

Neue Ansätze der Lehrerbildung im Spannungsfeld zwischen Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Nationalitätensprache*

Csaba Földes

In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 21 (1994) 4.

0. Einleitung

Die Problematik einer zeitgemäßen Fremdsprachenlehrerbildung befindet sich – man kann sagen – weltweit im Kreuzfeuer kontroverser Fachdiskussionen. In den Staaten Mittel-, Ost- und Südosteuropas stellt sich diese Frage heute in vielfacher Hinsicht naturgemäß mit nachdrücklicher Aktualität und Relevanz. So sollen nachfolgend im Kontext der Umgestaltungsprozesse in der Sprachen- und Bildungspolitik, der Fremdsprachendidaktik und der Sprachlehrerbildung in diesen Ländern Überlegungen zur Erneuerung der Deutschlehrerbildung – mit besonderer Berücksichtigung der Situation in Ungarn – angestellt werden.

1. Entwicklung in Ungarn seit 1989

Dank der durch die Wende ermöglichten westeuropäischen Orientierung und dem Abbau des Russischunterrichts als Pflichtfach erfährt in Ungarn – wie auch in sämtlichen Ländern des ehemaligen Ostblocks – die deutsche Sprache wie auch die Deutschlehrerbildung in jüngster Zeit eine deutliche Aufwärtsentwicklung (vgl. ausführlich Földes 1992 und 1993). Bedarf und Bedürfnisse an Fremdsprachen seitens der Lernenden in

Schule und Erwachsenenbildung sind zur Zeit einem kontinuierlichen und einschneidenden Veränderungsprozeß ausgesetzt.

Mit dem quantitativen Aufschwung (zahlreiche neue Ausbildungseinrichtungen, neue Studiengänge, z. B. die dreijährige deutsche Sprachlehrerbildung) sollte auch eine qualitative Erneuerung der Deutschausbildung einsetzen. Ich glaube, daß auch die anderen ehemaligen Ostblockstaaten in Mittel-, Ost- und Südosteuropa – im Zeichen ihrer Rückbesinnung auf die gemeinsame europäische Tradition – zum großen Teil vor ähnlichen oder vergleichbaren Fragestellungen stehen. So dürften wohl die nachfolgenden Ausführungen in nicht unerheblichem Maße auch für einen wesentlichen weiteren Kontext Gültigkeit besitzen.

2. Prämissen für das Fach Deutsch als Fremdsprache

Auf dem X. IDV-Kongreß wurde festgehalten, daß das Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF) in der Spannung zwischen staatlichen Vorgaben, Lehrerbildung, Lehrerfortbildung, Forschung, Lehrplanentwicklung, Lehrwerkentwicklung, Praxisrealität, Mittlerorganisationen, Alters-

* Der vorliegende Aufsatz geht auf einen Vortrag zurück, der auf der X. Internationalen Deutschlehrertagung in Leipzig, 2.-7. August 1993, in der Sektion 16: »Neue Ansätze in der Lehreraus- und -fortbildung« gehalten wurde.

parametern bei Schülern und Lehrern, Verlagssituation und Verlagsproduktion lebt und zum einen durch das Zusammenwirken dieser Komponenten und zum anderen durch die Aufmerksamkeit, welche die Germanistik durch Forschung, Theoriebildung, Interesse an Kulturbegegnung und -vermittlung dem Fach DaF entgegenbringt, determiniert wird. Die Dynamik und die Art und Weise, in der diese Komponenten im Regelkreis wirksam werden, ist einerseits abhängig von Kontakt- und Kooperationsmöglichkeiten, andererseits von der Qualität und Gültigkeit gemeinsamer sprach-, literatur-, kultur- und bildungswissenschaftlicher Grundlegung.

So würde wohl der optimale Zustand darin bestehen, wenn Forschung, Lehre, Lehrerausbildung, Praxis, Curriculum und Fortbildung auf gleicher Theoriebasis einander begegnen könnten.

3. Aktuelle Probleme der Deutschlehrerausbildung

Vor dem Hintergrund dieser Prämissen seien nun Gegenwart und Perspektiven der Deutschlehrerausbildung in Ungarn in den Blick genommen. Dabei liegt es mir hier weniger an einer erschöpfenden, inventarisierenden Beschreibung mit statistischen Angaben, als vielmehr an einer Auseinandersetzung mit essentiellen organisatorischen und inhaltlichen Grundsätzen. In diesem Lichte werden zum kleineren Teil Fakten der heutigen Lage thematisiert, in größerem Umfang kommen potentielle Entwicklungsrichtungen bzw. -vorschläge zu Wort. Der Zeitpunkt scheint außerordentlich geeignet und aktuell zu sein, über Erneuerung und Umgestaltung nachzudenken, zumal infolge der neu gewonnenen Autonomie der Universitäten und Hochschulen kaum mehr zentrale ministerielle Rahmenpläne und Zielvorgaben bestehen. (Verbindliche Vorschriften beziehen sich lediglich auf

einige formale Kriterien der Ausbildung wie Studiendauer etc.)

3.1 Was den organisatorischen Bereich betrifft, muß man gleich in aller Kürze darauf hinweisen, daß eine tiefgreifende Umgestaltung der Hochschullandschaft Ungarns vorgesehen ist. Auf der Basis der zahlreichen kleineren, eng spezialisierten Einrichtungen sollen größere, möglichst die ganze Bandbreite der Wissenschaften und der Lehre umfassende Volluniversitäten (ung. *universitas*) entstehen, die in vielem an das Modell der bundesdeutschen Gesamthochschulen erinnern. Zudem soll auf Anraten der OECD binnen fünf Jahren die Studentenzahl verdoppelt werden, um den Jugendlichen Bildungsmöglichkeiten zu bieten und dem akuten Mangel an Spezialisten bestimmter Sparten wirksam begegnen zu können. Die Eigenständigkeit und Selbstbestimmung der Hochschulen soll ebenfalls erhöht werden, vor allem in bezug auf die Verleihung von akademischen Graden, die bislang unabhängig von den Universitäten im Rahmen der Wissenschaftlichen Attestatskommission in Budapest erfolgte. Hoffentlich wird das neue Hochschulgesetz für diesen Balanceakt zwischen Reform und Stabilität funktionierende Rahmenbedingungen sichern.

