppenspezifisches Lehrmaterial	3
23. Die GÜM-Methode in der ungarischen Unterrichtspraxis	1
<hr/>	
Insgesamt	64

Auswertung der Diplomarbeiten

Note 5: sehr gut	20
Note 4: gut	19
Note 3: befriedigend	15
Note 2: mangelhaft	7
Note 1: ungenügend	3
<hr/>	
Insgesamt	64

zusammengestellt von Katalin Petnecki
am 09.09.1993

GERMANISTISCHES INSTITUT
 der Eötvös-Loránd-Universität
 Bereich Sprachdidaktik
 Ajtósi Dürer sor 19-21. B.ép.
 H-1146 BUDAPEST
 Telefon/Fax: (36-1)252-29-76

Ausbildungsplan
DIDAKTIK/METHODIK
der dreijährigen
Deutschlehrausbildung
(Német nyelvtanári szak)
und
der fünfjährigen
Deutschlehrausbildung
(Német nyelv és irodalom szak)

für das Jahr 1993/94

**Alle Rechte beim Lehrstuhl Sprachdidaktik des Germanistischen Instituts
 der Eötvös-Loránd-Universität**

**Überblick über die Stundenaufteilung der Lehrveranstaltungen in Didaktik/Methodik
der dreijährigen Ausbildung**

Studienjahr	Semester	Studieneinheit	Stunde/Wo.
I.	SS	Einführung in die Sprachpädagogik	2
II.	WS	Grundlagen 1	4
II.	SS	Grundlagen 2	4
II.	SS	Zwischenprüfung	-
III.	WS-SS	Fachseminar 1-2	2+2
III.	WS-SS	Unterrichts- praktisches Seminar 1-2	2+2
III.	WS-SS	Schulpraktikum	6+6
III.	SS	Diplomarbeit	-
III.	SS	Staatsexamen	-

der fünfjährigen Deutschlehrausbildung

Studienjahr	Semester	Studieneinheit	Stunde/Woche
ab III. und vor V.	vom 5.-8. beliebig	Grundlagen 1 Grundlagen 2	2 2
vor dem Absolutorium		Zwischenprüfung	-
im IV. und V. Jahr	vom 7.-10.	Fachseminar 1 Fachseminar 2	2 2
im V. Jahr	entweder im 9. oder im 10.	Schulpraktikum	1 + Hosp.

1. Zwei Ausbildungswege

An der ELTE gibt es im Moment zwei Ausbildungswege:

Das fünfjährige Germanistikstudium, ein in erster Linie an Literatur – und Sprachwissenschaft orientiertes Studium mit einer "verkürzten" berufsqualifizierenden Ausbildung für das Lehramt

und

die dreijährige intensive Deutschlehrausbildung, ein von Anfang an berufsorientiertes Studium mit entsprechenden Schwerpunkten (Didaktik und Methodik, ausgedehnte schulpraktische Phase sowie sprachpraktische Lehrveranstaltungen)

Möglichkeiten einer Verzahnung mit verschiedenen Abgängen werden studiert.

2. Aufbau der didaktisch-methodischen Ausbildung

Einführende Phase

Für die dreijährigen bereits im zweiten Semester.

Auf den Unterricht vorbereitende Phase

Ein zweisemestriges Programm, mit unterschiedlicher Wochenstundenzahl.

Den Unterricht begleitende Phase

3. Integration mit anderen Fächern

Versuche sollten unternommen werden, die Studieninhalte mit den Erziehungswissenschaften, mit der Sprachpraxis und Landeskunde, Linguistik und Literatur mindestens aufeinander abzustimmen.

4. Dokumentation/Betreuung

Die Jahre 1990–93 sind aus der Sicht der Didaktik/Methodik als eine Pilotphase zu betrachten, wo dieses Konzept erprobt und präzisiert wurde. Die Pilotphase ist beendet und evaluiert worden.

ZIELSETZUNGEN

- * Gestaltung eines bewußten und adäquaten Lehrverhaltens in bezug auf verschiedene Altersstufen
- * Herausbildung der Fähigkeit zu einem auf dem kommunikativen Ansatz aufbauenden Fremdsprachenunterricht
- * Fähigkeit zu einem pädagogisch und lernpsychologisch reflektierten Fremdsprachenunterricht
- * Emanzipationsproblematik, Wertvorstellungen

Was sollen die angehenden Lehrer am Ende der Ausbildung wissen und können?

1. Planen und evaluieren

- * Curricula/Lehrpläne deuten, analysieren, kritisch beurteilen und umsetzen
- * eigene Unterrichtssequenzen/Unterrichtseinheiten planen, beurteilen, optimieren
- * Unterrichtsmaterialien analysieren, einsetzen

2. Eine Unterrichtseinheit gestalten

- * Lernprozesse steuern
- * Lehrtechniken methodenbewußt anwenden
- * Schüler motivieren, fördern, evaluieren
- * Arbeit in der Klasse organisieren
- * Unterrichtsmaterial/Medien zielbewußt anwenden

3. Sein eigener Sprachlehrforscher sein

- * Hypothesen bilden über erfolgreiche Lern- und Lehrprozesse
- * Diese Hypothesen überprüfen und korrigieren
- * Methodisch fundierte Problemlösungsstrategien entwickeln

4. Informationen haben über

- * Unterrichtsmaterialien und Ressourcen
- * Schul- und Prüfungssysteme
- * Fortbildung

*** nötige Hintergrundkenntnisse (theoretisches Wissen im Dienste der Praxisreflexion)**

- * Trends, Ansätze, Methoden
- * Lernprozesse
- * Unterrichtsphasen und Lehrtechniken
- * Planungs- und Evaluationverfahren

Selbsterfahrung:

Soweit wie möglich soll ein planbarer (nicht nur spontaner) fächerübergreifender Unterricht verwirklicht werden:

Sprachpraktische Übungen sollen Vorbereitung für Didaktik/Methodik sein (Selbsterfahrung, Unterrichtsbeobachtung, Mikrounterricht, Didaktisierung von Linguistik, Landeskunde und literarischen Texten).

NT-121 DaF-Einführung S 2 St. 2. Semester
(Bevezetés a nyelvpedagógiába)

NE keine Entsprechung

Betreuung: Wolfgang Schmitt

Ziele: Motivieren (für das Studium/den Beruf gewinnen, das Ansehen der Fachkompetenz stärken)

Bisherige Selbsterfahrung aktivieren
Beobachten, fragen, analysieren lernen
Haltung entwickeln, daß zum Lehrerberuf gehört, auch "sein eigener Sprachlehrforscher" zu sein!
Grundbegriffe und Fachwortschatz einführen
Kenntnis der Ansätze und Methoden

Inhalte ausführlich (im Rahmen von NT 221 und NT 222 nicht mehr behandelt)

Deutsch als Fremdsprache

Der Komplex Fremdsprachenlernen, Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachenunterricht
(Lehrer und Schüler im FSU)

Didaktik/Methodik

FSU – Disziplinen (Linguistik, Psychologie, Soziologie, Anthropologie)

FSU und Gesellschaft (FS–Politik, Schulwesen, Curriculum, Lehrer–Schüler)

Ansätze und Methoden (geschichtlicher Überblick)

Der kommunikative FSU

Trends im 20. Jh

Inhalte einführend (im Rahmen von NT 221 und NT 222 später ausführlich behandelt)

Lehrer und Schüler im FSU

Lernziele

Die vier Fertigkeiten

Übungsformen

Obligatorisches Studienmaterial: Neuner/Hunfeld: Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts, Langenscheidt, 1993

NT-221 Grundlagen I S 4 St. 3.Semester
(Nyelvpedagógia I)

NE-371 Grundlagen I S 2 St. Voraussetzung:
(Nyelvpedagógia I) NE-289

Betreuung: Katalin Pctneki (NT-221), Klaus Munsberg (NE-371)

Ziel: Vorbereitung auf einen kommunikativen und lernerorientierten FSU in kleinen Seminargruppen

Inhalte (eher allgemeine Inhalte):

Untersuchung von Lernzielen – Lehrzielen – Lerninhalten im Spiegel der Zielgruppe
Übungsformen

Entwicklung der Fertigkeiten: Sprechen, Schreiben, Hörverstehen, Leseverstehen

Entwicklung von Fähigkeiten und Strategien (z.B. Fähigkeit zur Problemlösung, Texterschließungsstrategien)

Grammatik- und Wortschatzvermittlung

Arbeit mit Texten

Landeskunde im Fremdsprachenunterricht

Lehrwerkanalyse

NT-222 **Grundlagen II** S 4.St. 4.Semester
(Nyelvpedagógia II)

NE-372 *Grundlagen II* S 2.St. *Voraussetzung:*
(Nyelvpedagógia II) *NE-371*

Betreuung: Ágnes Magyar (NT-222), Klaus Munsberg (NE-372)

Ziel: Vorbereitung auf einen kommunikativen und lernerorientierten FSU in kleinen Seminargruppen

Vorbereitung auf den praktischen Unterricht im folgenden Semester durch Unterrichtsbeobachtung und Selbsterfahrung

Vorbereitung auf die Fachseminare (NT-321) und Informationen zur Diplomarbeit:

Vorstellung der einzelnen Themenbereiche, die durch die wahrscheinlich angebotenen Fachseminare abgedeckt werden, so wie der möglichen inhaltlichen Schwerpunkte der jeweiligen Fachseminare

Inhalte (eher klassenzimmerspezifische Inhalte):

Zielgruppenorientierung

Übungs- und Sozialformen

Interaktionen

Unterrichtsplanung/-phasen

Unterrichtsbeobachtung und -analyse

Unterrichtstechniken, Motivationsstrategien

Unterrichtsmittel/Medien

Fehlerkorrektur und Korrekturverhalten

Leistungsmessung und -bewertung

Evaluation

Hospitationen:

Die Studenten der dreijährigen Ausbildung nehmen zehumal im Semester in drei verschiedenen Schulen (bei drei verschiedenen Lehrern) an Hospitationen teil. Sie werden von den Seminarleiterinnen begleitet. Die Hospitationen werden im Rahmen des Seminars ausgewertet.

NT-321	Fachseminar I (Nyelvpedagógiai szakszeminárium I)	S	2 St.	5.Semester
NT-322	Fachseminar II (Nyelvpedagógiai szakszeminárium II)	S	2 St.	6.Semester
NE-373	Fachseminar I Entsprechung: NT-321	S	2 St.	
(NE-374	Fachseminar II (zur Vorbereitung auf das Schulpraktikum) (Nyelvpedagógiai szakszeminárium)			Voraussetzung: NE-399

Betreuung: Anna Szablyár

Ziele: Vertiefung einzelner Aspekte der Didaktik/Methodik
Einsicht in die Ergebnisse der Sprachlern- und Lehrforschung
Förderung der Fähigkeit zu der mit der eigenen Unterrichtspraxis verbundenen Forschungstätigkeit
Anregungen zur Diplomarbeit (Fähigkeit zum Verfassen einer wissenschaftlichen Arbeit)

Inhalte: Mehrere Themen werden wahlweise angeboten. Für den jeweiligen Themenbereich relevante fachwissenschaftliche Erkenntnisse werden eingehend studiert, untersucht und analysiert, und natürlich auch die damit verbundenen Fragestellungen und Folgerungen, die sich für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache ergeben.

Beispiele für die Themenbereiche:

- Literarische Texte im Deutschunterricht
- Landeskundevermittlung
- Grammatik im kommunikativen Sprachunterricht
- Lehrwerkforschung, Lehrwerkanalyse
- Medien im Deutschunterricht (Filme, Fernsehen, Video, Lieder, Spiele, Bilder, Visualisierungsformen)
- Lehrer- und Schülerverhalten im Fremdsprachenunterricht
- Arbeitsformen im Fremdsprachenunterricht

NT-323 **Unterrichtspraktisches Seminar I** **S** **2 St.**
5. Semester
(Tanításkísérő szeminárium I)
(Primarstufendidaktik)
(Sekundarstufendidaktik)

NT-324 **Unterrichtspraktisches Seminar II** **S** **2 St.**
6. Semester
(Tanításkísérő szeminárium II)
(Primarstufendidaktik)
(Sekundarstufendidaktik)

Betreuung: Edit Morvai (Primarstufe, Sekundarstufe I)
 Katalin Barna (Sekundarstufe II)

Ziele: Eingehen auf die Probleme der Studenten beim Unterricht
 Angebot praktischer Hilfen zum Unterricht

Den Studenten werden vom Lehrstuhl je nach zum Praktikum gewählten Schultyp bzw. der unterrichteten Altersgruppe entsprechend verschiedene Seminare mit jeweils anderem Profil angeboten. Den Zielen entsprechend erfolgt die Planung der Seminarinhalte aufgrund kontinuierlicher Rücksprache mit den Seminarteilnehmern. Die Schwerpunkte liegen naturgemäß bei jeder Gruppe woanders.

Das Seminar hat darüber hinaus die Aufgabe, den Hintergrund für die ausgeglichene Zusammenarbeit zwischen Schule-Studenten-Universität zu schaffen und die evtl. auftretenden Probleme dabei aufzufangen. Der Seminarleiter besucht die Seminarteilnehmer in ihren Schulen. Die geschenen Stunden werden in anschließenden Nachbesprechungen eingehend ausgewertet, mit dem Ziel, die Studenten zu kritischen Reflexionen zu erziehen. Die Studenten müssen auch lernen, Unterrichtsentwürfe für Fremdbeobachter anzufertigen. Aus diesem Grunde stellen sie pro Semester einen detaillierten Entwurf zusammen, in dem sie eingebettet in eine Unterrichtsreihe eine konkrete Stunde beschreiben, ihre fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Überlegungen dabei darstellen sowie über die unterrichtlichen Bedingungen in ihren Schulen bzw. Gruppen berichten.

Mögliche Seminarinhalte:

- Unterrichtsplanung: Grob- und Feinpläne, Alternative Planung zu traditionellen Lehrwerken,
- Arbeit mit modernen Lehrwerken
- Arbeit mit Hör- und Lesetexten, Liedern, Bildern, usw.
- Grammatik- und Wortschatzarbeit
- Spiele im Unterricht
- Motivation, Disziplinprobleme, Altersspezifika
- Lernertypen, Lehrerverhalten
- Organisation des Unterrichts usw.

NT-298 **Zwischenprüfung** **4. Semester**
(Nyelvpedagógiai alapvizsga)

NE-399 *Zwischenprüfung*
(Nyelvpedagógiai alapvizsga)

Voraussetzung:
NE-372

Betreuung: Nóra Kóczyán (NT-298), Klaus Munsberg (NE-399)

Praxisorientierte Prüfungsaufgaben

In der Zwischenprüfung sollen die StudentInnen den Nachweis dafür erbringen, daß sie sich die ihnen in drei Studieneinheiten (Einführung, Grundlagen I, Grundlagen II) dargebotenen theoretischen und praktischen Kenntnisse angeeignet haben und daß sie fähig sind, im nächsten Semester mit dem Schulpraktikum anzufangen.

Anforderungen für die Prüfung:

1. Anhand von Unterrichtsmaterialien eine Stunde bzw. eine Unterrichtseinheit planen, Vorgehensweisen aufzeigen, logisch reflektieren,
2. die für die ausführliche Darstellung geeigneten Themen (siehe Thematik) systematisch erläutern,
3. dabei die Befähigung nachweisen, die gelesene Fachliteratur verarbeiten zu können.

Form:

Die Prüfungsfragen werden von dem jeweiligen Seminarleiter zusammengestellt. Die Prüfung kann von zwei Lehrkräften abgenommen werden.

NT-361	Schulpraktikum I	Ü	(4-6) St. 5. Semester
NT-362	Schulpraktikum II	Ü	(4-6) St. 6. Semester
TK-301/2	Schulpraktikum	Ü	9/10.Semester Voraussetzung: NE-399

Betreuung: Edit Morvai (Primarstufe, Sekundarstufe I)
Katalin Barna (Sekundarstufe II)
Katalin Árkossy (fünfjährige Ausbildung)

Die Studenten unterrichten in der dreijährigen Ausbildung ein ganzes Schuljahr lang drei- vier Wochenstunden entweder bedarfsdeckend oder in den Gruppen der Ausbildungslehrer. Dabei tragen sie in zunehmendem Maße die Verantwortung für den Lernfortschritt der Gruppe, sorgen für regelmäßige Leistungsmessung und geben Noten.

Sie stehen im Kontakt mit den Eltern und geben Auskunft über Erfolge und Probleme. Erwünscht ist, daß sie sich auch sonst in das Schulleben eingliedern, an Lehrer- und Elternversammlungen bzw. an schulischen Veranstaltungen teilnehmen sowie die vielfältigen Aufgaben eines Lehrers kennenlernen.

Die Ausbildungslehrer bewerten die Leistung der Studenten im Halbjahr verbal (sehr gut bestanden – bestanden – nicht bestanden), am Ende des Schuljahres werden Ziffernoten gegeben. Die Note für das Schulpraktikum entsteht aus folgenden Teilnoten:

- Leistung des Studenten als Lehrer und Erzieher im Laufe des Schuljahrs
- Leistung des Studenten in der Lehrprobe (wobei der für die Lehrprobestunde erstellte Unterrichtsentwurf und die anschließende Nachbesprechung auch mitberücksichtigt werden)

Abschlußarbeit in Didaktik/Methodik DaF

Durch die Abschlußarbeit gilt es, den Nachweis zu erbringen, daß der Kandidat die Fähigkeit besitzt, die während des Studiums erworbenen Kenntnisse anzuwenden, die einschlägige (wichtigere und aktuelle) Fachliteratur zu einer spezifischen Frage der Didaktik und Methodik Deutsch als Fremdsprache bzw. der Sprachpädagogik selbständig auszuwerten und über die auftauchenden Fragen eine eigene Meinung zu bilden. In bezug auf die Methodologie der Auswertung der Fachliteratur soll die Abschlußarbeit den an wissenschaftliche Abhandlungen gestellten Forderungen durchaus Rechnung tragen.

Des weiteren soll die Abschlußarbeit auch darüber Auskunft geben, ob der Kandidat bei Fortsetzung des Studiums fähig sein wird, sich wissenschaftlich zu betätigen.

Das Thema der Abschlußarbeit kann im Sinne der eigenen Sprachlehrforschungstätigkeit auf den eigenen schulischen Unterricht bezogen sein. Die Abschlußarbeit ist in deutscher Sprache vorzulegen.

Der Mindestumfang beträgt 40 Typoskriptseiten (72.000 Anschläge). Anmerkungen und Bibliographie werden nicht angerechnet.

Die Staatsprüfung besteht aus drei Teilen, die einzeln benotet werden:

1. Teilnote: Verteidigung der Diplomarbeit
2. Teilnote: Prüfungsergebnis in der Thematik der Diplomarbeit
3. Teilnote: Lehrprobe

Aus diesen drei Teilnoten entsteht die Note der Staatsprüfung.

1. Verteidigung der Diplomarbeit: Der Kandidat soll Fragen im Zusammenhang der eingereichten Diplomarbeit beantworten. Die Fragen können gleichzeitig mit der Bewertung bekanntgegeben werden.
2. Prüfung in der Thematik der Diplomarbeit erfolgt aufgrund eines Fragenkatalogs, der mindestens einen Monat vor der Staatsprüfung vom Prüfer bekanntgegeben werden soll.
3. Die Lehrprobe erfolgt im 6. Semester.

Edit Morvai:

DAS MODELL DES SCHULPRAKTIKUMS DER DREIJÄHRIGEN LEHRERAUSBILDUNG AN DER ELTE

Das Modell des Schulpraktikums der 90/91 gestarteten dreijährigen Lehrerausbildung weicht grundsätzlich vom traditionellen schulpraktischen Modell der ELTE ab. Der Grundgedanke des neuen Modells ist: die in mehreren Ländern u.a. in Deutschland übliche zweiphasige Lehrerausbildung mit dem herkömmlichen einphasigen System in Ungarn zu kombinieren, so daß dadurch eine Art "integrierte Referendarzeit" entsteht.

Ursprünglich ist der neue Studiengang gegründet worden, damit den Schulen in einer Phase des katastrophalen Deutschlehrermangels schnelle Hilfe geleistet wird, daher auch die Idee des einjährigen Schulpraktikums.

Aber auch unabhängig von der vom Institut damals wahrgenommenen "karitativen" Aufgabe scheint sich die verlängerte Praktikumszeit bewährt zu haben. Unsere Erfahrungen, die Rückmeldungen der Studenten und Schulen sowie der stets bessere Ruf der neuen Ausbildungsform beweisen, daß sie die optimale Voraussetzung für die Verzahnung von universitärer Theorie und schulischer Praxis schafft und für alle Beteiligten – Schule, Studenten, aber auch die Mitarbeiter des Bereichs Fachdidaktik – eindeutig von Vorteil ist.

I. Das neue Modell der schulpraktischen Ausbildung

Dieses Modell ist gewissermaßen aus dem Nichts entstanden. Geschaffen werden mußte der organisatorische Rahmen, und dieser war dann auch mit entsprechenden Inhalten zu füllen. So lief die Arbeit zweigleisig:

- Organisation und inhaltliche Planung der Arbeit mit den Schulen bzw. künftigen Mentoren
- Organisation und inhaltliche Planung der schulpraktischen Ausbildung unserer Studenten ab dem 4. bzw. 5. Semester

Will man nun das neu erstellte Modell mit dem alten System der schulpraktischen Ausbildung an der ELTE vergleichen, so sind folgende Grundzüge hervorzuheben:

I. Integrierte Referendarzeit

Traditionell: einphasige Lehrerausbildung – zwei Wochen Hospitation mit anschließendem Eigenunterricht: 20 Stunden/Fach – in den Klassen des Mentors im 9. oder 10. Semester

Neu: Gruppenhospitationen einmal/Woche im 4. Semester
ein (Schul)Jahr Praktikum im dritten Studienjahr (mindestens 112 Stunden) – Eigenunterricht in 3–4 Wochenstunden – bedarfsdeckend bzw. jeweils ein halbes Jahr vollverantwortlich in zwei verschiedenen Klassen des Mentors

2. Hospitation und Praktikum

Traditionell: in Gymnasien und Fachmittelschulen

Neu: in allen Schultypen, d.h. auch in Grundschulen

3. Betreuung

Traditionell: in Ausbildungsschulen, deren Lehrer automatisch auch als Mentoren fungieren

Neu: keine Ausbildungsschulen – vom Bereich Fachdidaktik ausgewählt, für die Aufgabe extra ausgebildete Lehrkräfte, mit denen die Universität befristete Verträge schließt und die für die Mentorentätigkeit zwar honoriert, aber nicht freigestellt werden.

II. Etappen der Verwirklichung

Um etwas Einblick in die konkrete Arbeit zu bekommen, sollen hier kurz die wichtigsten Etappen der Verwirklichung unseres Programms skizziert werden:

Der Bereich Fachdidaktik arbeitet zur Zeit mit 29 LehrerInnen/Mentoren zusammen, die in zwei Ausbildungsphasen auf ihre Aufgaben vorbereitet wurden.

1. Vorbereitungsphase (09/91–12/91)

Per Ausschreibung wurden Bewerber gesucht (sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich). Die Bewerber wurden im eigenen Unterricht besucht und vor dem Hintergrund der Zielvorstellungen ausgewählt. Sie wurden in vier Informationstreffen über den Aufbau, die Organisation und Konzeption des Instituts informiert

2. Phase der Grundausbildung (02/92–06/92)

Ziele: – Aktualisierung der didaktisch-methodischen Kenntnisse

- Vorbereitung auf die Arbeit mit Studenten (Ausbildung der Betreuungskompetenz)
- Entwicklung des Fachwortschatzes, Abbau von Hemmungen beim freien Sprechen

Programmgestaltung: – in enger Zusammenarbeit mit den Teilnehmern

- von den Mitarbeitern des Bereichs Fachdidaktik koordiniert
- vom Goethe-Institut unterstützt

3 Zweite Ausbildungsphase (09/92–06/93)

A. zweiwöchiges Blockseminar in Bremen (mit Ausnahme der Reisekosten vom Goethe-Institut finanziert und organisiert)

Schwerpunkte: Unterrichtsplanung, –begleitung, –bewertung

B. regelmäßige Nachmittagsveranstaltungen in der Universität

Schwerpunkte: Auswertung der Erfahrungen des Schulpraktikums

Thematisierung der Probleme

Teilnahme an aktuellen Veranstaltungen des Bereichs Fachdidaktik

C. Wochenendseminar in Gárdony

Schwerpunkte: Vorbereitung der ersten Lehrproben (inhaltlich und organisatorisch)

im Zusammenhang damit: – Kriterien der Unterrichtsbewertung

– wünschenswerte Persönlichkeitsmerkmale

- Aufgabenbereiche von Lehrern
- Kompetenzen zwischen Referendar/Lehrer/Mentor

4. Dritte Phase ab 09/93

A. Regelmäßige Betreuung der Mentoren in Form von

- Evaluationsgesprächen in bezug auf die gemeinsame Arbeit
- Teilnahme an aktuellen Veranstaltungen des Bereichs Fachdidaktik

B. Kompaktkurse für Mentoren

bereits feststehende Veranstaltungen:

- Herbst 1993: Zweiwöchige sprachpraktische und landeskundliche Fortbildung in Österreich (finanziert und organisiert vom Österreichischen Kulturinstitut).
- Frühling 1994: Einwöchige psychologische Fortbildung in Budapest mit Psychologen aus Österreich (teils vom Österreichischen Bundesministerium für Unterricht und Kunst, teils von der Weltbank finanziert). Thema: Umgang mit Konflikten Arbeit mit Referendaren

geplant sind weiterhin:

- ein Aufbaukurs in Bremen zum Schwerpunkt Didaktik/Methodik
- Veranstaltungen ungarischer und deutscher Referenten zu den Themen:
 - Dramenpädagogik
 - Lyrik im Fremdsprachenunterricht
 - kreatives Schreiben/Schreibkonferenz

Wie bereits erwähnt, wird mit zwei Mentorengruppen gearbeitet. Die Ausbildung der zweiten Gruppe hat parallel zu der Arbeit mit der ersten im Januar 1993 begonnen. Das Programm dieser Mentorengeneration ist dem der ersten ähnlich, d.h. Vorbereitungsphase, Grundausbildung, Blockseminar in Bremen. Aber wir haben selbstverständlich versucht, beim zweiten Durchlauf das Programm inhaltlich und seminarpädagogisch zu optimieren. Vor allem haben wir bei dieser Gruppe viel mehr auf die Doppelbödigkeit der Seminarführung geachtet, und auch das Tempo haben wir ein bißchen verlangsamt, damit Kursteilnehmer und Seminarleiter mehr Zeit für Reflexionen haben und immer wieder Auswertungsphasen eingelegt werden können.

Seit September 1993 existiert allerdings die Trennung erste und zweite Generation eigentlich nicht mehr. Wir arbeiten mit einer Großgruppe von 29 Personen, was natürlich keinesfalls ideal ist. Wir rechnen jedoch damit, daß einige mit der Zeit - wenn auch nur für ein oder zwei Jahre - doch wahrscheinlich aussteigen werden, da die Belastung der Mentoren physisch und psychisch groß ist, und nicht ein jeder in der Lage ist, dies über Jahre durchzuhalten. Außerdem haben wir dadurch, daß wir nicht mit Ausbildungsschulen arbeiten und nun über genügend Mentoren verfügen, die Möglichkeit, nur zu den KollegInnen Studentinnen zu schicken, die gern mit uns zusammenarbeiten und mit deren Arbeit wir auch zufrieden sind, d.h. wir brauchen auf keine Kompromißlösungen mehr einzugehen.

So rechnen wir damit, daß wir bereits ab dem nächsten Schuljahr 1994/95 mit einer etwas reduzierten Zahl von Mentoren arbeiten werden.

Ungeklärt ist noch die Frage des Mentorenzertifikats. Eine Kursbescheinigung bekommen die Lehrer aber in ihrer Vorbereitung, Aus- und Fortbildung steckt so viel Energie und Geld, daß wir meinen, die Qualifikation "Mentor" des Bereichs Fachdidaktik der ELTE einen entsprechenden Rang bekommen soll. So müssen wir noch den Bedingungsrahmen für die Erteilung eines derartigen Zertifikats genau erarbeiten.

Der andere große Bereich unserer Aufgaben im Zusammenhang mit der schulpraktischen Ausbildung ist die Arbeit mit den Studenten.

4.1. Wie bereits darauf hingewiesen wurde, gehen unsere Studenten schon im 4. Semester zu hospitieren. (Siehe dazu auch unseren Ausbildungsplan in diesem Band.) Wir haben bis jetzt zwei Formen der Hospitation ausprobiert:

A. Eine Seminargruppe wird in mehrere Kleingruppen geteilt, die alle in anderen Schulen an Stunden teilnehmen und von denen immer nur eine auch vom Seminarleiter in Grundlagen II begleitet wird. Neben den Vorteilen, die diese Form hat, hat sie den großen Nachteil, daß das Beobachtete im Grundlagenseminar nur schwer auszuwerten ist.

Bei der zweiten Studentengeneration haben wir eine neue Form ausprobiert:

B. Die Seminarteilnehmer gehen mit geschlossenen Gruppen in die Schule - dadurch lassen sich

a./ das Problem der Nachbesprechung und der gemeinsamen Auswertung besser lösen

b./ das Thema der besuchten Stunde sowie das des Seminars besser aufeinander abstimmen.

Zwar bedeutet diese Form für den besuchten Lehrer und die Klasse eine erhöhte Belastung, aber wir verfügen jetzt über so viele Besuchsmöglichkeiten in Schulen, daß dieses Problem eigentlich als unbedeutend betrachtet werden kann: ein Lehrer bzw. eine Klasse kommt im Semester höchstens ein bis zweimal dran.

Wir haben vor, in Zukunft auch andere Hospitationsformen auszuprobieren. Z.B. wäre es interessant, die Arbeit einer Klasse in ihrer Kontinuität zu beobachten, aber zunächst einmal bleiben wir sehr wahrscheinlich bei der zweiten Variante und wollen versuchen, diese optimal zu gestalten.

Da die Studenten bei den Hospitationen die Möglichkeit haben, verschiedene Schultypen kennenzulernen (die Einteilung für die Gruppenshospitationen wird zentral vom Bereich Fachdidaktik erstellt), fällt es ihnen am Ende des zweiten Studienjahres nicht mehr so schwer, sich für die eine oder andere Altersgruppe zu entscheiden.

4.2. Für die Einteilung fürs Schulpraktikum (mit Fragebögen und Informationsmaterial an die Schulen bzw. die Studenten sowie Anmeldeformular) verfügen wir nach dem zweiten Durchlauf über ein System, das brauchbar zu sein scheint.

Die Hauptsache ist: Keiner wird gezwungen, in eine bestimmte Schule oder zu einem bestimmten Mentor zu gehen. Bis zu einer gewissen Grenze steht also den Studenten die Wahl der Praktikumsstelle frei.

4.3. Der Erfolg des Schulpraktikums hängt in großem Maße von der Funktionsfähigkeit des Dreiecks Schule–Student–unterrichtsbegleitendes Seminar ab. Daher geben wir uns sehr viel Mühe, einerseits eine echte Kommunikation unter den Beteiligten herzustellen, andererseits die Seminare in ständiger Rücksprache mit den Studenten und ihren Mentoren mit den richtigen, jeweils aktuellen Inhalten zu füllen.

Hier soll erwähnt werden, daß wir ständigen Kontakt haben nicht nur mit den Mentoren, sondern auch mit den Schulleitern. Um das Praktikum effektiv gestalten zu können, brauchen wir selbstverständlich auch deren Unterstützung.

Wir legen Wert darauf, daß unsere Studenten in das Schulleben einbezogen werden. Wahrscheinlich weil das nicht obligatorisch ist, nehmen sie oft und gern an Elternversammlungen, Nachmittagsveranstaltungen und sogar Schullandheimaufenthalten teil. Das einzige, was ihnen von uns vorgeschrieben ist: sie müssen an den monatlichen Sprechstunden teilnehmen und den Eltern Auskunft über ihre Arbeit, die Lernfortschritte der Schüler bzw. eventuelle Probleme geben.