3.2 Zum Inhaltlichen sei zunächst vorausgeschickt, daß die verkrusteten Strukturen des Hochschulwesens, die starre hierarchische Gliederung, das Statusdenken und die unhinterfragte Personalautorität bis vor kurzem ein wirklich fundamentales Umdenken nicht ermöglichten. Daher waren eher oberflächliche, »kosmetische« Eingriffe kennzeichnend. So befindet sich die Deutschlehrerausbildung in Ungarn seit mehreren Jahrzehnten in einem Stadium permanenter – aber kaum je nutzbringender Reformierungsversuche. Einen tristen Lagebericht liefert L. Szalai (1993: 43), dessen etwas undiffe-

renzierte Einschätzung ich zwar vielleicht nicht in allen Punkten hundertprozentig teile, jedoch aber zitiere, weil – wie es so heißt – doch was dran ist:

»Das Niveau der aktiven und passiven Beherrschung der deutschen Sprache, die Tiefe und die Konvertierbarkeit der grammatischen, sprachwissenschaftlichen und literaturwissenschaftlichen Fachkenntnisse und das fachdidaktische Rüstzeug unserer Absolventen der Germanistik von heute unterscheiden sich im wesentlichen nicht von dem, was für die Absolventen vor fünfundzwanzig Jahren auch schon charakteristisch war. Die unmittelbar vor dem Abschluß ihrer Studien stehenden Germanistikstudenten begehen nach wie vor die selben grammatischen und stilistischen Fehler, sie sind sich nach wie vor nicht im klaren darüber, mit welchem Zweck sie acht bis zehn Semester lang auf den 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.«

Das Zitat belegt, daß sich die Fachleute der Probleme zunehmend bewußt sind. Manche Überlegungen, in welcher Richtung möglicherweise einiges unternommen werden könnte und müßte, seien im folgenden zur Diskussion gestellt.

4. Konzepte für eine Neuorientierung

Bereits frühere Deutschlehrertagungen haben über die Notwendigkeit, die Ausbildung von DaF-Lehrern interdisziplinär

anzulegen und dabei Sprach- und Literaturwissenschaft, methodisch-didaktische und sprachpraktische Ausbildung zu verknüpfen, einen weitgehenden Konsens herbeigeführt (vgl. z. B. Krumm 1987: 172).¹ Trotzdem scheint es nach wie vor ein mühsamer Prozeß zu sein, entsprechende berufsbezogene Ausbildungskonzepte theoretisch zu erarbeiten und in der Praxis durchzusetzen. So fällt auf, wie erstaunlich wenig sich die erheblichen Fortschritte, die die Sprach- und Literaturdidaktik in den vergangenen Jahrzehnten erzielt haben, auf die Lehrerausbildung ausgewirkt haben.

Unter anderen dürften folgende Aspekte für die Neuorientierung der Lehrerausbildung für DaF von besonderer Aktualität und Relevanz sein.²

4.1 Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Fundierung

Die DaF-Lehrerausbildung sollte im obigen Sinn fachwissenschaftlich wie auch fachdidaktisch fundiert sein, wozu neue, stichhaltige Konzeptionen erforderlich wären. Vor allem die angewandte Linguistik, aber auch die einschlägigen Entwicklungen in der allgemeinen und germanistischen Linguistik wie auch in der Zweitspracherwerbsforschung und der Fremdsprachendidaktik sollten sich in der Ausbildung verstärkt widerspiegeln. Man denke hierbei z. B. an die Text-

1 Da Sprache und Literatur ja immer in einem Kulturprozeß eingebettet sind, dürfen sie nicht isoliert, sondern müssen im kulturphilosophischen und gesellschaftlichen Kontext behandelt werden. Der Erwerb der Sprachkompetenz und der Literaturkompetenz erscheinen als Lernziele, die in das übergeordnete Lernziel einer zu erwerbenden Kulturkompetenz eingehen. Daraus folgt die kulturwissenschaftliche (landeskundliche) Begründung des Faches (vgl. dazu Papiór 1991: 211f.).

Andererseits sei darauf hingewiesen, daß man demgegenüber bezüglich der DaF-Lehrerausbildung in Deutschland im Rahmen der Konzeptionen ›Deutsch als Fremdsprache‹, ›Deutsch als Fremdsprachenphilologie‹, ›Interkulturelle Germanistik (Deutsch als Fremdsprache)‹ usw. kaum von Konsens sprechen kann, vgl. die Kontroversen z. B. bei Henrici (1990: 38ff.) und Ickler (1993: 273ff.).

2 Vgl. auch Bausch/Christ/Krumm (1992a: 427).

linguistik, die Varietätengrammatik, die Kontaktlinguistik, die Konversationsanalyse, die Diskurslinguistik, die Lerner-sprachen- und Fehlerlinguistik und die Strategien- und Interlanguageforschung. Ausdrücklich aktuell und vielversprechend tritt in jüngster Zeit die sich immer mehr etablierende sog. *educational linguistics* (vgl. Halliday 1989) in Erscheinung. Diese neue Disziplin scheint in der Lage zu sein, mehrere mögliche Arten der Sprachbeschreibung zielgerichtet mit den entsprechenden Kapiteln der angewandten Linguistik, der Psycho-, Sozio- und Neurolinguistik in Einklang zu bringen, damit die Sprachlehrer (und Sprachlernenden) eine adäquatere und kohärentere theoretische Fundierung als bisher zur Unterstützung ihrer praktischen Tätigkeit erhalten.