4.4. Die Studenten werden während ihrer Praktikumszeit nicht nur vom Mentor, sondern mehrmals auch von den Mitarbeitern des Bereichs Fachdidaktik besucht – letztes Jahr war dies ausschließlich die Aufgabe der Leiter der unterrichtsbegleitenden Seminare. Seit diesem Jahr sind aber auch die Fachseminarleiter miteinbezogen, teils damit die Arbeit besser verteilt wird, teils aber – und das scheint uns viel wichtiger zu sein – damit auch sie einen Einblick in das schulische Leben bekommen. So hat jeder, der im Bereich Fachdidaktik arbeitet, ständigen Kontakt mit der schulischen Praxis.

III. Leistungsnachweis/Lehrprobe:

- Im Wintersemester (WS) gibt es keine Ziffernoten für das Schulpraktikum. Ins Studienbuch der Studenten wird vom Mentor *sehr gut bestanden/bestanden/nicht bestanden* eingetragen. Im Zweifelsfall können auch die Mitarbeiter des Bereichs zu Rate gezogen werden.

- Im Sommersemester (SS) wird die Leistung im Schulpraktikum benotet. Diese Note setzt sich aus mehreren Teilnoten zusammen. Das Erarbeiten des endgültigen Systems der Leistungsbewertung braucht noch etwas Zeit, denn wir haben ja erst die Pilotphase hinter uns.

Es steht aber fest: Bei der Beurteilung bzw. Bewertung soll die ganzjährige Arbeit der Studenten als Lehrer und Erzieher die ausschlaggebende Rolle spielen und keinesfalls die Lehrprobe, die ja nur den Endpunkt eines Entwicklungsprozesses darstellt.

Für die Lehrprobe müssen die Studenten nach bestimmten Vorgaben einen Unterrichtsentwurf erstellen, um zu zeigen, inwieweit sie in der Lage sind, einem Fremdbeobachter über ihre Arbeit (Planung, Durchführung und Auswertung) in überzeugender Weise Rechenschaft zu geben bzw. um zu beweisen, daß ihre schulische Tätigkeit fachwissenschaftlich und fachdidaktisch fundiert ist.

Die Länge dieses Entwurfs ist nicht vorgeschrieben, die Studenten müssen selber entscheiden können, in welchem Umfang sie sich zu den einzelnen Fragen äußern möchten. Auch für die Bewertung gibt es keine direkten Richtlinien, entscheidend ist die Brauchbarkeit des Entwurfs für die Beobachter.

An der Lehrprobestunde und der anschließenden Nachbesprechung nehmen außer dem Studenten der Mentor, mindestens eine Person vom Lehrstuhl (Leiter des unterrichtsbegleitenden Seminars oder des Fachseminars) sowie ein Mitstudent, den der zu prüfende Student einladen kann, teil.

IV. Projekte im Zusammenhang mit der schulpraktischen Ausbildung

Abschließend möchte ich kurz über drei Projekte berichten, die im Zusammenhang mit dem oben beschriebenen Programm gestartet worden sind: :

1. Videoprojekt (Videomitschnitte über studentischen Unterricht bzw. über Stunden der Mentoren)

- Zweck: – methodische Vorbereitung der Studenten aufs Schulpraktikum
– Reflexion im unterrichtsbegleitenden Seminar
– Arbeit mit den Mentoren und Multiplikatoren

2. Betreuung der Absolventen, die nach dem Studium den Lehrerberuf wählen

- Ziel: Mentoren und Multiplikatoren heranzuziehen, die ihre Grundausbildung bereits in unserem Sinne erhalten haben

3. Ein vom Bereich Fachdidaktik koordiniertes Austauschprogramm zwischen Schweizer Schulen und den Schulen unserer Mentoren. Dabei geht es aber nicht um den Austausch von Schülern, sondern um einen viel weniger kostenintensiven Austausch durch moderne Medien wie Computer, Video, Tonkassetten, Briefwechsel usw.

- Zielgruppe: (im Gegensatz zu den üblichen derartigen Projekten) nicht nur Gymnasiasten, sondern in der Mehrheit 9–14 jährige Kinder

V. Zusammenfassung

Aufgrund der Erfahrungen der vergangenen drei Jahre möchte ich einige von mir für wichtig gehaltene Gedanken nochmals hervorheben:

1. Ich bin der Meinung, daß das vom Bereich Fachdidaktik erarbeitete Modell der schulpraktischen Ausbildung ermöglicht, daß die Studenten die in den Schulen verbrachte Zeit maximal ausnützen können.

Mit Absicht wollen wir nicht mit Ausbildungsschulen, deren Lehrer automatisch in die Position eines Mentors kommen, arbeiten. Sicher finden die Studenten in den traditionellen Ausbildungsschulen eine verbesserte pädagogische Praxis vor, aber auch Umstände, die sich sehr stark von denen in den "normalen" Schulen unterscheiden.

Viel nützlicher, weil wirklichkeitsnäher ist es wohl unseren Studenten gegenüber, wenn wir sie in "normale" Schulen schicken und nicht in solche, in denen sie mit Hilfe von schweren Aufnahmetests ausgewählte, für die Arbeit mit Referendaren trainierte Kinder vorfinden und wo ihnen (angefangen bei den teuren Lehrbüchern aus dem Ausland bis hin zur "flip chart") alle möglichen Hilfsmittel zur Verfügung stehen.

Gut vorbereitete Mentoren sind die Garantie für die Effektivität des Praktikums, ganz unabhängig vom Schultyp. Auf diese Art und Weise können wir unseren Studenten den oft erwähnten Praxischock ersparen.

2. Wichtige Voraussetzung der Vorbereitung der Studenten auf den Lehrerberuf ist die Vorbereitung ihrer Mentoren. Nicht jeder, der guten Unterricht macht, ist automatisch auch ein guter Mentor.

Und auch gute Mentoren müssen sowohl fachlich als auch sprachlich kontinuierlich fortgebildet werden und sich von der Universität stets betreut fühlen.

3. Ebenfalls von großer Bedeutung ist, daß die Mitarbeiter des Lehrstuhls ihren Kontakt mit der schulischen Praxis nicht verlieren, daß sie also oft Unterricht beobachten, im Optimalfall selbst als Gastlehrer Unterricht an Schulen erteilen.
4. Sowohl in der Vorbereitungsphase als auch während des Praktikums soll der erzieherische Aspekt den ihm gebührenden Stellenwert in der Ausbildung bekommen. Die Studenten haben also über entsprechende pädagogische und psychologische Kenntnisse zu verfügen, bevor sie in die Schulen gehen, aber sie sollen auch während der Praktikumszeit Konsultationsmöglichkeit in pädagogischen und psychologischen Fragen bekommen.
5. Wichtig ist weiterhin, daß die Studenten noch vor dem Praktikumsbeginn die Möglichkeit haben, verschiedene Altersgruppen und Schultypen kennenzulernen, damit sie sich bei der Wahl der Praktikumsstelle leichter orientieren können. Dazu dient unser System der Hospitationen.
6. Die Studenten müssen in den Schulen die Möglichkeit bekommen, von Anfang an vollverantwortlich arbeiten zu dürfen. Sicher bedeutet das in den ersten Monaten sowohl für sie als auch für ihre Betreuer eine erhöhte Belastung (Disziplinprobleme, Leistungsmessung, Notengebung usw.), aber mit der Zeit rentieren sich die Bemühungen.
7. Durch die Auflösung des festgefügt traditionellen Schulsystems ist die alte Form der Lehrerbildung nicht mehr zu halten. Lehrerstudenten sollte ermöglicht werden, eine umfassende Grundausbildung zu bekommen, und gleichzeitig sollte man auf institutioneller Ebene dafür sorgen, daß sie sich nach dem Abschluß ihres Studiums ihrem jeweiligen Einsatzbereich entsprechend im Rahmen von regelmäßigen Fortbildungskursen spezialisieren. Unsere Arbeit und unsere Projektvorhaben gehen auch in diese Richtung.

**IV. EINIGE FRAGEN DER LINGUISTISCHEN UND LITERARISCHEN
AUSBILDUNG DER DEUTSCHLEHRERSTUDENTEN
AM GERMANISTISCHEN INSTITUT
DER EÖTVÖS-LORÁND-UNIVERSITÄT**

ASPEKTE DER LINGUISTISCHEN KOMPETENZ

Ausgehen möchte ich bei der Auswertung von den Zielsetzungen, die bei der Einführung der dreijährigen DaF-Lehrerausbildung an der ELTE von Pál Tóth (vgl. DUFU 1991: 29) folgendermaßen formuliert wurden:

Wünschenswerte "Grundvoraussetzung" für eine erfolgreiche Ausbildung bildet die Aneignung muttersprachlicher Kompetenz nahekommender Sprachkenntnisse.

–"Die Entwicklung einer angemessenen Unterrichtskompetenz für Grundstufe, Sekundarstufe I und II",

wobei ein besonderer Schwerpunkt in der "ganzheitlichen Entwicklung einer Lehrerpersönlichkeit" gesetzt wird, "wo nicht nur kognitive Inhalte, sondern auch Aktivitäten, Erlebnisse und Kreativität berücksichtigt werden" sollen.

Von den sechs Kompetenzbereichen, die von Pál Tóth aufgelistet werden, sind für die Auswertung der linguistischen Kompetenz u.E. folgende Bereiche relevant:

- a) "Hohe sprachliche Kompetenz in der Ziel- und Muttersprache
- b) Einsicht in die system- und pragmlinguistischen Charakteristika der deutschen Sprache [und deren Didaktisierung]
- c) Herausbildung der Fähigkeit zum kommunikativen Fremdsprachenunterricht".

Bei der Einführung dieses Faches in einer Notlage hatte man bei der Auswahl der Studieninhalte den wirklichen schulischen Bedarf der Deutschlehrer in Ungarn vor Augen gehalten, und dementsprechend sollte eine stark praxisorientierte Ausbildung verwirklicht werden.

In diesem Sinne wurden auch die Studieninhalte in den sog. Inhaltswissenschaften (vgl. Henrici 1992: 69) bestimmt, wobei eine möglichst klare Trennung zwischen der Ausbildung von Germanistikstudenten und der von in drei Jahren auszubildenden DaF-Lehrern vorzunehmen war.

In bezug auf Lernziele der Linguistik wurde das folgendermaßen formuliert:

"Hintergrund: Die Studenten der Germanistik haben im traditionellen Lehrplan nur Systemlinguistik (beschreibende Grammatik und Sprachgeschichte) studiert. Der Versuch, Pragmalinguistik (Sprechakttheorie, Textlinguistik, Kommunikationstheorie) und pädagogisch orientierte angewandte Sprachwissenschaft einzuführen, ist [...] neu.

Die historischen, geographischen und gesellschaftlichen Varianten der deutschen Sprache sowie Fragen der Norm werden in einem integrierten Gegenstand behandelt (Varietäten des Deutschen)" (Tóth 1991: 34).

Das andere Fach in der traditionellen Germanistikausbildung, die Literaturwissenschaft, sollte zusammen mit der Linguistik in der neuen Ausbildungsform auch einen "neuen" Ansatz verwirklichen, der beiden Disziplinen gemeinsam sein sollte, nämlich den textwissenschaftlich-kommunikativen Ansatz.

Zum Teil wurden also Zielsetzungen formuliert, für deren Umsetzung in der Praxis das Bedingungsgefüge in dieser ersten Pilotphase u. E. nicht gänzlich geschaffen werden konnte.

Nun zur Frage der Kompetenz in Linguistik vor dem Hintergrund der einleitend erwähnten drei Kompetenzbereiche (hohe sprachliche Kompetenz in der Zielsprache; Einsicht in die system- und pragmalinguistischen Charakteristika der deutschen Sprache; Herausbildung der Fähigkeit zum kommunikativen FSU):

Diese Kompetenzbereiche sind miteinander eng verflochten. **Kompetenz in Linguistik** möchte ich – vorwissenschaftlich – folgendermaßen bestimmen, was ich als Thesen verstehe:

1. **Solide Kenntnisse über die deutsche Sprache der Gegenwart**, was Grammatik und Lexikon anbelangt. Durch die Vermittlung dieser kognitiven Kenntnisse wird jedoch nur ein Aspekt der Sprache betroffen, u.z. Helbig folgend "die *invarianten* Beziehungen zwischen der Form- und Bedeutungsseite" (Helbig 1992: 151), außer acht gelassen werden die "kommunikativen *Varianten* ihrer Verwendung (z.B. in bestimmten Textsorten und in bestimmten Kontexten von Sprachhandlungen) (a.a.O.).

Kenntnisse um die kommunikativen Verwendungsvarianten der Sprache sind aber gerade **die** Erscheinungen, die zur Herausbildung der Fähigkeit zum kommunikativen FSU unerlässlich sind (Kompetenzbereich drei in meiner Darlegung).

2. Ein zweiter wichtiger Aspekt der Kompetenz läßt sich aus dem unter 1. Erörterten ableiten: Das ist die Beherrschung einer Normensicherheit (vgl. Juhász 1985). Normensicherheit bei zukünftigen DaF-Lehrern kann nur herausgebildet werden, wenn sie das Regelwerk der Sprache im weitesten Sinne des Wortes beherrschen. Auf die von Helbig in abgewandelter Form gestellte Frage "Wieviel Grammatik braucht der Lehrer?" würde ich also mit *sehr viel* antworten oder in seiner Formulierung:

Der Lehrer der FS [...] braucht ein Regelwissen über die Grammatik, das so vollständig, so genau und so explizit wie möglich ist. Für den Lehrer stellt in diesem Falle das Maximum das Optimum dar (Helbig 1992: 155).

3. Die Herausbildung der **Fähigkeit zum kommunikativen FSU** – der dritte von mir hervorgehobene Kompetenzbereich im Rahmen der Ausbildung von DaF-Lehrern – ist eine Zielsetzung, die nur interdisziplinär zu verwirklichen ist, wobei der Linguistik als Inhalts- oder Grundlagenwissenschaft eine sehr wichtige Rolle zukommt. Sie muß diesem zentralen Anliegen im Fach funktional zugeordnet werden. Die Herausbildung dieser Fähigkeit setzt auch kognitive Kenntnisse voraus, u.z. in Bereichen, welche die Grenzen der Linguistik überschreiten bzw. deren Fragestellungen nur interdisziplinär zu beantworten sind (erwähnt seien hier nur die Kommunikationstheorie, die Sprechakttheorie und last but not least die Textlinguistik einschließlich Gesprächsanalyse). Die Fähigkeit zum kommunikativen FSU betrifft aber auch eine weitere Frage, nämlich die nach der **Normtoleranz** (vgl. Juhász 1985). In dieser Hinsicht befinden wir uns in Ungarn in einer ganz anderen Situation als die DaF-Ausbildung in Deutschland: Sowohl die Lehrenden als auch die Lernenden sind Nicht-Muttersprachler. Diese Tatsache führt zu wichtigen Konsequenzen, was die realen Anforderungen anbelangt: Während die Herausbildung einer Normensicherheit bei den Studierenden als eine reale Zielstellung ins Auge gefaßt werden kann, ist dies in Frage Normtoleranz u.E. kaum möglich.

Andere kognitive Kenntnisse, die zur Herausbildung der Fähigkeit zum kommunikativen FSU einen Beitrag leisten, können und müssen vermittelt werden. Gemeint sind hier vor allem sichere Kenntnisse über die Sprache als **Handlungsinstrument** in konkreten Situationen (Pragmalinguistik), **Betrachtungsweisen von der Sprache**, Methoden bei der Analyse sprachlicher Erscheinungen, **theoretisch fundierter Umgang mit Texten**.

Der Herausbildung der oben angeführten Kompetenzbereiche diene im Rahmen der Textlinguistik und auch im Rahmen des Faches Varietäten des Deutschen einer Schwerpunktsetzung auf u.a. folgende Bereiche:

1. Durch welche gesellschaftlichen und territorialen Faktoren wird der Gebrauch des Deutschen beeinflusst?
2. Durch welche Faktoren wird das sprachliche Handeln eines Individuums in konkreten Kommunikationssituationen geprägt?
3. Unter welchen Voraussetzungen können Texte sinnvoll eingesetzt werden, wie kann man mit Texten umgehen, mit welchen kognitiven Leistungen sind Textverstehen und Textarbeit als aktive Tätigkeit des Textrezipienten verbunden

Diese exemplarisch angeführten Schwerpunkte bauen aufeinander. Die alte, in der Ausbildung von Studenten der "traditionellen" Germanistik gut bewährte ascendente Vorgehensweise in der synchronen Beschreibung der deutschen Sprache wurde einerseits beibehalten, andererseits um text- und pragmalinguistische Bereiche erweitert. Geleitet waren wir bei diesem Konzept durch Erfahrungen in der Praxis. Sowohl im Unterricht als auch in der realen Wirklichkeit begegnet man Sprache in ihrer Komplexität, die nur verstanden – und was noch wichtiger ist –, erläutert und vermittelt werden kann, wenn man ihre Bausteine kennt und auch auf das "Wie?" und "Warum?" eine für die Lernenden befriedigende Antwort liefern kann.

Die konkreten Probleme, denen angehende DaF-Lehrer mit Bestimmtheit begegnen, sind z.B. solche der Aussprache. Um damit fertig werden zu können, sind sie auf Kenntnisse in Phonetik Phonologie angewiesen, d.h. sie müssen wissen und können, wie man mit Ausspracheproblemen umgeht. Kenntnisse hierzu liefern die artikulatorische, akustische/auditive Phonetik. Darüber hinaus müssen sie mit Kenntnissen ausgerüstet sein, die es ermöglichen, daß sie typische Interferenzfehler erkennen und diese – im Besitz eines theoretischen Wissens, das auch kontrastiv angelegt ist –, beheben können. Dieser Aufgabe können die Lehrenden erst dann gewachsen sein, wenn sie sich in ihrer linguistischen Ausbildung die diesbezüglichen nötigen Kenntnisse angeeignet hatten.

Das Studium der Linguistik war meiner Meinung nach in dieser Pilotphase so aufgebaut, daß die Studierenden in diesen Bereich nur einen Einblick gewinnen konnten: Nach einer Einführung in die Sprachwissenschaft stand für die Behandlung der Disziplinen Phonetik, Phonologie und Morphologie nur ein einziges Semester zur Verfügung. Es ist ein sehr schweres Unterfangen, in diesem Bedingungsgefüge solide Grundlagenkenntnisse – verbunden mit praxisorientierten Fragestellungen – zu vermitteln. Etwas günstiger waren die Bedingungen bei der Vermittlung der Syntax (ein Semester mit Vorlesung und Seminar): hier war eine praxisorientierte Behandlung syntaktischer Fragen mit Schwerpunktsetzung auf Unterschiede zwischen der Muttersprache und der Zielsprache eher möglich. Dasselbe gilt auch für die neuen Fächer Textlinguistik und Varietäten des Deutschen.

Was die Auswertung der studentischen Leistungen im Kompetenzbereich anbelangt, so kann ich über persönliche Erfahrungen in der Textlinguistik berichten, da ich dazu selbst ein Seminar gehalten habe und auf diese Weise direkte Rückkopplungsmöglichkeit vorhanden war. Ich habe aber auch eine kleine Umfrage bei Kollegen durchgeführt, die in anderen linguistischen Fächern Seminare durchgeführt hatten und so ihre persönlichen Erfahrungen machen konnten. Wir waren uns darin einig, daß die Arbeit in den Seminargruppen oft dadurch beeinträchtigt war, daß der Wissensstoff, der als bereits angeeignet und somit interiorisiert hätte betrachtet werden können, häufig nicht (oder nicht mehr?) abrufbar bzw. aktivierbar war, daß es bei den Studierenden nicht selten die Lust oder das Vermögen(?)

fehle, größere Zusammenhänge erkennen bzw. selbständig Schlußfolgerungen ziehen zu können, mit annehmbaren Kenntnissen autonom umzugehen. Dies ist natürlich, wie alle Verallgemeinerungen, eine grobe Generalisierung; Ausnahmen davon gibt es sicherlich. Doch müßten wir uns über diese Erscheinung Gedanken machen und vor allem ihren Gründen nachgehen. Bei der Auswertung dieser ersten Pilotphase müssen wir vor allem darum bemüht sein, eventuelle Unzulänglichkeiten in den weiteren Phasen der Ausbildung zu beseitigen. Ein wichtiger Beitrag unsererseits könnte dabei sein, wenn wir ein gesundes Verhältnis zwischen Theorie und Praxis bestimmen könnten. Dazu müßten wir unsere konkreten Maßnahmen, Aufgaben und zum Teil wahrscheinlich auch einige Methoden neu umdenken.

Literaturverzeichnis:

1. HELBIG, G. (1992), Wicviel Grammatik braucht der Mensch? in: DaF 3/1992, S.150-155
2. HENRICI, G. (1992), Die Kontur des Fachs Deutsch als Fremdsprache. Ein Vorschlag. in: DaF 2/1992, S. 67-72
3. JUHÁSZ, J. (1985), Normensicherheit - Normtoleranz. in: Die sprachliche Norm. (=Budapester Beiträge zur Germanistik 14)
4. TÓTH, P. (1991), Die dreijährige DaF-Lehrerausbildung an der ELTE in: DUFU 1/1991, S.26-37

FÜR EINE REFORM DER GRUNDSÄTZE

Motto:

Dieses ganze Dasein, das um uns läuft, rennt, steht, ist nicht nur für seine Einsehbarkeit von der Mathematik abhängig, sondern ist effektiv durch sie entstanden, ruht in seiner so und so bestimmten Existenz auf ihr. Denn die Pioniere der Mathematik hatten sich von gewissen Grundlagen brauchbare Vorstellungen gemacht, aus denen sich Schlüsse, Rechnungsarten, Resultate ergaben, deren bemächtigten sich die Physiker, um neue Ergebnisse zu erhalten, und endlich kamen die Techniker, nahmen oft bloß die Resultate, setzten neue Rechnungen darauf und es entstanden die Maschinen. Und plötzlich, nachdem alles in schönste Existenz gebracht war, kamen die Mathematiker – jene, die ganz innen herumgrübeln, – darauf, daß etwas in den Grundlagen der ganzen Sache absolut nicht in Ordnung zu bringen sei; tatsächlich, sie sahen zuunterst nach und fanden, daß das ganze Gebäude in der Luft stehe. Aber die Maschinen liefen!
(Robert Musil: *Der mathematische Mensch*, 1913)

1. Nicht nur die gesamte ungarische Gesellschaft befindet sich zur Zeit in einer Krise ("Wende", problembehafteter Transformationsprozeß, Wirtschaftskrise, allgemeine politische Krise, parteipolitische Krise, Identitätskrise usw.), sondern im gesamten Fach der Germanistik kriselt es mächtig (Krise des Unterrichts- und Hochschulwesens; Krise der Germanistik, der germanistischen Literaturwissenschaft und Sprachwissenschaft, des FSU, des DU usw.)

Daher ist es äußerst schwer, Ursachen und Wirkungen bei der Analyse der gegenwärtigen Situation fein säuberlich auseinanderzuhalten, zu gewichten, in ein System zu stellen und Möglichkeiten einer Abhilfe aufzuzeigen. Dieser Umstand möge die Mängel der nachstehenden, mehr thesenartigen groben Bestandsaufnahme und der Vorschläge zumindest erklären, wenn sie schon durch nichts entschuldigt werden können.

2. Bis auf Politologie scheinen Geisteswissenschaften in unseren Breiten ihre privilegierte Stellung unter den wissenschaftlichen Disziplinen (selbstverständlich in unterschiedlichem Maße) eingeübt zu haben. (Wie unterschiedlich sich die Szene aus der Sicht der politischen Führung, der Wissenschaftler und des breiten(?) Publikums der "Konsumenten" darbietet, darauf soll und kann hier und jetzt nicht eingegangen werden.) Schnelles Geld gilt als oberstes Gebot, im postkommunistischen Manchesterkapitalismus herrscht der Terror einer gegen jedwede Zeitlichkeit der Prozesse unempfindlichen Zweckrationalität.

Literatur ist keine wie auch immer verstandene Lebenshilfe mehr (der junge Edgar Wibcau fand die verstümmelte Werther-Ausgabe auf dem Abort, die ihn doch noch zu einigem veranlaßte; zugegeben, dies geschah gleichscham im Sinne eines Beschlusses der SED), daher gibt es ein sinkendes Interesse an Literatur und Literaturwissenschaft bei den Bewerbern.

Ein Philologie-Studium galt vor der Wende schon als "Anstatt-Studium"; der nun abflauende Boom der privaten Sprachschulen sorgte zwar für etwas Aufwind, aber wegen des bewußt eingeschränkten Interesses, das sich nur auf die vermeintliche Praxis konzentrieren will, verläßt lediglich eine Schmalspurintelligenz die Hochschulen, die vielleicht auch diesen Namen nicht verdient, weil sie falschen Zielvorstellungen (ein etwas aufgebessertes Sprachkursfach) zufolge das gesteckte Ziel verfehlt.

Ein Ein-Fach-Studium - kommt einer geistigen Selbstverstümmelung gleich. Dadurch wird eine Pseudo-Autonomie vorgetäuscht und auf Transformmöglichkeiten verzichtet. Die fehlende geistige Auslastung (da Ein-Fach-Studium u.U. nur ein halbes ausmacht) führt zur geistigen Trägheit bzw. bestätigt den Anspruch auf ein Schnellverfahren in der Ausbildung. Auch sonst ist vor einem schier betriebswirtschaftlichen Denken, vor einer einfachen Kosten-Nutzen-Rechnung zu warnen.

Ziel der Ausbildung an einer Philologischen Fakultät einer Universität sollte die Ausbildung von Intellektuellen sein, die wissen, wie heute in ihrem Fach schon gedacht werden kann (bzw. sich dieses Wissen zu erarbeiten fähig sind), und die die auf dem jeweiligen Gebiet mit einer bestimmten Frequenz auftretenden Phänomene wahrnehmen, diese als Phänomene identifizieren und das gehäufte Auftreten erklären können bzw. auf der Basis der vorgenommenen Analyse eine Theorie entwickeln und diese verifizieren bzw. falsifizieren können.

3. Die fachrichtungsintern diskutierten und intendierten Vorschläge zu einer Neukonzipierung des Faches Germanistik wurden von "Reformen" von oben durchkreuzt, die ihrerseits zwar "lebensfremde" Strukturen durch gewissermaßen adaptierte Varianten westlicher Modelle abzulösen trachteten, jedoch in einem ebenfalls "luftleeren Raum", da man in der Umbruchsituation auch nach 1990 nicht mit einer Korrektur durch die Praxis (Harmonisierung der Ausbildung mit den Berufsprofilen usw.) rechnen konnte und auch heute noch nicht kann. Die eigentliche Aufgabe bestand und besteht noch immer in der Demokratisierung des Universitätsbetriebs und in einer Ausgestaltung des Konzepts der Fachrichtungen, die den Anforderungen der Zeit Rechnung tragen. Es wurde leider vielleicht noch mehr Verwirrung gestiftet, und dies war für die Neugründung bzw. sofortige "Reformierung" des Faches DaF alles andere als förderlich.

Im allgemeinen Tohuwabohu scheint keine Bestimmung von Dauer zu sein, daher gibt es zuhauf kurzfristige, behelfsmäßige Lösungen, die kontraproduktiv wirken und dem ursprünglichen Konzept zuwiderlaufen (d.h. unaufhörliches Herumbasteln an der Studien- und Prüfungsordnung, jedoch keine verbindliche Stellungnahme der Fakultätsleitung zu den Problemen, wodurch jedwede Legitimität unterminiert wird).

4. Lernziele der literaturwissenschaftlichen Studien sind nicht bzw. nur einseitig und vage definiert (gute Kenntnisse der Geschichte der deutschsprachigen Literatur). Konservatismus aus akademischem Dünkel beherrscht das Feld (am Leben vorbei

produzieren). Es handelt sich um ein durch permanente "Reformversuche" verschlimmbessertes traditionelles Philologiestudium; kein Ansatz zur Neubestimmung.

Das literaturwissenschaftliche Studium ist nicht nur nicht ausreichend definiert, es ist auch nicht integriert, selbst innerhalb des Faches Germanistik nicht, geschweige denn im Bereich DaF (letzteres ist ein internationales Problem).

Ein Kanon ersetzt die Beschreibung der Lernziele, der nichts über Art und Tiefe (Methodenpluralismus!) der Auseinandersetzung mit dem verlangten Stoff aussagt. DaF-Studenten brauchen nur die Hälfte des Programms zu absolvieren. Im Falle der DaF-Studenten entfällt das Rigorosum, das für die Geltendmachung literaturgeschichtlicher Aspekte sorgen sollte. Welche Kurse belegt werden, darüber entscheidet der Zufall. Erstrangiges Ziel der Studierenden ist die Zusammenstellung eines möglichst kompakten Stundenplans.

Wegen fehlender eindeutiger Bestimmung der Ziele herrscht Unsicherheit, wie das, wovon man nur ein verschwommenes Bild hat, erreicht werden könnte bzw. sollte. Vielfach wird dieses Problem gar nicht reflektiert, oder es werden unterschiedliche Handlungspläne realisiert in der Annahme, sie würden sich im Bewußtsein der Studierenden gegenseitig beschränken und dadurch für das erwünschte ausgewogene Bild sorgen. Schlimmer ist, wenn die Handlungsweisen divergieren, teils aus bewußter Strategie, teils aus Ignoranz. Von daher ließe sich auch dann nur schwer eine Brücke schlagen zu den Lernzielen bzw. zum Berufsprofil, wenn ihre Definition durch die größtmögliche Exaktheit ausgezeichnet wäre.

Der Kanon gibt die Möglichkeit, daß seine Einheiten vielfach als selbständige Entitäten angesehen und die Bezüge zwischen ihnen nicht funktionalisiert werden.

Der fehlende Hinweis auf Methodenpluralismus, also die Einengung des geistigen Horizonts kann über die Defizite im Umgang mit den Referenzwissenschaften hinwegtäuschen, die sich selbst bei der Pflege einer sog. allein selig machenden Methode einstellen können.

Die entscheidenden Fragen (wer wem was in welchem Zusammenhang, aus welchem Grund und zu welchem Zweck) werden nicht gestellt. Das Abtun der Frage "Was?" mit dem Kanon ist verräterisch.

Auch Studenten hegen keine besonderen Erwartungen in bezug auf literaturwissenschaftliche Studien, weil sie sich nicht fragen, aus welchem Erkenntnisinteresse heraus sie eben Germanistik oder DaF studieren.

Selbst wenn Germanistik oder DaF als Sprachkursfächer betrachtet und praktiziert werden, wird der immense Beitrag literaturwissenschaftlicher Studien zur Hebung sprachlicher Kompetenzen nicht erkannt.

5. Wenn Lernziele und der Weg, der zu ihrer Realisierung hinführen sollte, nicht hinreichend definiert sind, wie sollte es die Kontrolle sein?

Kontrolle beruht auf "Erfahrungswerten", die ihrerseits wenig überprüfbar und daher nicht einklagbar sind.

Wiederholungen unter gleichen Bedingungen würden eine unzulässig breite Streuung der Bewertungen ergeben.

Dadurch, daß die Kriterien der Beurteilung fehlen bzw. nur vage definiert sind, können Machtverhältnisse demonstriert werden. Dies bestätigt dann auch die Annahme, "das Dokument" (Abschluß, Diplom) sei alles; wie sich Realität und das, was das Dokument verspricht, zueinander verhalten, sei unwesentlich (vgl. inflationäre Bewertung der Leistungen).

Man will aus einem Ergebnis (einem Zustand) auf einen Prozeß schließen, wobei in der Ausbildung die Prozeßorientiertheit – dank der geforderten Bewältigung eines Kanons – zu fehlen scheint.