In Anbetracht von linguistischen Theorien scheint ferner der Begriff des sprachlichen Handelns gerade in der Lehrerbildung geeignet, einen zentralen Stellenwert einzunehmen, zeigt doch ein solches Vorgehen die enorme Kreativität menschlichen Ausdrucks und sprachlicher Vielfalt, da beispielsweise mit ein und derselben Satzstruktur unterschiedliche Intentionen realisiert werden können (so auch Barthel 1992: 13).

Das Curriculum soll bei der fachwissenschaftlichen Grundlegung den herkömmlichen Primat der sprachhistorischen und literaturwissenschaftlichen Studien etwas umfunktionieren bzw. reduzieren und eher synchronlinguistische Studienelemente (Einsichten in system- und pragmlinguistische Charakteristika der deutschen Gegenwartssprache) einbauen. Wie Völzing (1993: 17) thematisiert, müssen ja die sprachlichen Fehler der Studierenden über die Systemlinguistik angegangen werden. Die vernachlässigten Lernbereiche Phonologie und Phonetik (mit ihren Teilgebieten Artikulation, Intonation und Sprachausdruck) dürfen

ebenfalls nicht länger als bloße Randphänomene der Ausbildung dahinvegetieren.

In der althergebrachten Betrachtung wurde – und vielfach wird immer noch – Literaturwissenschaft mit Literaturgeschichte gleichgesetzt. Daneben und statt dessen erschiene es zweckdienlich, in der Ausbildung einen textwissenschaftlichen Ansatz zu verankern. In diesem Sinne sollte die schöpferische Auseinandersetzung mit literarischen Texten sowohl die analytische als auch die synthetische Denkfähigkeit fördern, kulturelles und fremd-/interkulturelles Wissen vermitteln und auch zu einem Verständnis über die Verwendbarkeit literarischer Texte im schulischen DaF-Milieu hinführen (siehe auch Tóth 1991: 34).

Wichtig ist, daß man beim Curriculum wie auch bei der Planung insgesamt nicht nur von der momentanen Schulsituation ausgeht, sondern sich an der Perspektive, an der Zukunft orientiert: die Lehrer werden ja für eine jahrzehntelange berufliche Laufbahn ausgebildet. Ebenfalls berücksichtigt werden muß die spezifische Situation der Germanistik und der deutschen Sprache in der Nachbarschaft zum geschlossenen deutschen Sprachraum. Man muß ja auch Erscheinungen der mannigfaltigen Sprach- und Kulturkontakte in Betracht ziehen.

Wie auch Hans-Werner Schmidt (1993: 154) in bezug auf einen neuen Studiengang bemerkt, liegen bis jetzt lediglich additive (Teil-) Konzeptionen für die Ausbildung vor, bei denen zwar einzelne Studienkomponenten hinzugefügt werden, die aber eine Integration der Studieninhalte zu einem Gesamtkomplex – was eigentlich das Ziel wäre – nicht versuchen. In aktuellen Diskussionen prallen die Argumente der germanistisch-philologischen Tradition und die des pragmatischen Herangehens zur

berufspraktischen Ausbildung oft aufeinander.¹

Im wesentlichen sollte aber ein Kompromiß zwischen dem wissensorientierten und dem pragmatisch-funktionalen curricularen Ansatz zu erzielen sein, also die Integration einer auch *lerntheoretisch fundierten* didaktisch-methodischen Perspektive in einen bisher dominant fachwissenschaftlich orientierten Studien-gang.

4.2 Praxisbezug

Die Ausbildung sollte die Richtung deutlicherer Professionalisierung einschlagen und stärker als bisher *praxisbezogen* sein: eine Ausweitung der unterrichtspraktischen Studienelemente wäre wünschenswert.² Die Verflechtung von Theorie und Praxis möge als zentrales Merkmal der DaF-Lehrerausbildung figurieren. Der nicht selten anzutreffende Zustand, daß sich die Erfahrungen der Studierenden mit dem Arbeitsfeld ›Schule‹ mehr oder weniger auf die eigene Schulzeit beschränken, ist unhaltbar. Wie die Erfahrungen zeigen, sind die Einstellungen der Lehrerstudenden zur schulpraktischen Vorbereitung zwar zwiespältig, im Grunde aber doch positiv. Sie sehen in ihr vielfach ein Monstrum, das einen eventuellen fast »selbsterstörerischen« Tribut verlangen wird, aber zugleich fasziniert sie diese Institution, indem sie das Praktischwerden der Wissenschaft erhoffen läßt und den Erfahrungshunger der Kandidaten zu befriedigen verspricht. Daher charakterisieren Neugier und Furcht die ausgeprägtesten Erwartungshaltungen, und die erste Verstrickung in die Schulpraxis wird oft geradezu als Angstflust erlebt.

Damit in Verbindung ist die quantitative ebenso wie die qualitative (!) Stellung der Fachdidaktik anzuheben. Hier läßt sich ohnehin ein offensichtlicher Engpaß beobachten, zumal *wissenschaftliche* Fremdsprachendidaktik an den ungarischen Hochschulen in Forschung und Lehre eindeutig unterrepräsentiert ist. Die Fachdidaktik sollte einen starken Praxisbezug (durch die Auswertung von Unterrichtsversuchen, durch Materialentwicklung und Selbsterfahrung) aufweisen. In diesem Zusammenhang wird vielerorts (z. B. bei Krumm 1987: 171) akzentuiert, daß der didaktisch-methodischen Ausbildung »eine Mittlerrolle zwischen (fachwissenschaftlicher) Theorie und Unterrichtspraxis« zugewiesen werden sollte. Dieser Standpunkt wäre wohl so zu relativieren, daß die Didaktik als solche einer autonomen wissenschaftlichen (pädagogisch-psychologischen) Fundierung bedarf. Das überragende Ziel ist ja die Herausbildung des pädagogischen Könnens für die Durchführung eines bewußten, theoretisch begründeten zeitgemäßen Sprachunterrichts sowie dessen wesentlichen Elements: der Fähigkeit zur Analyse der schulpraktischen Arbeit. Didaktische Ansätze und ihre methodische Umsetzung müssen ferner immer betont landesspezifisch gestaltet werden. Bei allem Plädoyer für die Annäherung an die Praxis ist wichtig, daß relevante fremdsprachendidaktische Probleme jenseits bloßer Rezeptologie (!) im Mittelpunkt stehen. Die Didaktik darf sich nicht auf das Beherrschen eines Repertoires an Lehrtechniken begrenzen. Sie hat die Aufgabe, die Studenten u. a. zur Anwendung schöpferischer, je nach der konkreten Klassensituation abwechselnder methodisch-organi-