6. Abitur bedeutet keine Hochschulreife. Im Hochschulwesen wurde jahrzehntelang sträflich versäumt, dafür zu sorgen, daß dem Infantilisierungsprozeß an den Mittelschulen entgegengetreten wird.

Lerntraditionen wirken sich hemmend aus. Die Mittelschulabsolventen haben gelernt, nach einem bestimmten Muster zu lernen, sie können sich nur schwer umstellen, und die Umstellung wird auch nicht systematisch geschult. Auf den Mittelschulen soll meistens eine unpersönliche, angeblich auf einem Konsens beruhende "Fassade" reproduziert werden, wobei durch die allgemeine Akzeptanz dieser "Fassade" jene Tatsache übertüncht werden soll, daß man hinter ihr dem wildesten Subjektivismus frönt: Erkenntnisse beruhen nicht auf rationalem Durchdringen, sondern auf plötzlicher "Erleuchtung" und seien daher für andere nicht nachvollziehbar. Diese Unsicherheit wird durch die Frage, wie exakt Literaturwissenschaft überhaupt sein kann, noch mehr vertieft.

Sprachlich sind die Studierenden der Aufgabe nicht bzw. in sehr unterschiedlichem Maße gewachsen. Wie sollte man wissenschaftlich diskutieren können, was man selbst oberflächlich nur bedingt verstanden hat?

Die neuere Fachliteratur ist oft derart "sophisticated", daß ihre verstehende Lektüre weitere, u.U. große Anstrengungen erforderlich macht.

Das gefühlsmäßig Erfasste kann erst durch produktives Verbalisieren dem Verstehen und einem weiteren Problematisieren zugänglich gemacht werden, bzw. es sollte verbalisiert vermittelt werden.

Lernerfolg stellt sich nicht ein, weil die Bereitschaft zum kognitiven Lernen fehlt oder weil die Bereitschaft zur positiven Auseinandersetzung mit einem Wissensgebiet zu gering ist.

Es fehlt einerseits die Einsicht, andererseits (vor allem bei literaturwissenschaftlichen Kenntnissen) die Notwendigkeit, das Angeeignete auch anzuwenden oder gar erweitern zu müssen.

Nicht nur wird das Ergebnis des Lernprozesses mit ungeeigneten Mitteln überprüft (der Student kann keine Schlüsse ziehen, wie er sein Verhalten und Handeln verändern sollte, um den Erwartungen besser zu entsprechen), auch der Lernprozeß selbst bleibt als Realisierung eines Handlungsplans unreflektiert, und zwar auf beiden Seiten.

Evaluation wird dem "Leben" überlassen. Da sie nur mit einer erheblichen zeitlichen Verzögerung erfolgt, fällt jedes Feedback zufällig aus und gilt als sinnlos, da sich die eigentlichen Gründe nicht mehr identifizieren lassen.

Viele Studenten unterrichten Deutsch bereits während des Studiums. Da die Sache zu laufen scheint, bleiben Probleme unreflektiert, es entsteht kein innerer, aber auch kein äußerer Zwang, sich mit dem eigenen "Beruf" auseinanderzusetzen, sie wähnen sich "ausgebildet" und lehnen jede Anregung ab.

Transfer findet nicht statt. Als Dozent könnte man den Eindruck haben, die Studenten studierten überhaupt keine Linguistik, wobei ich weniger an faktisches Wissen denke, sondern eher an eine wissenschaftliche Betrachtungsweise, an eine gewisse Erfahrung in der Anwendung wissenschaftlicher Methoden, und Linguistik erfordert heute doch ein souveränes Umgehen mit einem Begriffsapparat, der sich wohl nicht simplifizieren läßt. (Ich gehe davon aus, dies gilt auch umgekehrt. Kollegen, die Linguistik machen, dürften Studenten in ihren Kursen haben, von denen sie nicht annehmen, diese hätten eine noch so bescheidene literaturwissenschaftliche Ausbildung genossen.)

Das literaturwissenschaftliche Studium kann nur im Kontext des Curriculums des gesamten Ausbildungsweges funktionieren. Der Stellenwert dieser Disziplin ist in diesem Kontext nicht einmal ansatzweise definiert.

Zum Studium muß der Student kognitiv, affektiv und sozial aktiv werden, wobei affektive und soziale Aktivitäten von der jeweiligen Studienrichtung relativ unabhängig gegeben sein sollten; sie stellen zwar unabdingbare Voraussetzungen dar, stehen jedoch nicht betont im Mittelpunkt. Die kognitive Aktivität kann (sollte?) wesentlich vielschichtiger sein, da das Erkenntnisinteresse erstrangig durch sie befriedigt wird.

Daß das Feld der kognitiven Aktivität mit den meisten Problemen behaftet ist, beweist auch die Tatsache, daß die Notwendigkeit des nie erlahmenden Reflektierens der eigenen Tätigkeit (in diesem Falle der Auseinandersetzung mit der Wissenschaft von der deutschen Literatur) von den meisten Studicrenden nicht erkannt wird.

Einer der Gründe hierfür ist darin zu suchen, daß der Student nicht weiß, wann und in welchem Zusammenhang er seine erworbenen Kenntnisse wird produktiv einsetzen können oder müssen bzw. daß er hierüber nicht aufgeklärt wird oder daß er in diesem Zusammenhang kaum mit vertretbaren Verhaltensmustern konfrontiert wird.

Der Uni-Alltag entspricht einem "heimlichen Lehrplan", und die durch diesen Uni-Alltag akzeptierten Normen werden auf ihre Rationalität hin nicht abgeklopft.

7. Die Aufgaben ergeben sich über die genannten Forderungen hinaus aus den oben angeführten Feststellungen wie von selbst. Einige sollen an dieser Stelle noch einmal genannt werden.

Das oben anvisierte Grobziel sollte ausdifferenziert werden (wo und in welchem Zusammenhang soll der Absolvent seine erworbenen Kenntnisse produktiv einsetzen?), wobei man der naheliegenden Aufgabe zum Trotz, zunächst für die Unterrichtspraxis autonome Lehrerpersönlichkeiten "produzieren", auch einen gewissen Idealismus wahren sollte (das Studium der Germanistik hat in Ost-Mitteleuropa einen anderen Stellenwert als – sagen wir – auf den Philippinen; die Studenten sollten doch zu Intellektuellen erzogen werden; die Absolventen gehen im Bereich Kultur und Bildung verschiedenen Berufen nach; der Universität fällt u.a. die Rolle des Vordenkers zu usw.).

Die Ziele der literaturwissenschaftlichen Ausbildung sind im Rahmen des Fachprofils differenziert zu bestimmen. Bei den in der Fachliteratur präsentierten Vorschlägen ist Vorsicht geboten, da sie hauptsächlich der Legitimierung des Faches DaF dienen wollen, und in der Mehrzahl von Fachkräften vorgelegt werden, die noch eine "klassische" Ausbildung genossen haben und sich deshalb dessen nicht bewußt sind, daß die von ihnen vorgeschlagenen Programme stillschweigend auf Kenntnissen literaturwissenschaftlicher Tatsachen aufbauen, die in einem zweiten Studium zuvor zu erwerben wären.

Das Berufsprofil sollte durch weitere Komponente nicht erweitert werden (Dolmetschen, Übersetzen). Sollte diese Ausbildungsrichtung ins Programm des Germanistischen Instituts aufgenommen werden, dann nur als eine selbständige mit eigenständigem Curriculum.

Bei der Ausdifferenzierung der Ziele ist vor Augen zu halten, daß die Hochschulausbildung innovativ, motivierend, transparent, meßbar und u.U. möglichst individuell gestaltbar sein sollte.

Das Curriculum sollte auf mögliche Verschränkungen nicht nur hinweisen, sondern das Programm sollte auch integrativ konzipiert sein.

Die sich mit schöner Regelmäßigkeit einstellenden Reformversuche sollten endlich durch eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit curricularen Problemen abgelöst werden, wobei es nicht nur auf das Kennenlernen und Adaptation bereits vorliegender Ergebnisse ankommt, sondern auch auf die Entwicklung eigenständiger Ausbildungspläne. Statt Flickarbeit wird bewußtes Planen mit stetem Feedback gefordert.

CURRICULUMEVALUATION LITERATUR IM UNIVERSITÄREN UNTERRICHT

Die Probleme des universitären Literaturunterrichts stellen *nicht nur universitäre Probleme* dar, sondern sie hängen sehr eng mit allgemeineren gesellschaftlichen und kulturellen Faktoren zusammen und sind letzten Endes mit dem Prestige der Literatur und des universitären Philologie- bzw. Lehrerstudiums eng verbunden. Ihre Lösung ist deshalb natürlich im Rahmen einer Institution nicht denkbar. Es gibt aber andere Erscheinungen des Literaturstudiums, sowohl im Philologie- als auch im DaF-Studium, ihre *Diagnose und Diskussion* könnten uns weiterhelfen, die erwünschten *Veränderungen* endlich einmal vorzunehmen.

1. Ein grundlegendes Problem stellt die *Dauer des Studiums* dar: die drei Jahre des jetzigen DaF-Studiums sind für ein Universitätsstudium grundsätzlich zu wenig, um so mehr weil diese drei Jahre in der Praxis eigentlich nur zwei Jahre sind (im dritten Studienjahr unterrichten die StudentInnen in verschiedenen Schulen, und sie haben kaum noch Veranstaltungen an der Universität.) Hier wäre es angebracht, das Konzept eines Grundstudiums von vier Jahren ernstlich zu erwägen. Dies wäre um so mehr denkbar, weil die Gründung des Germanistischen Instituts eine nicht nur formale Integration und Aufeinanderabstimmung der verschiedenen Formen und Stufen des Studiums möglich machen könnte. Darüber hinaus wäre es unerlässlich, die vor einigen Jahren begonnene und – wie mir scheint – inzwischen steckengebliebene Universitätsreform durch den durchdachten Ausbau von Grund- und Magisterstudium bzw. postgraduiertem Studium zu Ende zu führen.
2. Im jetzigen dreijährigen DaF-Studium besteht kein richtiger *Leistungszwang*, es gibt kein Rigorosum in Literaturwissenschaft, und bei der Staatsprüfung kommen diesbezügliche Kenntnisse gar nicht in Frage. Es entsteht so ein "Studium ohne Folgen" in mehrfachem Sinne, und diese Tatsache wirkt sich hemmend auf die Motiviertheit aus und erschwert die Lage der Dozenten, die durch eine bestimmte Leistungsorientiertheit der StudentInnen letzten Endes ein inneres Bedürfnis zum Lesen und zur Auseinandersetzung mit Literatur und kreatives Denken im allgemeinen fördern wollen.
3. Die *Quantität und Qualität* der vermittelten Kenntnisse sollte durchdacht werden – es wären eher tiefere Einblicke in bestimmte Themen als umfassende, aber eben deshalb oft oberflächliche Gesamtdarstellungen wünschenswert. Durch die tieferen Einblicke wäre es vielleicht auch leichter, das schon erwähnte innere Bedürfnis zur Beschäftigung mit Literatur zu fundieren und das Interesse an Literatur zu erwecken und zu vertiefen. Dazu wären auch die traditionellen Darbietungsformen des universitären Unterrichts umzudenken.
4. Statt einer überwiegenden *literaturgeschichtlichen* Orientierung sind auch *literaturtheoretisch* begründete Fragestellungen denkbar, die wahrscheinlich auch zu einer anderen Betrachtung der Literaturgeschichte und zur Entwicklung einiger in Punkt 6 erwähnten Fähigkeiten/Fertigkeiten führen könnten. Unerlässlich wäre dabei ein

Durchdenken und eine Umgestaltung des bisherigen Curriculums und Kanons in diese Richtung nicht nur im DaF-, sondern auch im Philologiestudium (auch im Sinne von Punkt 1), wozu auch die in Punkt fünf und sechs angegebenen Faktoren zu berücksichtigen wären.

5. Eine bestimmte *Integration von Sprach- und Literaturwissenschaft* wäre möglich und sogar notwendig – moderne Literaturwissenschaft ist ja ohne Linguistik kaum mehr denkbar. Am leichtesten wäre diese Aufeinanderabstimmung in den Einführungskursen zu verwirklichen, es würde aber zugleich die Basis für eine weitere Integration im fortgeschritteneren Studium schaffen.
6. Literaturunterricht an der Universität bedeutet nicht nur (und vor allem nicht) die Vermittlung von Kenntnissen über Literatur, sondern auch die Ausbildung der Fähigkeit/Fertigkeit, *mit literarischen Texten adäquat und kreativ umgehen zu können*, was vielleicht z. T. mit einer Erziehung zum denkenden Menschen (Intellektuellen) identisch sein dürfte. (Es ist fraglich, ob eine gewisse Erziehung zur Kreativität erst im Universitätsstudium einsetzen soll, weil es eigentlich auch eine der wichtigsten Aufgaben der vorhergehenden Stufen des Bildungssystems wäre, aber bei dem heutigen Stand der Dinge muß dieser Frage an der Universität große Aufmerksamkeit gewidmet werden).

Diese "Kompetenz" setzt sich aus verschiedenen Faktoren zusammen:

- a) Problemsensibilität
 - b) Abstraktionsfähigkeit und logisches Denken
 - c) Fähigkeit zu spezieller Sprachverwendung (es beinhaltet sowohl Verstehen als auch Verwenden nicht nur Alltagssprachlicher Codes)
 - d) Erwerben spezieller "technischer" Kenntnisse und (vor allem) Fertigkeiten, die z.T. den anderen Faktoren als Rahmen dienen (vgl. Techniken der Literaturwissenschaft)
- Die hier aufgezählten Faktoren wirken sich durch Transfer auf andere Gebiete aus, und deshalb sind andere Gebiete (Fächer) des universitären Unterrichts davon auch betroffen und an ihrem Vorhandensein/ihrer Entwicklung interessiert (Linguistik, Methodik/Didaktik bzw. Sprachpraxis!).

V. EVALUATION DER TAGUNG

Wolfgang Schmitt:

ZUSAMMENFASSENDER AUSWERTUNG
VON WORTMELDUNGEN, GRUNDSÄTZLICHEN FRAGEN UND
DISKUSSIONSBEITRÄGEN
IM ZUSAMMENHANG MIT UND IM ANSCHLUß AN DIE JEWEILIGEN
VORTRÄGE BZW. REFERATE

Diese Veranstaltung, die erste dieser Art an der ELTE, hatte vor allem eine zusammenführende (Vertreter der verschiedenen germanistischen Fachbereiche) Funktion, mit dem Ziel, die curricularen Ergebnisse (Curricula der Bereiche *Sprachdidaktik* und *Sprachpraxis / Landeskunde*) zu dokumentieren und evaluieren sowie weiterführende Fragestellungen aufzuwerfen, bestehende Probleme zu ermitteln und darzustellen, verbunden mit der Hoffnung, das Forum, in dem diese Fragen erörtert werden, zu verbreitern und Formen einer engeren Zusammenarbeit, einer gezielteren Abstimmung in Fragen, die es gemeinsam zu lösen und zu entscheiden gilt, zu initiieren.

Dementsprechend sind die voranstehenden Beiträge in ihrer Ziel- und Schwerpunktsetzung, von ihrem Ansatz oder ihrer Problembestimmung her doch recht unterschiedlich, so daß eine auf deren Grundlage vorzunehmende Zusammenfassung an dieser Stelle wohl kaum zu leisten wäre, ohne der einen Frage-/Problemstellung, Sichtweise oder dem einen Ansatz mehr und dem anderen zugleich weniger gerecht zu werden. Diese Auswertung mag jeder Leser für sich selbst vornehmen.

Was in dem Aufgabenfeld :

Lehrerbildung / Fachdidaktik Deutsch als Fremdsprache / Curriculumentwicklung hier in den letzten Jahren geleistet wurde, ist außerdem in Ausmaß und Qualität so enorm, daß es einer letzten zusammenfassenden Bestätigung an dieser Stelle nicht mehr braucht.

Auch legen nicht zuletzt die Beiträge dieser Dokumentation ein beredtes Zeugnis davon ab (und dies durchaus auch gerade dort, wo eine problemorientierte Sichtweise, eine auf Weiterentwicklung und Verbesserung gerichtete Haltung einer lediglich Ergebnisse vorweisenden Haltung vorgezogen wird).

Versucht wurde dagegen all das auswertend - und damit notgedrungen auch wertend ! - zusammenzufassen, was nach einzelnen Beiträgen bzw. in den für Meinungs austausch und Diskussion zur Verfügung stehenden Teilen der Tagung an Fragen, Hinweisen und Diskussionsbeiträgen eingebracht wurde.

Dementsprechend finden sich hier weniger die Ergebnisse, die die bisherige Arbeit in diesem Bereich, die Entwicklung dokumentieren und das bisher Erreichte aufzeigen, sondern vielmehr die noch offenen und zu diskutierenden Fragen, die noch zu lösenden Probleme.

Dabei wurde die indirekte Wiedergabe von Äußerungen, Beiträgen etc. gewählt, wo auf wortgetreue Formulierungen zurückgegriffen werden konnte, wo in mehreren Aussagen zu einem Diskussionspunkt so etwas wie ein Tenor herauszuhören war und in den Fällen, in denen die Meinung oder Sichtweise eines einzelnen einen besonderen Aspekt hervorhoben.

Die indikativische Form wurde gewählt für Gesichtspunkte allgemeinerer Natur, wie sie sich aus den Beiträgen ergaben, für die Verdeutlichung von Zusammenhängen, für Tatsachen und Beispiele sowie naheliegende oder weiterführende Schlußfolgerungen.

Die Beiträge, die sich daran anschließenden Fragen und Diskussionen sowie die Abschlußdiskussion warfen eine Fülle von Fragen auf, die in ihrer Heterogenität sich kaum vollständig zusammenfassen lassen und zugleich auch indizieren, wie viele Ausbildungsschwerpunkte / -inhalte, Lehrveranstaltungen, usw. im "Gesamt-Studiengang" noch unvermittelt und isoliert nebeneinander stehen, welche unterschiedlichen Vorstellungen hinsichtlich der Ausbildungs- und Lehrziele sowie der Wege, die zu deren Realisierung angezeigt sind, noch bestehen und wie schwierig es ist, die jeweils übergeordnete Gesamtheit (z.B. das Studium des Faches Germanistik, als Studium einer akademischen Disziplin; das Studium zur Ausbildung von Deutschlehrern; usw.) im Auge behaltend Sinn, Bedeutung und Stellenwert bestimmter Ausbildungs-, Lehrziele und -formen und die sich daraus ergebenden Konsequenzen zu betrachten, und im Hinblick auf integrative Lösungen zu analysieren und diskutieren.

Einerseits gibt das Folgende damit eher Aufschluß darüber, womit man sich von verschiedener Seite her kritisch auseinandersetzt, welche Fragen sich einzelne oder mehrere der KollegInnen stellen, was noch an Problemen gesehen wird, auf der anderen Seite lassen sich jedoch durchaus auch Leitfragen und Kernprobleme erkennen, die als Ausgangspunkt für weiteren Informations- und Meinungsaustausch, die weitere Arbeit am Curriculum und als Orientierung dafür dienen können, in welcher Hinsicht eine evtl. intensivere Zusammenarbeit erforderlich und entsprechende Vereinbarungen hierzu geboten wären.

Diese Leitfragen und Kernprobleme habe ich, als Moderator dieser Tagung, im folgenden unter einigen ausgewählten Stichwörtern zusammenzufassen und ansatzweise zu erläutern versucht.

Dabei ließen sich Überschneidungen nicht ganz vermeiden, partielle Wiederholungen wurden bewußt in Kauf genommen, wenn eine Frage oder ein Problem unter mehreren Aspekten eine Rolle spielt, und auch die Zuordnung zu einem Stichwort hätte in manchen Fällen natürlich auch anders erfolgen können.

Eingangsvoraussetzungen der StudentInnen

Trotz aller Reformen im schulischen Bereich kämen die Schüler immer noch mit den gleichen Defiziten an die Universität, bedeute das Abitur noch keinesfalls eine Hochschulreife.

Dabei seien sie geprägt von einem in verfehlter Weise leistungsorientierten Schulsystem, in dem einzig die Note, nicht die wirkliche Leistung, die Inhalte von Bedeutung sind (u.a. Magdolna Bartha).

Die Formulierung eines entsprechenden Anforderungsprofils im Hinblick auf das für einen Hochschulstudiengang erforderliche Eingangsniveau und die konsequente Überprüfung von Lernzielen und Beurteilung erbrachter Studienleistungen könnte aber immerhin bis zu einem gewissen Grade dies beeinflussen, zu einem entsprechenden Bewußtsein, auch in den Schulen, beitragen, wie verschiedene Beiträge andeuteten (u.a. Erzsébet Ghiczy).

Dabei kann es wohl nicht um eine weitere Steigerung der ohnehin schon eher zu hohen Anzahl von Prüfungen und zu prüfenden Inhalten gehen, sondern um den Zielen

entsprechende, differenzierte Prüfungsanforderungen, die zudem mehr fähigkeits- / fertigkeitenorientiert sein sollten bei tendenzieller Reduzierung der reinen Quantität, aber auch einer die wirkliche Qualität einer Leistung entsprechend kennzeichnenden Beurteilung.

Berufsziel der StudentInnen

Auf der einen Seite wurde die Ansicht geäußert, über die Berufsziele der Studenten könnten nur ungefähre Aussagen gemacht und über damit in Zusammenhang stehende Ausbildungsbedürfnisse, -erwartungen und Lernziele nur recht ungenaue Hypothesen angestellt werden.

Andererseits bestand auch bei einigen Teilnehmern die Überzeugung, der Lehrerberuf und noch viel mehr die Befähigung zum Lehrerberuf sei ein Studien- und Berufsziel einer großen Anzahl von StudentInnen.

Die Verbesserung der Sprachkompetenz auf (fast) allen Ebenen der Sprachbeherrschung sei gar ein Studienziel aller StudentInnen. Solcherart Ziele sollten / könnten als Ausgangspunkt zu Überlegungen im Hinblick auf das Lehrveranstaltungsangebot, die für jede/n Studentin/en obligatorischen Studieneinheiten, die Lehrveranstaltungsinhalte und -formen dienen.

"Ein-Fach-Studium"

Gerade im Hinblick auf das Ausbildungs- und Berufsziel Lehrer sollte zukünftig auch die Frage diskutiert werden, ob unter bildungsökonomischen und anderen Gesichtspunkten Ausbildungsgänge für Lehrer sinnvoll sind, die das Studium lediglich eines Schulfaches erlauben, vorsehen oder ermöglichen.

Curriculum

Welche Funktion / Rolle hat ein Curriculum?

Diese eigentlich sehr grundsätzliche Frage wurde zwar immer wieder angeschnitten, aber kaum direkt und zusammenhängend diskutiert.

Dabei kann aber wohl kaum davon ausgegangen werden, daß eine klare und von allen Teilnehmern geteilte Vorstellung den Beiträgen zugrunde lag. Vielmehr ist davon auszugehen, daß diese Frage, wie die jeweilige Argumentation auch zeigte, ersetzt wurde durch in bestimmte Richtungen zielende Fragen, wie :

Was macht ein Germanistikstudium aus?

Auf welche zukünftigen Anforderungen soll ein Studiengang zur Lehrerbildung vorbereiten ? Welche Fähigkeiten gilt es bei den Studierenden zu entwickeln ? usw.

Dies sind selbstverständlich die Fragen, die zu den entsprechenden curricularen Inhalten führen.

Ohne Berücksichtigung von Aspekten wie :

- Was soll mit curricularen Vorgaben bestimmt und erreicht werden?
- Wie müssen sie gefaßt sein, daß sie diese Ziele auch erreichen?
- Welche Rahmenbedingungen (der Institution, hinsichtlich der Lehre) sind dabei zu berücksichtigen?
- Welchen generellen Kriterien (Transparenz, Flexibilität, Durchlässigkeit, usw.) sollen sie genügen?

etc.

bleiben dies Antworten auf zwar immerhin Leitfragen, im Hinblick auf ein vollständiges und bezüglich seiner Einzelemente aufeinander abgestimmtes Ausbildungskonzept sind sie jedoch nur von eingeschränktem Nutzen.

Auch wäre eine eingehendere Beschäftigung mit dieser Frage schon allein deshalb angebracht, damit nicht verschiedene Teilcurricula ohne Verbindung nebeneinander bestehen oder im noch ungünstigeren Fall eine nicht weiter begründete und sich damit auch jeder Überprüfung entziehende Auflistung von Studieneinheiten oder die Summe der Prüfungsinhalte auf allen Stufen mit einem Curriculum gleichgesetzt werden.

Ohne genaue Zielvorstellungen sei es gefährlich Rekonstruktionsmodelle aufzustellen, zumal mit den gegenwärtigen Veränderungen diese Zielvorstellungen eher verschwommener als präziser werden – zur Orientierung der StudentInnen in dieser Hinsicht seien weitere Einführungskurse kaum hilfreich

(Péter Zalán).

Auch machte eine Reihe von Beiträgen gerade deutlich, daß genaue und aufeinander bezogene und abgestimmte Angaben zu den Zielsetzungen der Studieneinheiten, der Ausbildung in einem Bereich des Faches, des Studienganges in seiner Gesamtheit an vielen Stellen noch fehlten. Solange dies der Fall ist, sind auch noch so präzise und vollständig erarbeitete Curricula eines Fachbereichs bzw. von Einheiten des Gesamtcurriculums in ihrer Reichweite und Gültigkeit begrenzt.

So kann es dann dazu kommen, daß zwar auf der einen Seite ein Studiengang und –abschluß in einer bestimmten Form angeboten, diese aber in Wirklichkeit nicht "mitgetragen", von den jeweiligen Bereichen nicht zielgerichtet mit Inhalt gefüllt, nicht unterstützt wird, sondern dagegen sogar manchmal diffamiert wird.

So liegt es wohl in der Verantwortung aller Fachbereiche der Germanistik, daß ein praxisorientierter Studiengang zur Lehrerausbildung sich nicht als "Schmalspurgermanistik" (Regina Hessky) darstellt oder als solche angesehen werden kann.

Dabei sei – und hierauf wurde in verschiedener Form (siehe auch den folgenden Absatz) mehrmals hingewiesen – zu beachten, daß in einer besonders berufsrelevanten Universitätsausbildung die Bedeutung von Studieninhalten eben auch bestimmt werde vom Profil und den spezifischen Anforderungen der beruflichen Tätigkeit, auf die jenes Studium vorbereite, und diese auch die Formen der Aufbereitung, Darbietung und Vermittlung des Lehrstoffes beeinflussen, ja beeinflussen müßten

(u.a. Hans-Jürgen Krumm, Rainer Paul).

Gerade in solchen eher praxisbezogenen Studiengängen hätten weniger praxisbezogene Studieneinheiten Legitimationsschwierigkeiten, denn selbst in Anbetracht der gegenwärtigen Unsicherheiten (zukünftige Akzeptanz des Diploms für den Abschluß des dreijährigen Studienganges) wird dieser Ausbildungsgang von den Studierenden angenommen, eben wegen seiner praktischen Verwertbarkeit und der bestehenden Möglichkeit zu einer Weiterführung des Studiums. Unter diesen Gegebenheiten sei zu untersuchen, welche wichtigen Studieninhalte der Germanistik für dieses dreijährige Studium beibehalten ("Was brauchen die 'Dreijährigen'?") und wie die Studieninhalte insgesamt für eine praxisorientierte Ausbildung "nützlich" ("Was nützt auch den 'Fünfjährigen'?") gemacht werden könnten; entsprechend den jeweiligen Zielen und Anforderungen sollte das jeweilige

Fach (Linguistik, Literaturwissenschaft) strukturiert werden. Zu sehr strebten wir alle danach, daß alle das gleiche können.

(Hans-Jürgen Krumm)

In diesem Sinne solle in einem Studiengang zur Ausbildung von Deutschlehrern auch das, was im allgemeinen unter Fachausbildung verstanden wird, nicht getrennt werden von dem, was dann meist der pädagogischen Ausbildung zugerechnet wird.

So sei unbedingt genauer zu differenzieren, welche Wissens-, Fertigungs- und Fähigkeitsbereiche im jeweiligen Fall – der einzelnen Studieneinheit wie auch der Summe bestimmter bzw. der Gesamtheit aller Studieneinheiten eines Fachbereichs – ausgebildet werden sollen.

In diesem Zusammenhang ist auch immer die Frage zu stellen, für welche Ausbildungsziele Lehrveranstaltungen unerläßlich, notwendig, nur wünschenswert, nicht erforderlich oder nicht einmal sinnvoll sind. Ebenso: "Was ist eine Frage der Verarbeitung der Lektüre / der Fachliteratur durch den Studenten, und wozu ist die Lehrveranstaltung, mit welcher Stundenzahl, notwendig?"

Diese Frage könne z.B. im Hinblick auf die Sicherheit in der Beherrschung der Sprachnormen gestellt werden.

Unter verschiedenen Blickwinkeln immer wieder angesprochen wurden die einander gegenüberstehenden Ansätze der Entwicklung universitärer Curricula, disziplinentrieger und problemorientierter Ansatz, ohne daß diese systematischer diskutiert werden konnten.

Hier wäre zu untersuchen, inwieweit Elemente beider miteinander in Einklang gebracht und die Vorteile und wesentlichen Zielsetzungen beider so weit wie möglich realisiert werden könnten.

Ansätze hierzu biete ein integratives Konzept, sowohl innerhalb eines Studienganges als auch "zwischen" den verschiedenen Studiengängen.

Davon ausgehend wäre u.a. auch zu fragen:

Welche Möglichkeiten zur Verwirklichung eines integrativen Konzepts, bei dem – soweit möglich und gewünscht – lehrveranstaltungs- und lehrstuhlübergreifend die Grundlegung von Wissen, die Entwicklung von Fähigkeiten etc. verfolgt wird, werden bisher noch zu wenig oder überhaupt nicht genutzt? Wo lernen z.B. die an einer Lehrtätigkeit interessierten StudentInnen, wie sie zielkulturelle (landeskundliche) Inhalte vermitteln können?

Könnte die sprachpraktische Ausbildung im dreijährigen Studiengang nicht u.a. auch anhand von Anforderungen und Aufgabenstellungen der Fremdsprachendidaktik erfolgen? So könnte in Grammatik die Didaktisierung grammatischer Phänomene im Mittelpunkt stehen, Stundenentwürfe generell (durchaus auch zur Überprüfung der Sprachkompetenz) eine wichtige Rolle spielen und z.B. bei der Arbeit mit Texten der "Besprechungswortschatz" thematisiert und vermittelt werden.

(Camilla Badstübner-Kizik)

In welcher Weise kann die tendenzielle "Eindimensionalität eines Faches" / Studienganges aufgebrochen werden, so daß die Studieneinheiten der "Vielfältigkeit der StudentInnen" (Wilhelm Droste) eher gerecht werden?

Hinsichtlich der Überlegungen, den Student in den Mittelpunkt curricularer Überlegungen zu stellen, sei zu fragen, was sich daraus für die Praxis ergebe, ob z.B. die Erwartungshaltung der Lernenden wirklich mit der der Lehrenden übereinstimmen könne. Hätten die Lerner nicht selbst bei der Verwirklichung bestehender Vorstellungen eines integrativen Konzeptes den Eindruck, es werde "nebeneinander her" gearbeitet? Müßte der Integrationsprozeß statt strukturell nicht vielmehr auf inhaltlicher Ebene erfolgen?

(Regina Hessky)

In welcher Form sollten die Bestandteile der Curricula bzw. diese in ihrer Gesamtheit überprüft, evaluiert und verändert werden?

Die Vorstellungen und Bedürfnisse der Studierenden können hier sicherlich e i n e n Ansatzpunkt bilden.

So wurden z.B. in der dreijährigen Lehrerbildung zwei Lehrveranstaltungen *Übersetzen/Dolmetschen* aufgenommen, die die bisherigen Lehrveranstaltungen *Projektarbeit* ersetzen. Diese Änderung sei auf entsprechende Wünsche der StudentInnen nach Lehrveranstaltungen zum Übersetzen / Dolmetschen hin erfolgt .