1 Siehe dazu den Hinweis von Hans-Werner Schmidt (1993: 156) auf Gerd Neuner.

2 Die Lehrerausbildung in Ungarn ist einphasig, d. h. beim Abschluß der Hochschulstudien erhalten die Absolventen durch das Staatsexamen auch die Lehrbefähigung.

satorischer Verfahren anzuleiten. Als immanenter Bestandteil des Didaktik/Methodik-Studiums – wie auch der gesamten Ausbildung – gilt natürlich nicht zuletzt die Stärkung des Berufsbewußtseins.

4.3 Interkulturelle Orientierung

Das Studium bedarf einer prononcierten interkulturellen Orientierung, da die Studierenden mit (inter)kultureller (Handlungs-)Kompetenz sowie transnationaler und interkultureller Kommunikationsfähigkeit auszustatten sind. In der Auslandsgermanistik ist man geneigt, automatisch davon auszugehen, daß dort von Haus aus interkulturell, kontrastiv und komparatistisch vorgegangen wird. Dem ist leider nicht immer so. Nicht nur deutschsprachige, sondern auch ausländische Germanisten, Lehrerausbilder, DaF-Lehrende und Lehrbuchautoren sind gegen »germanozentrische« Vermittlungsverfahren nicht gefeit, schweben doch auch sie in der Versuchung, Inhalte, Methoden des Faches aus dem deutschsprachigen Bereich in ihr Lernerland zu übertragen. Gerade die Vertreterin des Ungarischen Deutschlehrerverbandes hat bei einer IDV-Umfrage bemängelt, daß in der Lehrerausbildung »die kontrastive Methode zu wenig verwendet wird«¹. Interkulturalität sollte alle Teilgebiete der Ausbildung durchdringen: die Linguistik, die Literatur, die Didaktik-Methodik genauso wie die sprachpraktischen Übungen. Diesem Prinzip entsprechend sollte auch bei der Landeskunde statt der bloßen Vorstellung der deutschsprachigen Staaten der vergleichenden Betrachtung mit der Kultur und Geschichte des deutschen Sprachraums das Hauptaugenmerk gelten.

4.4 Verbesserung des sprachpraktischen Trainings

Aus den obigen Ausführungen ergibt sich, daß der tätigkeitsspezifischen Verbesserung des sprachpraktischen Trainings entscheidende Bedeutung zukommt. Die Sprachpraxis soll die Studenten befähigen, den wissenschaftlichen Lernstoff der theoretischen Disziplinen sprachlich besser zu verstehen, vor allem aber alltägliche sprachliche Standardsituationen auf hohem Niveau zu bewältigen (vgl. auch Völzing 1993: 21). Dabei muß sowohl der thematisch-stoffliche Gehalt des Unterrichts als auch das didaktisch-methodische Vorgehen im Sinne der kommunikativ-funktionalen Ausrichtung neu durchdacht werden. Es ist erforderlich, daß der Sprachunterricht für künftige Deutschlehrer methodisch so gestaltet wird, daß die Studierenden dort Impulse für ihre spätere sprachpädagogische Tätigkeit erhalten. Besonders die Sprachpraxis-Übungen (aber nicht nur sie!) sollen zugleich – wie es bei Krumm (1977: 170) heißt – »methodisch-didaktische Modellstunden« sein. Natürlich im Geiste der pädagogisch-didaktischen Konzepte, die für die schulische Arbeit auch vorgesehen sind (in bezug auf Lehrerverhalten, Lernhandlungen, Interaktionsprozesse in der Klasse etc.).

4.5 Vermittlung von Strategien

Es muß bei der Neukonzipierung des Studiums beachtet werden, daß Deutsch von seinem früheren Platz als zweite Fremdsprache (nach Russisch und in Alternation neben Englisch) aufgerückt ist und jetzt in vielen/den meisten Fällen als die zuerst gelernte Fremdsprache fungiert. Wegen der sich daraus ergebenden an-

1 Vgl. IDV-Projekt: *Bestandsaufnahme und Bedarfsanalyse für Deutsch als Fremdsprache. Teil II. Bericht*. Herausgegeben von Karl Hyldgaard-Jensen im Auftrag des Verbandes der dänischen Gymnasiallehrer für Deutsch. Mai 1991. Typoskript, 17.

ders gearteten entwicklungspsychologischen Situation muß es nun auch um die *Vermittlung von Strategien zum Erwerb einer Fremdsprache*, zur Aneignung von fremdsprachlichen Grundfertigkeiten, d. h. um die Vermittlung einer Fremdsprachen-Lernkompetenz gehen.

4.6 Sprachaufenthalte

Organisierte Sprachaufenthalte, Gaststudien in Deutschland und/oder Österreich wären unbedingt (wieder) einzuführen, da der Wegfall des vormals obligatorischen einsemestrigen Teilstudiums in der ehemaligen DDR für die Germanistikstudenten eine Ausbildungslücke darstellt, die bisher im wesentlichen nicht geschlossen wurde.