(Erzsébet Hajdú)

Nicht mehr diskutiert werden konnte in diesem Zusammenhang, in welcher Form studentische Vorstellungen und Interessen zu evaluieren sind, um zuverlässige und repräsentative Meinungsbilder abgeben zu können, welcher Stellenwert ihnen beigemessen werden soll und welche weiteren Kriterien neben curricularen Vorgaben und fachlich begründeten Vorstellungen der Lehrenden bei der Berücksichtigung studentischer Interessen und deren curricularer Umsetzung in Betracht zu ziehen sind.

Zu welchem Zeitpunkt des Studiums sind im Hinblick auf die Qualifikation für den Lehrerberuf unter Berücksichtigung des "Theorie-Praxis-Bezugs", der Erkenntnisse bezüglich der Aufnahme, des Verstehens und der Verarbeitung von Lerninhalten durch die StudentInnen und der Entwicklung der Fähigkeit zur praktischen Umsetzung der entsprechenden Studien- und Lerninhalte, etc. Praktika am sinnvollsten bzw. unbedingt notwendig?

In dieser Hinsicht stellen die gegenwärtigen Lösungen, die bei beiden Studiengängen die berufspraktischen Studieneinheiten für die letzte Phase des Studiums, im fünfjährigen Studiengang sogar quasi im Anschluß an das eigentliche Studium, vorsehen, sicherlich nicht die beste Lösung dar. Es sei vielmehr ratsam, schon vom 1. Semester an mit berufspraktischen Studieneinheiten zu beginnen (Rainer Paul) und nach weiteren Möglichkeiten zu suchen und diese zu nutzen, wie den Studierenden von Beginn an ermöglicht werden könnte, den Stellenwert erworbener Kenntnisse und deren konkrete Umsetzung in fachlich fundiertes Handeln im realen Tätigkeitsfeld "Fremdsprachenunterricht" zu erfahren.

Auch wenn der Unterrichtsbeobachtung als Ausgangspunkt für die Vermittlung von Lehrinhalten der Didaktik/Methodik eine besondere Bedeutung zukommt und deshalb auch anzustreben ist, daß eine fremdsprachendidaktische Ausbildung mit ihr beginnt (nach Realisierungsmöglichkeiten wird deshalb weiterhin gesucht, zumal dies auch den Bedürfnissen der Studierenden entspreche), haben sich die Lehrveranstaltungen im Bereich Sprachdidaktik sowohl in ihrer Gesamtheit als auch in ihrer Abfolge bewährt, ebenso, daß die Diplomarbeit im dreijährigen Studiengang in Sprachdidaktik zu schreiben ist (Katalin Petneki).

In diesem Zusammenhang erscheint die Dauer des Schulpraktikums im fünfjährigen Studiengang aber auf keinen Fall ausreichend, eine Verlängerung unbedingt erforderlich (Anna Szablyár).

In Verbindung mit dem Schulpraktikum seien außerdem Konsultationsmöglichkeiten in pädagogischen und psychologischen Fragen wünschenswert (Edit Morvai).

Damit verbunden wäre die Aufgabe, das Curriculum dahingehend zu überprüfen, inwieweit auf Kernbereiche bzw. auf die wichtigsten Anforderungen der späteren Berufstätigkeit vorbereitet wird. Wo z.B.:

- werden die auf den Lehrberuf hin Studierenden auf ihre Rolle "Lehrer als Teil des Schulsystems" vorbereitet,
- werden Körper- und Sprechtraining (Lehrer sind auch "Schauspieler") angeboten,
- werden die von einem Lehrer benötigten besonderen Kommunikations-/Beratungstechniken vermittelt ?

(Rainer Paul)

Um möglichst ein ständiges "Herumbasteln" an der Studienordnung zu vermeiden, wie dies eine notwendige Folge der dreijährigen Pilotphase des neuen Studienganges zur Lehrerausbildung war, sollten aufeinander abgestimmte Verfahren der weiteren Curriculumevaluation und -entwicklung vereinbart werden.

Nach dieser Pilotphase sollte es auch möglich sein, für den dreijährigen Studiengang nun verstärkt ein eigenständiges Profil zu entwickeln. Hierauf seien die bisher vornehmlich auf die strukturelle Integration zielenden Energien zukünftig zu richten. Welche Möglichkeiten sich hierzu bieten, dürfte aber gerade auch von der Struktur abhängen, die letztlich diesem Ausbildungsweg im Gesamtgefüge zugebilligt wird.

Studien- und Ausbildungsziele

Mehrfach in Frage gestellt wurde, ob die Annahmen hinsichtlich der Fähigkeiten der Studierenden bei Aufnahme des Studiums (Lernvoraussetzungen) und der sich während des Studiums herausbildenden wie auch im Hinblick auf das Erreichen der gesetzten Lernziele stimmen. So lägen einige der Probleme weniger im curricularen Bereich als vielmehr einerseits in der Vermittelbarkeit bestimmter Erkenntnisse und Inhalte und andererseits in der fehlenden Fähigkeit der StudentInnen, Zusammenhänge zu erkennen und herzustellen.

So seien schließlich die verschiedenen Fachbereiche selbständig, werden selbständig geführt, und es sei bis zu einem gewissen Grade Sache der Studierenden, die "Brücken" zu schlagen. Zu fragen sei jedoch, ob in den Lehrveranstaltungen generell hierzu angeregt wird,

Lehrveranstaltungen angeboten werden, deren explizites Ziel dies ist, wie im Bereich der Sprachdidaktik die *Einführung in die Sprachpädagogik*.

Ein anderes Problem stelle die Vermittelbarkeit verschiedener Ausbildungsinhalte dar: Kommt ein Aspekt wie der der Lernerorientierung wirklich "rüber"?

(Katalin Petacki)

Im Hinblick auf die Lernvoraussetzungen der Studierenden sei zu überlegen, ob nicht eine jene in Betracht ziehende, schrittweise (stufenweise komplexere) Einführung in die "hohe Wissenschaft" erfolgen sollte.

(Anna Szablyár)

Lehrformen

Entsprechen Vorlesungen noch den heutigen lerntheoretischen Erkenntnissen? Welche Studieninhalte können / sollen / müssen in dieser Form vermittelt, und welche Ergebnisse hinsichtlich des Erwerbs von Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen bei den StudentInnen können erwartet bzw. sichergestellt werden ?

Lehrveranstaltungsinhalte

Sind die Ziele und Inhalte – auch in ihrer Gewichtung – universitäts- und Studiengangsadäquat?

Inwieweit entspricht z.B. die Gewichtung der Textsorten bei NE – 103 (*TEXTANALYSE und TEXTPRODUKTION*) – siehe S. 84 – den Zielen und Inhalten der beiden Studiengänge im Hinblick auf ein Deutsch–Germanistikstudium an einer Universität?

Des weiteren wurde darauf hingewiesen, daß das Streben zur Verwirklichung übergeordneter Ausbildungsziele sowie die Entwicklung bestimmter besonders wichtiger Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht einigen wenigen Lehrveranstaltungen überlassen bleiben bzw. die Verantwortlichkeit hierfür nicht einem einzigen Bereich zugeschoben werden sollte.

So reiche es z.B. nicht aus, wenn die Entwicklung der Fertigkeit zur adäquaten Verwendung der verschiedenen Sprachstile über alltagssprachliche Codes hinaus nur in der Literaturwissenschaft angestrebt werde.

Auch werde, was die Lehrinhalte der sprachpraktischen Lehrveranstaltungen betrifft, die bewußte Vermittlung von Lerntechniken vermißt.

(Hans-Jürgen Krumm)

Soweit den Studierenden die Bedeutung von Teilerkenntnissen verschiedener Wissenschaften und die daraus, z.B. für den Fremdsprachenunterricht, zu ziehenden Schlußfolgerungen nicht klar seien, wäre es auch ihre Aufgabe zu fragen :

"Warum ?".

(Hans-Jürgen Krumm)

Die Studierenden hierzu immer wieder aufzufordern und anzuregen und ihre Mithilfe zu einer Sinnstiftung in ihrem Sinne/Interesse zu initiieren, kann ebenfalls zu einer größeren Praxisorientierung beitragen, ganz abgesehen davon, daß die Entwicklung solcher zielgerichteter Fragehaltungen ein grundsätzliches Ausbildungsziel eines jeden Universitätsstudiums darstellt.

Dies könnte z.B. in der Literaturwissenschaft vielleicht auch zu einer veränderten Gewichtung oder Positionierung rezeptionswissenschaftlicher Aspekte auf der einen Seite und der Literaturgeschichte auf der anderen Seite führen. Außerdem könnten die Didaktiker jene Fragen, die sie den StudentInnen in ihren Lehrveranstaltungen stellen, auch den betreffenden Fachkollegen in der Literaturwissenschaft und Linguistik geben und damit beitragen zu einem besseren Verständnis der jeweiligen Erkenntnisinteressen und der im Hinblick z.B. auf den Fremdsprachenunterricht relevanten Fragen, auf die die StudentInnen auch von der jeweiligen Fachwissenschaft Antworten erwarten.

(Hans-Jürgen Krumm)

Im Hinblick auf das Ausbildungskonzept in der Landeskunde wurde gefragt, inwieweit ihre Mission erfüllt werde.

Um den Konflikt zwischen Zielsetzungen einerseits und Realisierungsmöglichkeiten bzw. den konkreten Lehrangeboten andererseits etwas zu mindern, wurde angeregt, die implizite Landeskunde zu systematisieren, einen integrativen Ansatz anzustreben, z.B. die StudentInnen auch zum Anlegen einer eigenen Kartei zu animieren, und dort, wo projektorientierte Ansätze verfolgt werden, vor einer Benotung nicht zurückzuschrecken ("Recherchieren in Testform"), denn auch hier gebe es objektivierbare Kriterien – Welche Quellen wurden benutzt ?

(Hans-Jürgen Krumm)

Studienliteratur und Lehrmaterialien

Inwieweit sind die obligatorische Studienliteratur bzw. obligatorischen Lehrmaterialien /-bücher dazu geeignet, die angestrebten Ziele zu erreichen ?

Prüfungen

Inwieweit werden "ungenügende" Leistungen wirklich auch als solche benotet und wäre dies dort, wo eine Bewertung von erbrachten Leistungen sinnvoll und erforderlich ist, nicht unbedingt angebracht ?

In diesem Zusammenhang wurde auch der Begriff "Leistung" problematisiert :

Was heißt "Leistung" ? Wie ist sie bewertbar ?

Entsprechende Anstöße zur weiteren Diskussion und Beantwortung dieser und damit in Verbindung stehender Fragen erhoffe man sich gerade auch vom Bereich *Didaktik / Methodik*.

Mehrmals wurde jedoch eine erhebliche / zu große Prüfungszentriertheit konstatiert oder kritisiert.

Dies führe u.a. auch dazu, daß Projektarbeit nur schwer oder kaum realisierbar sei.

In Frage gestellt wurde auch die Ausrichtung der Prüfungen, die viel zu häufig lediglich kanonisches Wissen abprüften, möglichst lückenloses "Einzelfaktenwissen" verlangten.

Ist ein zweites Rigorosum in Literaturwissenschaft und Linguistik wirklich erforderlich ?

Einflüsse der außeruniversitären Lebenswirklichkeit der StudentInnen auf das Studium

Viele StudentInnen unterrichteten schon während des Studiums und seien damit besonders

an einer praxisorientierten Ausbildung interessiert.

Didaktik / Methodik Deutsch als Fremdsprache als eigenständiges Fach

Dies sei in Ungarn erst dabei, sich als solches zu etablieren. Dies zeige u.a. auch die Tatsache, daß von 34 Beiträgen für das *Jahrbuch der ungarischen Germanistik* (1992) nur vier aus diesem Bereich kommen. Es zeige aber auch, wie wenig man sich innerhalb der Germanistik noch der Bedeutung dieses Gebietes bewußt sei.

Dabei sei auch weiter über die Stellung dieses Faches nachzudenken : "DaF als autonomes vielleicht doch auch ein interdependentes Fach ?"

(Magdolna Bartha)

Einige weitere Diskussionsbeiträge in diesem Zusammenhang verdeutlichten, daß gerade unter den gegenwärtigen Bedingungen es auch zu den Aufgaben des Faches *Sprachdidaktik/Didaktik und Methodik Deutsch als Fremdsprache* gehört, aufzuzeigen, inwiefern es ein eigenständiges, akademisches Fach ist, welche Aufgaben es hat und wie es diese in Lehre und Forschung verwirklicht.

Dabei führen Überlegungen, die von den Zielen, Gegenständen und Aufgabenstellungen des Faches, von seiner Position im Kontext anderer Wissenschaften sowie von seiner Orientierung und Arbeitsweise ausgehend Konturen und Stellung des Faches erörtern, vielleicht eher weiter, als die Verengung dieser Frage auf bestimmte, die Diskussionen häufig sehr schnell polarisierende grundsätzliche Annahmen, Positionen oder Forderungen, die nach dem jeweils gewählten Blickwinkel, aber zu einem erheblichen Teil eben nur unter diesem "ihre" Wahrheit oder "allgemeine" Gültigkeit besitzen. Normativ wertende Urteile, auf welche Leistungen dieses Fach bisher verweisen oder nicht verweisen könne, welcher Wissenschaftsbegriff denn nun anzunehmen und als Maßlatte anzulegen sei etc. erscheinen mir als Ausgangspunkt zu einer Verständigung in dieser Frage kaum geeignet.

Diskussionsschwerpunkte zur Weiterentwicklung des Curriculums

- * Was sind die wirklichen und möglichen Berufsziele der StudentInnen ?
Sollten diese nicht stärkere Berücksichtigung finden als Ausgangspunkt curricularer Überlegungen ?
- * Genaue Beschreibung und Differenzierung im Hinblick auf das Ausbildungsprofil:
Welche "Bereiche" sollen ausgebildet werden ?
- * Zu welchen Lerninhalten (Bereichen) und zu welchen Lehr- und Lernzielen sind Lehrveranstaltungen wirklich nötig, zu welchen verzichtbar oder gar unnötig ?
- * Wann und an welcher Stelle sollten Praktika erfolgen ?
- * Welche Möglichkeiten bestehen im Hinblick auf ein *integratives Konzept* innerhalb eines Studienganges und zwischen verschiedenen Studiengängen (gegenwärtig zum Beispiel dem *dreijährigen* und dem *fünfjährigen*) ?

Fragen zur weiteren Zusammenarbeit der verschiedenen Bereiche des Germanistischen Instituts

Welche übergeordneten Fragestellungen / Konzeptionen könnten vorerst weiterführen, ein zukünftig noch zufriedenstellenderes Curriculum zu entwickeln ?

In welcher Art und Weise sollten und könnten solche Fragestellungen / Konzeptionen diskutiert und zukünftige Lösungen gefunden werden ?

Welche Schritte sollten und könnten unternommen werden, damit eine solche Diskussion auch tatsächlich in Angriff genommen wird ?

In welcher Hinsicht und zwischen welchen Beteiligten sollte eine weiterführende Zusammenarbeit angestrebt werden ? Welche Vereinbarungen hierzu zu treffen erscheint notwendig und sinnvoll ?

Welche weiteren Perspektiven ergeben sich hiermit ?