4.7 Diversifikation

Die DaF-Lehrerausbildung soll diversifiziert, d. h. auf andere (neue) Bereiche ausgedehnt werden, z. B. für die Unterstufe der Grundschule, aber auch für die bilingualen Bildungsgänge (etwa die zweisprachigen Gymnasien usw.).

Zu einer Art Diversifikation tendieren zwei neue Studiengänge: die im akademischen Jahr 1990/91 ins Leben gerufene sogenannte »dreijährige Ein-Fach-Deutschlehrausbildung« (mehr darüber bei Tóth 1991: 26ff.), die in einem sechssemestrigen und betont praxisorientierten Intensivstudium die DaF-Lehrbefähigung für alle Schulstufen erteilt. Das ebenfalls seit dem Herbst 1990 durchgeführte Projekt zur Umschulung von Russischlehrern operiert mit einem ziemlich ähnlichen Grundkonzept (die Einzelheiten siehe bei Schmidt 1993: 147ff.). Es wäre zu wünschen und zu hoffen, daß sich diese Ausbildungsformen nicht als »Lehrerschnellpresse« erweisen und ihre Absolventen auf dem Arbeitsmarkt nicht zu »Schmalspurgermanisten« degradiert werden. Die ersten Erfahrungen sind eher ermunternd, es

mehren sich die Anzeichen, daß die traditionelle Hochschulgermanistik von den Rückschlüssen der neuen Studiengänge zu profitieren scheint und an ihrem Curriculum manche einschlägigen Revisionen vornimmt.

4.8 Flexibilität

Auch aus dem Abschnitt 4.7 resultiert die Notwendigkeit einer größeren Flexibilität in der Ausbildung. Da die Absolventen – ungeachtet des immensen Lehrermangels – faktisch nicht alle eine pädagogische Laufbahn einschlagen, ist es empfehlenswert, in einem größeren Zusammenhang Experten für die Fremdsprachenvermittlung und für die deutsche Sprache und die Kultur des deutschen Sprachraums schlechthin auszubilden, indem wir sie für bestimmte außerschulische Berufsfelder unter Umständen ebenfalls qualifizieren. Man sollte die Absolventen ferner auch darauf vorbereiten, wie sie ihre nach vielen Lernjahren erworbenen Deutschkenntnisse in der Schul-/Berufspraxis aufrechterhalten können.

4.9 Aktualisierung

Der Gesamtkomplex der pädagogisch-psychologischen und der anderen allgemeinbildenden (soziologischen etc.) Lehrveranstaltungen wäre zu aktualisieren und neu zu überdenken. Dazu bieten sich durch die Eliminierung der vormals obligatorischen marxistisch-leninistischen Studien günstige Rahmenbedingungen.

4.10 Übergangsprobleme

Angeichts der sich radikal verändernden Gesellschaft, aber vor allem der Erkenntnis, daß die Halbwertszeit für erlerntes Wissen heute bei rund vier Jahren liegt, muß ein neues, umfassendes System der DaF-Lehrerfortbildung fachlich wie auch organisatorisch rasch vorbereitet werden. Infolge des Abbaus

bzw. der Umfunktionierung der früheren »Pädagogischen Institute«, die vormals mit unterschiedlichem Erfolg und Niveau, aber regelmäßig u. a. Fortbildungskurse für Lehrer organisierten, steht heute kein entsprechendes Netzwerk zur Verfügung. Selbst der Begriff »Lehrerfortbildung« ist im Moment nicht frei von Widersprüchen. Da heute landesweit die überwiegende Mehrheit der Deutsch Lehrenden ohne einschlägige Qualifizierung vor der Klasse steht, kann es Gegenstand von Diskussionen sein, was prioritär in Angriff genommen werden müßte: die Fortbildung der in Germanistik (irgendwie) graduierten Diplomlehrer oder überhaupt die sprachliche und berufliche Ausbildung der zur Zeit Deutsch ohne entsprechende Lehrbefähigung Unterrichtenden. Auch wenn man die Frage eigentlich so nicht stellen dürfte, wird damit klar, daß beim derzeitigen »Feuerlöschen« unterschiedliche Prioritäten gesetzt werden können bzw. müssen.¹

Ungeachtet dieser interimistischen Kontradiktionen der Übergangszeit darf die elementare Wichtigkeit der »richtigen« Fortbildung nicht außer acht gelassen werden. Dabei schiene mir das Prinzip wesentlich, daß die postgraduale Aus- und Fortbildung nicht auf einer niedrigeren Ebene angesiedelt werden darf als die primäre Lehrerausbildung. Im alten System empfand ich von vornherein als widersprüchlich, daß nach einem abgeschlossenen Studium an einer *wissenschaftlichen* Hochschule die Fortbildung der Lehrer in den Händen von kleinen, fachlich den Aufgaben nicht immer gewachsenen Instituten der einzelnen Komitate lag.

An die fachliche Qualifizierung und Vorbereitung der Ausbildungslehrer/Mentoren auf ihre anspruchsvolle Tätigkeit in der beruflichen Anleitung der Deutschlehrer-Studenten wäre ebenfalls zu denken, da sie zur Zeit ihre Aufgaben – ohne institutionalisierte Schulungen – eher intuitiv und autodidaktisch mit nicht wenig Phantasie und Erfindergeist zu erfüllen gezwungen sind. Hierzu könnte eine engere Zusammenarbeit zwischen den Germanistiklehrstühlen und den Ausbildungsschulen der Ausgangspunkt sein. Zu bedenken wäre ferner, daß die Fortbildung der Aus- und Fortbilder einstweilen gleichfalls unlöslich ist.

4.11 Notwendigkeit einer pluralistisch orientierten Konzeption

Wie auch das Bildungswesen im allgemeinen, so sollte die Lehrerausbildung pluralistisch angelegt sein, d. h. sie sollte sich nicht durch von »oben« oktroyierte, »steife«, zentralistische Kategorien leiten lassen. In diesem Sinne muß eine stärkere Individualisierung des Studiums mit einer Reduzierung der wöchentlichen Pflichtstundenzahl, der Extensivierung des Selbststudiums, einer größeren Eigenverantwortung der Lehramtskandidaten und der Motivation zum selbständigen, wissenschaftlichen Studieren einhergehen.

4.12 Zeitgemäße Lehr- und Lernkonzepte

Auch außerhalb der engeren DaF-spezifischen Fächer wäre es günstig, für das gesamte Studium zeitgemäße Lehr- und Lernkonzepte einzuführen. Solche stehen bereits im Rahmen der pädagogischen

¹ Gegenwärtig werden die Maßnahmen zur sprachlichen und didaktisch-methodischen Schulung von nicht (dafür) ausgebildeten Deutsch-Lehrenden des öfteren ebenfalls als Lehrerfortbildung aufgefaßt.

Psychologie zur Verfügung,¹ es hieße nur, sie in die Fachausbildung umzusetzen. An den Universitäten und Hochschulen herrscht ja im Deutschstudium immer noch überwiegend Frontalunterricht vor, und in den allermeisten Fällen wird schlicht fachliches Wissen vermittelt. Dementgegen sollte es aber in erster Linie auf die ganzheitliche berufliche Handlungskompetenz ankommen. Die herkömmliche Art der Wissensvermittlung lenkt hingegen Denken und Handeln des Lernenden/Studierenden in vorgegebene Bahnen und behindert damit die Entwicklung einer umfassenden Handlungskompetenz. Im einzelnen heißt es, dem Lehrenden größere pädagogische und Entscheidungsfreiheit zu gewähren, sowie den bisher primär lehrerzentrierten, auf Stoffvermittlung ausgerichteten Unterricht auf einen schülerorientierten umzustellen und Arbeits- und Sozialformen zu wählen, die kritisches Denken, eigene Standpunkte und demokratisch-kooperatives Verhalten fördern, wie es z. B. im westeuropäischen Schulwesen schon lange verankert ist. Dies muß aber unbedingt mit den spezifischen Ausprägungen der ungarischen Lehr-, Lern- und Erziehungstraditionen sowie den Faktoren des gesellschaftlichen Umfelds sorgfältig koordiniert und entsprechend diesen Bedingungen adaptiert werden.

Alles in allem muß es sich letztlich um die ganzheitliche Entwicklung einer »Lehrerpersönlichkeit« handeln, indem nicht nur kognitive Inhalte, sondern auch Aktivitäten, Erlebnisse und Kreativität forciert werden. Es sind ja Pädagogen gefragt, die auf ihre Schüler reflektieren können und ihnen einen emotional positiven Zugang

zur Zielsprache, zu deren Sprechern und zu ihrer Kultur zu eröffnen imstande sind. Künftige DaF-Lehrer sind schließlich weder bloße Sprach-/Schulmeister noch forschende Sprach- und Literaturwissenschaftler, noch Neuphilologen. Ihnen muß eine solide berufsorientierte Ausbildung zuteil werden (wobei Lehrerbildung immer zugleich eine Art Persönlichkeitsentwicklung sein muß), damit sie ihrem ausgeweiteten Tätigkeitsfeld als moderner Fremdsprachenlehrer im Unterrichten, Erziehen, Kulturvermitteln, Beraten, Beurteilen und Innovieren gerecht werden können.

5. Deutsch als Nationalitätensprache

Der Komplex Deutsch als Nationalitätensprache (die Lehrerausbildung für die ungarndeutsche Minderheit) befindet sich ebenfalls im Umbruch. Über die obigen Schwerpunkte (4.1–12) hinaus sind mit dieser Sphäre einige weitere Besonderheiten verbunden (detaillierter bei Földes 1992a).

5.1 Aktueller Stand

5.1.1 Defizite

Obwohl die juristische Regelung der Hochschulbildung für die Ungarndeutschen – zumindest auf der Ebene von Absichtserklärungen – auf lange Traditionen zurückschaut, kann die ungarndeutsche Hochschullandschaft weder in Quantität noch in Qualität als zufriedenstellend gewertet werden. So wurde bereits im Paragraph 18 des Regierungserlasses Nr. 4800/1923 im Jahre 1923 geäußert:

1 Hier könnte die Deutschdidaktik von den Forschungsergebnissen der pädagogischen Psychologie viel profitieren. Was unter dem DaF-Blickwinkel mitunter als neues Experiment hingestellt wird, erweist sich in der Psychologie nicht selten als etwas bereits lange Bekanntes. Daraus ist ersichtlich, daß Theorie und Praxis der Fachdidaktik ohne tiefere psychologische Kenntnisse wohl kaum auskommen.

»Die Regierung wird die notwendigen Lehrkräfte für die Minderheitenschulen ausbilden lassen; mindestens auf einer Universität soll die Sprache und Literatur der in Ungarn lebenden Minderheiten gelehrt werden«.

Bis heute gibt es jedoch keinen einzigen Lehrstuhl, der gänzlich dem Deutschen als Minderheiten-/Nationalitätensprache gewidmet ist. Dessenungeachtet lassen die bundesdeutschen Einschätzungen in den allermeisten Fällen jedoch paradisiische Zustände erahnen. Das relativ neue Sonderheft *Globus Spezial* mit dem Titel »Die Deutschen in aller Welt«, herausgegeben vom Verein für das Deutschtum im Ausland (Bonn-St. Augustin), stellt beispielsweise auf Seite 14 fest:

»Günstig ist auch die Schulsituation im weiteren Sinn [...] Ergänzt wird dies durch die Existenz von vier (!) deutschen Hochschulen für Kindergärtnerinnen und Lehrerausbildung«.