KINERJALAN KEMERDEKAAN
REPUBLIC OF INDONESIA

DAFTAR ISI

KEMERDEKAAN

KEMERDEKAAN		Halaman
KEMERDEKAAN		1
KEMERDEKAAN		2
KEMERDEKAAN		3
KEMERDEKAAN		4
KEMERDEKAAN		5
KEMERDEKAAN		6
KEMERDEKAAN		7
KEMERDEKAAN		8
KEMERDEKAAN		9
KEMERDEKAAN		10
KEMERDEKAAN		11
KEMERDEKAAN		12
KEMERDEKAAN		13
KEMERDEKAAN		14
KEMERDEKAAN		15
KEMERDEKAAN		16
KEMERDEKAAN		17
KEMERDEKAAN		18
KEMERDEKAAN		19
KEMERDEKAAN		20
KEMERDEKAAN		21
KEMERDEKAAN		22
KEMERDEKAAN		23
KEMERDEKAAN		24
KEMERDEKAAN		25
KEMERDEKAAN		26
KEMERDEKAAN		27
KEMERDEKAAN		28
KEMERDEKAAN		29
KEMERDEKAAN		30
KEMERDEKAAN		31
KEMERDEKAAN		32
KEMERDEKAAN		33
KEMERDEKAAN		34
KEMERDEKAAN		35
KEMERDEKAAN		36
KEMERDEKAAN		37
KEMERDEKAAN		38
KEMERDEKAAN		39
KEMERDEKAAN		40
KEMERDEKAAN		41
KEMERDEKAAN		42
KEMERDEKAAN		43
KEMERDEKAAN		44
KEMERDEKAAN		45
KEMERDEKAAN		46
KEMERDEKAAN		47
KEMERDEKAAN		48
KEMERDEKAAN		49
KEMERDEKAAN		50
KEMERDEKAAN		51
KEMERDEKAAN		52
KEMERDEKAAN		53
KEMERDEKAAN		54
KEMERDEKAAN		55
KEMERDEKAAN		56
KEMERDEKAAN		57
KEMERDEKAAN		58
KEMERDEKAAN		59
KEMERDEKAAN		60
KEMERDEKAAN		61
KEMERDEKAAN		62
KEMERDEKAAN		63
KEMERDEKAAN		64
KEMERDEKAAN		65
KEMERDEKAAN		66
KEMERDEKAAN		67
KEMERDEKAAN		68
KEMERDEKAAN		69
KEMERDEKAAN		70
KEMERDEKAAN		71
KEMERDEKAAN		72
KEMERDEKAAN		73
KEMERDEKAAN		74
KEMERDEKAAN		75
KEMERDEKAAN		76
KEMERDEKAAN		77
KEMERDEKAAN		78
KEMERDEKAAN		79
KEMERDEKAAN		80
KEMERDEKAAN		81
KEMERDEKAAN		82
KEMERDEKAAN		83
KEMERDEKAAN		84
KEMERDEKAAN		85
KEMERDEKAAN		86
KEMERDEKAAN		87
KEMERDEKAAN		88
KEMERDEKAAN		89
KEMERDEKAAN		90
KEMERDEKAAN		91
KEMERDEKAAN		92
KEMERDEKAAN		93
KEMERDEKAAN		94
KEMERDEKAAN		95
KEMERDEKAAN		96
KEMERDEKAAN		97
KEMERDEKAAN		98
KEMERDEKAAN		99
KEMERDEKAAN		100

VI. ANHANG

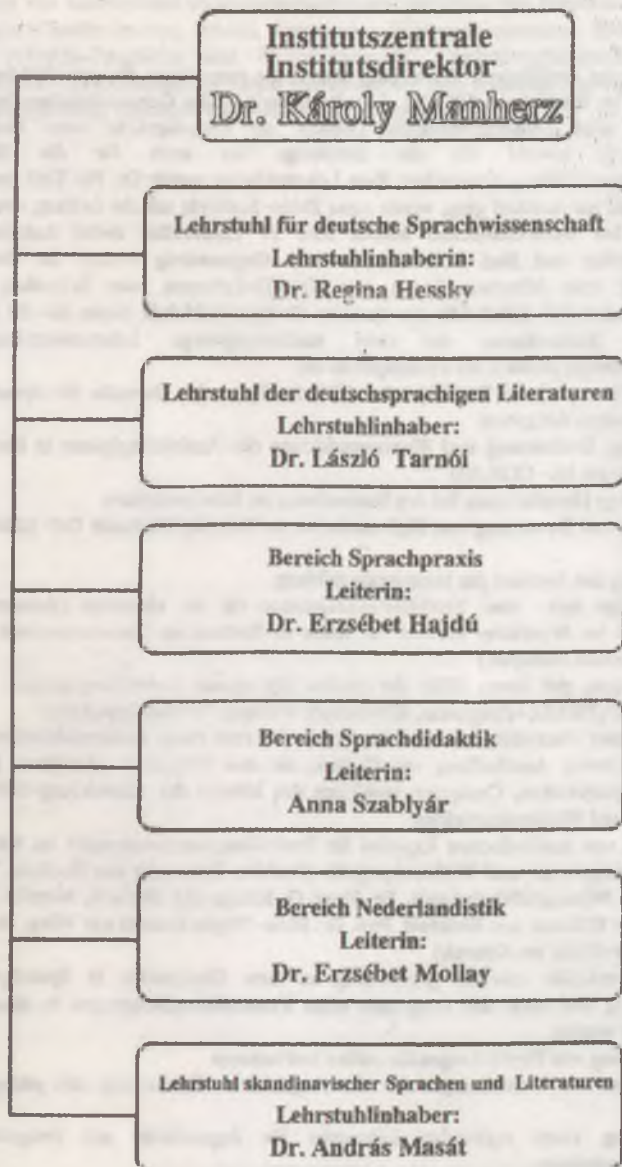
LISTE DER TEILNEHMER

CURRICULUMEVALUATION DER DEUTSCHLEHRERAUSBILDUNG AUS DIDAKTISCHER SICHT

am 16.-17.09.1993

NAME	INSTITUT/LEHRSTUHL
<u>Gäste aus dem Ausland:</u>	
Prof. Dr. Krumm, Hans-Jürgen	Universität Wien
Dr. Badstübner-Kizik, Camilla	Universität/Kolleg Gdansk
Dr. Paul, Rainer	Goethe-Institut Budapest
Dr. Schmidt, Hans-Werner	Goethe-Institut Budapest
Schmidt, Roland	Goethe-Institut Budapest
Keller, Alois	Weiterbildungszentrum der Schweiz
Dannerer, Monika	Österreichisches Bildungsministerium
<u>Gäste aus dem Inland:</u>	
Liksay, Mária	Pädagogische Hochschule der ELTE
<u>Teilnehmer vom</u>	
<u>GERMANISTISCHEN INSTITUT</u>	
<u>ELTE, Lehrstuhl für:</u>	
Dr. Hessky, Regina	Linguistik, Lehrstuhlleiterin
Dr. Bartha, Magdolna	Linguistik
Dr. Orosz, Magdolna	Deutschsprachige Literaturen
Dr. Zalán, Péter	Deutschsprachige Literaturen
Dr. Hajdú, Erzsébet	Sprachpraxis, Lehrstuhlleiterin
Dr. Bácskai, Anna	Sprachpraxis
Dr. Bertalan, Judit	Sprachpraxis
Dávid, Ágnes	Sprachpraxis
Droste, Wilhelm	Sprachpraxis, DAAD-Lektor
Egyed, Éva	Sprachpraxis
Ghiczy, Erzsébet	Sprachpraxis
G.Kardos, Viktória	Sprachpraxis
Dr. Hatvani, Renate	Sprachpraxis
Hofer, Irmgard	Sprachpraxis, öster. Lektorin
Horváth, Hajna	Sprachpraxis
Kárpáti, Zsófia	Sprachpraxis
Plener, Peter	Sprachpraxis, öster. Lektor
Pototschnig, Christine	Sprachpraxis, öster. Lektorin
Schaufler, Erich	Sprachpraxis, öster. Lektor
Thumm-Rüdenauer, Angelika	Sprachpraxis, DAAD-Lektorin
Wieser, Margot	Sprachpraxis, öster. Lektorin
Szablyár, Anna	Sprachdidaktik, Lehrstuhlleiterin
Árkossy, Katalin	Sprachdidaktik
Barna, Katalin	Sprachdidaktik
Feld-Knapp, Ilona	Sprachdidaktik
Kóczián, Nóra	Sprachdidaktik
Magyar, Ágnes	Sprachdidaktik
Morvai, Edit	Sprachdidaktik
Dr. Munsberg, Klaus	Sprachdidaktik, DAAD-Lektor
Palotás, Berta	Sprachdidaktik
Petnecki, Katalin	Sprachdidaktik
Selmeczi, Dóra	Sprachdidaktik
Schmitt, Wolfgang	Sprachdidaktik, DAAD-Lektor

Überblick über die Struktur des
GERMANISTISCHEN INSTITUTS



DIE TÄTIGKEIT DES BEREICHS SPRACHDIDAKTIK AM GERMANISTISCHEN INSTITUT DER EÖTVÖS-LORÁND-UNIVERSITÄT

Im Rahmen der dreijährigen Ausbildung begann die neue Form der sprachpädagogischen Ausbildung im Studienjahr 1991/92. Seit der Gründung des Germanistischen Instituts im Mai 1992 wird Didaktik/Methodik Deutsch als Fremdsprache vom Bereich für Sprachdidaktik sowohl für die dreijährige als auch für die fünfjährige Deutschlehrerausbildung unterrichtet. Zum Lehrstuhlleiter wurde Dr. Pál Tóth ernannt. Da er bald darauf ins Ausland ging, wurde Anna Zalán-Szablyár mit der Leitung des Bereichs beauftragt. Im Germanistischen Institut sind 57 Lehrkräfte, zwölf Lektoren, zwei Medientechniker und fünf Sekretärinnen tätig. Gegenwärtig wirken im Bereich für Fachdidaktik zehn Mitarbeiter/innen, zwei DAAD-Lektoren, eine Sekretärin und ein Medientechniker. Die Lehrkräfte des Bereichs für Sprachdidaktik bieten für die insgesamt etwa 800 StudentInnen der zwei Ausbildungswege Lehrveranstaltungen in Didaktik/Methodik Deutsch als Fremdsprache an.

Neben dem Unterricht in Fachdidaktik erfüllt das Team des Bereichs für Sprachdidaktik noch viele andere Aufgaben:

- * Erarbeitung, Evaluierung und Weiterentwicklung des Ausbildungsplans in Fachdidaktik (Workshop am 16.-17.06.93)
- * Regelmäßige Hospitationen bei den StudentInnen im Schulpraktikum
- * Betreuung und Bewertung von Diplomarbeiten in Didaktik/Methodik DaF (jährlich etwa 70- 80)
- * Erarbeitung des Systems der Mentorenausbildung
- * Regelmäßige Aus- bzw. Fortbildungsprogramme für die Mentoren (Auswertung der Ergebnisse im Workshop im Juni 92, Kurse in Bremen im Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut Budapest)
- * Bewerbungen, mit deren Hilfe der Aufbau des neuen Ausbildungsganges finanziert wurde/wird (PHARE-Programm, Klebelsberg-Stiftung, Weltbankprojekte)
- * Aufbau einer Fachbibliothek für die Lehrkräfte und einer Präsenzbibliothek für die Studenten sowie Anschaffung von Geräten, die den Unterricht erleichtern (Kopierer, Tageslichtprojektoren, Computer, usw.) aus den Mitteln der Klebelsberg-Stiftung, aus PHARE- und Weltbankprojekten
- * Einladung von ausländischen Experten für Fortbildungsveranstaltungen im Rahmen des PHARE-Programms und Weltbankprojekte (Prof.Dr. Tschauer aus Bochum, Kees van Eunen aus Nijmegen/Niederlande, Dr. Frank G. Königs aus Bochum, Monika Lindhorst und Renate Röllecke aus Bielefeld, Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm aus Wien, Dr. Camilla Badstübner-Kizik aus Gdansk)
- * Sieben Lehrkräfte arbeiten gegenwärtig an ihrer Dissertation in Sprachpädagogik. Gleichzeitig soll auch das Programm eines Promotionstudienganges in diesem Fach entwickelt werden.
- * Durchführung von Fortbildungen für andere Institutionen
- * Begutachten von Bewerbungen für das Projektbüro "Erneuerung des pädagogischen Berufs"
- * Entwicklung eines regionalen Lehrwerks für Jugendliche mit fortgeschrittenen Deutschkenntnissen

- Entwicklung eines Lehrplans für Gymnasien in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut Budapest
- Im Rahmen von universitären Austauschprogrammen, mit Hilfe von Stipendien und auf Einladungen (Goethe-Institut, DAAD, Ungarisches Bildungsministerium, Klebelsberg-Stiftung, PHARE-Programm und Weltbankprojekte, Landesforschungsschwerpunkt Kulturregionen – Regionalkulturen Kassel) haben wir seit dem Bestehen unseres Bereichs an vielen Kongressen, Tagungen und Fortbildungen teilgenommen.

Liste der

BUDAPESTER BEITRÄGE ZUR GERMANISTIK

- Bd. 1.** László Tarnói: Joseph Görres zwischen Revolution und Romantik
- Bd. 2.** Katalin Frank: Die Aufnahme der ungarischer Literatur in der BRD 1945–1970
- Bd. 3.** Siegfried Brachfeld: Deutsche Literatur im Pester Lloyd zwischen 1933–1944 (vergriffen)
- Bd. 4.** Festschrift für Karl Mollay (vergriffen)
- Bd. 5.** Antal Mádl– Ferenc Szász: Nikolaus Lenau in Ungarn. Bibliographie
- Bd. 6.** Lajos Szalai: Die Sprache der Ödenburger Kanzlei in den Jahren 1460–1470. Eine graphematische Untersuchung
- Bd. 7.** Ferenc Szász: Rainer Maria Rilke und Hugo von Hofmannsthal in Ungarn. Bibliographie
- Bd. 8.** Marianna Kertész: Allgemeine und wissenschaftsgeschichtliche Fragen des Verhältnisses von Grammatik und Lexik und seine Problematik in konfrontativer Sicht
- Bd. 9.** Goethe-Studien. Zum 150. Todestag des Dichters herausgegeben von Antal Mádl und László Tarnói
- Bd. 10.** Welt und Roman. Visegráder Beiträge zur deutschen Prosa zwischen 1900 und 1933. Herausgegeben von Antal Mádl und Miklós Salyámosy
- Bd. 11.** László Tarnói: Verbotene Lieder und ihre Varianten auf fliegenden Blättern um 1800
- Bd. 12.** Nikolaus Lenau. Deutschsprachige Personalbibliographie (1850–1981) (vergriffen)
- Bd. 13.** Ferenc Szász: Germanistik und Deutschunterricht in Ungarn. Bibliographie der Buchveröffentlichungen. 1. Band. Wissenschaftliche Publikationen und Lehrbücher 1718–1918
- Bd. 14.** János Juhász: Die sprachliche Norm
- Bd. 15.** Beiträge zur historischen Lexikographie. Vorträge und Aufsätze zur mhd. und frnhd. Lexikographie. Herausgegeben von Vilmos Ágel, Rainer Paul und Lajos Szalai
- Bd. 16.** Beiträge zur Phraseologie des Ungarischen und des Deutschen Herausgegeben von Regina Hessky

- Bd. 17–18.** Rezeption der Deutschen Literatur in Ungarn 1800–1850 I. Teil. Deutsche und ungarische Dichter: 2. Teil. Zeitschriften und Tendenzen. Herausgegeben von László Tamóci
- Bd. 19–20.** Theorien, Epochen, Kontakte Festschrift zum 60. Geburtstag von Professor Dr. Dr. h. c. Antal Mádl. Herausgegeben von János Szabó und Ferenc Szász (2 Bände)
- Bd. 21.** Rita Brdar Szabó: Die Wortbildung des Adjektivs in der deutschen Gegenwartssprache mit besonderer Berücksichtigung der Übergangszone zwischen Derivation und Komposition
- Bd. 22.** Begegnungen mit Musil. Redaktion: András Enyedi, Melinda Jakus, Anita Szücs, Karl Vajda
- Bd. 23.** Von der Schulgrammatik zur Allgemeinen Sprachwissenschaft. Beiträge zur Gedenktagung für Professor János Juhász. Herausgegeben von Magdolna Bartha und Rita Brdar Szabó
- Bd. 24.** Das Germanistische Institut stellt sich vor. Redigiert von Zsuzsa Breier und Ferenc Szász
- Bd. 25.** Curriculumevaluation der Deutschlehrausbildung aus didaktischer Sicht. Herausgegeben von Katalin Petnecki, Wolfgang Schmitt und Anna Szabylár



300, -



6916