Gemeint werden wohl die (sonst ungarischsprachigen) Ausbildungseinrichtungen, an denen – neben Deutsch als Fremdsprache – auch ungarndeutsche Kindergärtnerinnen und/oder Lehrer studieren können. Die Hochschulstruktur sieht in (teilweise) deutscher Sprache derzeit lediglich ein Germanistik- oder Pädagogikstudium vor. Hinzugefügt werden muß allerdings, daß diese Studiengänge in den letzten Jahren erweitert worden waren, womit letztendlich ein – kleiner – Schritt doch getan wurde. Zur Zeit ist eine ungarndeutsche Kindergärtnerinnen-Ausbildung – in bescheidenem Volumen – in Frankenstein/Baja, Ódenburg/Sopron und Szekszárd möglich, Lehrer für die Primarstufe werden in Budapest, Gran/Esztergom, Frankenstein/Baja und Szekszárd ausgebildet. Die Sekundarstufe I gehört zu den Schwerpunkten an der Pädagogischen Hochschule Szeged/Szeged, während das Schicksal der Sekundarstufe II – infolge der Umorgani-

sierung des Germanistiklehrstuhls an der Universität Fünfkirchen/Pécs – vorläufig ungewiß ist.

5.1.2 Voraussetzungen für ein integratives Ausbildungskonzept

Die politisch-gesellschaftliche Wende, die damit hervorgerufene Terraingewinnung der Minderheitenpolitik sowie die engeren Kontakte zu den deutschsprachigen Ländern haben eine organisatorische und fachliche Neugestaltung der Ausbildungsgänge möglich bzw. notwendig gemacht.

Als elementare Schwierigkeit macht sich bemerkbar, daß die Domäne »Nationalitäten-Sprachunterricht« bislang einer wissenschaftlich-theoretischen Fundierung entbehrt. Nicht einmal die grundlegenden Termini sind geklärt, was nun unter Mutter-, Fremd-, Zweit-, Minderheiten-, Minoritäten-, Nationalitäten-, Regional-, Ethno- und Volksgruppensprache genau zu verstehen ist, wie sie voneinander abzugrenzen sind bzw. wie sie zusammenwirken, welche Überlappungen sich ergeben, und zwar einerseits auf der Ebene der definitorischen Beschreibung, andererseits in der konkreten Wirklichkeit auf der Ebene des Individuums oder der sozialen Gruppe. Die Beantwortung dieser Fragen ist selbstverständlich unerlässlich zur Konstruierung eines dauerhaft funktionierenden Modells des Bildungswesens von Minderheiten. Die bisherige Praxis der Schulbehörden und der Unterrichtsrealität zeichnete sich vorherrschend durch oberflächliche Improvisationen aus, ohne Rekurs auf ein kohärentes linguistisches, lernpsychologisches und didaktisches Fundament und eine längerfristige Strategie.

Ein integratives Konzept der Lehrerausbildung für Deutsch als Nationalitätensprache zu entwerfen, ohne daß es für die sprachliche Erziehung in Kindergarten und Schule ein gültiges und anerkanntes

Modell gäbe, stellt mehr als nur eine Herausforderung dar. Vielleicht kann aber auf diese Weise dann die Neuorientierung des gesamten Vertikums von den Erfahrungen des Experimentierens der Lehrerbildung profitieren, wie auch die Hochschule bemüht ist, die sich wandelnde Schulwirklichkeit bei der Ausbildung permanent zu berücksichtigen.

5.2 Forderungen

Die Strategie des Nationalitäten-Sprachunterrichts soll meiner Ansicht nach im allgemeinen und auf allen Bildungsebenen durch einen Komplex von fachwissenschaftlichen und sprachpolitischen Prinzipien gekennzeichnet sein, wobei keiner der beiden Grundsatzbereiche auf Kosten des anderen die Oberhand gewinnen darf, da sich so Ungereimtheiten ergeben (können). Bei diesen Fachwissenschaften seien insbesondere die (angewandte) Linguistik, die Pädagogik, die Lernpsychologie, die Psycho- und Soziolinguistik, die Neurolinguistik, die Dialektologie/Dialektsoziologie und die Sprachkontaktforschung genannt.

In diesem Zusammenhang schiene es angebracht, die spezifischen didaktischen Grundlagen des Deutschen als Nationalitätensprache auszuarbeiten. Die gegenwärtig praktizierten Verfahren, nämlich die Minderheitensprachen quasi als Fremdsprachen zu behandeln oder eben – da sie als »(ethnische) Muttersprache« gelten – sie weitgehend am Unterricht des Ungarischen als Muttersprache zu orientieren, können nicht akzeptiert werden. Man sollte den Sprachstand, den Grad bzw. den Typ des Bilingualismus ermitteln und auf dem Boden der interkulturellen Zweisprachigkeit die Strategie des Unterrichts entwickeln. Neben der eigentlichen Spracharbeit ist ja im Unterricht auf allen Stufen des Sozialisierungsprozesses auch mit anderen relevanten Aufgaben zu rechnen, um nur auf einige

Schwerpunkte hinzuweisen: Identitätshilfe, Bewußtseinsformung, Erziehung zur Toleranz, zur wechselseitigen Verständnisbereitschaft, Erziehung zur Bikkultur, zur Traditionspflege u. a. Dazu könnte die multikulturelle Pädagogik wichtige Impulse geben.

5.3 Ausbildungsziele

Die Hochschulausbildung sollte daher drei vorrangige Bildungsziele verwirklichen:

- Im Mittelpunkt muß ein sicheres, funktionstüchtiges sprachkommunikatives Können stehen; es ist ja nicht zuletzt als Komponente der spezifischen Minderheiten-Identität zu betrachten. Somit ist eine interkulturelle *Zweisprachigkeit*, ein koordinierter Bilingualismus anzustreben.
- Ein anderer wichtiger Baustein der Ausbildung visiert das *germanistische und sprachdidaktische Grundwissen* an, das für das Qualifikationsprofil eines Deutschlehrers unverzichtbar ist.
- Die dritte, eher erzieherische Aufgabe zielt auf die *Vertiefung des Nationalitäten-Bewußtseins*, des Identitätsgefühls der Studenten und auf ihre Vorbereitung für die nationalitätenpolitische Wirklichkeit in Ungarn ab, um sie zu befähigen, sich später, als Akademiker der ungarndeutschen Minderheit, in Organisationen, Kulturverbänden etc. der Nationalität auf entsprechendem Niveau zu betätigen. Dazu können auch die studentischen Initiativen nutzbringend beitragen. Beispielsweise leistet der am Germanistiklehrstuhl der Pädagogischen Hochschule Szeged 1992 aus der Taufe gehobene Freundeskreis der Gemeinschaft Junger Ungarndeutscher (GJU) – als Verein der Studenten des Deutschen als Nationalitätensprache – durch seine zahlreichen Aktivitäten in dieser Hinsicht Erhebliches.

5.4 Notwendigkeit einer fächerübergreifenden Kooperation

Als nicht unwesentliches Desiderat muß genannt werden, daß die Absolventen auf die deutschsprachige Vermittlung ihrer Zweifächer werden. In aller Regel studieren sie neben Deutsch als Nationalitätensprache auch eine frei wählbare andere Fachrichtung. Das damit verbundene Optimum wäre, daß sie dann in den bilingualen »Nationalitätenschulen« ihr anderes Fach in Deutsch unterrichteten. Dem widerspricht, daß sie an der Hochschule ihre Fachausbildung in ungarischer Sprache genossen haben, so daß hinsichtlich der fachsprachlichen Terminologie und der spezifischen Anschauungen und Perspektiven (z. B. ungarische vs. deutsche Geschichtsbetrachtung) nicht unerhebliche Defizite zu verzeichnen sind. Da diese Problematik naturgemäß außerhalb der Kompetenzsphäre der Germanistikausbildung liegt, wäre hier ein dringender Ruf nach fächerübergreifender Kooperation besonders vonnöten.

6. Rahmenbedingungen

Die Realisierung der in den Punkten 4 und 5 exponierten Aufgaben ist nicht zuletzt von den Rahmenbedingungen solcher kardinalen Regelungen abhängig wie der Ausführungsbestimmungen der beiden im Frühsommer 1993 verabschiedeten neuen Rechtsvorschriften, nämlich des Hochschulgesetzes und des Gesetzes über die Rechte der nationalen und ethnischen Minderheiten.

In bezug auf Inhalte und Konzeptionen wirkt sich nachteilig aus, daß es in Ungarn bis heute – trotz gewisser Ansätze¹ – an abgeklärten fremdsprachendidaktischen Prinzipien und Grundsätzen, an einer einheitlichen, realitätsadäquaten und praktikablen Theorie der Zweisprachig-

keit (der bilingualen Erziehung), an einer umfassenden Theorie des interkulturellen Verstehens sowie einer deutlichen literatur- und rezeptionstheoretischen Position mangelt, die in Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Nationalitätensprache Forschung, Studium und Unterricht in gleicher Weise prägen würden.

7. Ausblick

Abschließend darf ich meiner Hoffnung Ausdruck geben, daß die vorstehend erörterten Entwicklungsmöglichkeiten und Perspektiven zukünftig solche – auch jetzt nicht ganz begründeten – Pauschalurteile gegenstandslos machen werden wie das einer selbstbewußten österreichischen Lektorin (Sorgor 1992: 114f.) über »die [...] DaF-LehrerInnen im ehemaligen Ostblock (am Beispiel der ČSFR)« und zwar: »Viele LehrerInnen sind sehr schlecht ausgebildet. Sowohl sprachlich [...] als auch methodisch«.

Literatur

- Barthel, Helga: »Fremdsprachenlehrausbildung an der Leipziger Universität nach der Wende – eine Herausforderung an die Theorie und Praxis«. In: Bausch/Christ/Krumm 1992, 9–14.
- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung*. Arbeitspapiere der 10. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. 2. Aufl. Bochum 1992 (Manuskripte zur Sprachlehrforschung 33).
- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen: »Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern für Europa«, *Fremdsprachenunterricht* 45, 7 (1992a), 427.
- Földes, Csaba: »Zur gegenwärtigen Situation des Deutschen als Fremdsprache in Ungarn – dargestellt im osteuropäischen Kontext«, *Zielsprache Deutsch* 23, 1 (1992), 30–40.

1 Z.B. der Trend des Sprachunterrichts zum Postulat nach kommunikativem Handeln.

- Földes, Csaba: »Zu einem neuen Modell der Lehrerausbildung für ›Deutsch als Nationalitätensprache«, *Lernen in Deutschland* 12, 1 (1992a), 88–94.
- Földes, Csaba: »Deutsch als Verkehrssprache in Ostmitteleuropa – am Beispiel Ungarns«. In: Born, Joachim; Stickel, Gerhard (Hrsg.): *Deutsch als Verkehrssprache in Europa*. Berlin; New York 1993 (Jahrbuch 1992 des Instituts für deutsche Sprache), 217–235.
- Halliday, M.A.K.: *Spoken and Written Language*. Oxford 1989.
- Henrici, Gert: »Interkulturelle Germanistik à la Bayreuth: Anmerkungen aus der Sicht eines Vertreters des Faches Deutsch als Fremdsprache«, *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 37, 1 (1990), 38–44.
- Ickler, Theodor: »Deutsch als Fremdsprache. Eine Abgrenzung«. In: Born, Joachim; Stickel, Gerhard (Hrsg.): *Deutsch als Verkehrssprache in Europa*. Berlin; New York 1993 (Jahrbuch 1992 des Instituts für deutsche Sprache), 273–298.
- Kohn, János; Wolff, Dieter (eds.): *New Tendencies in the Curriculum-Development / Neue Tendenzen in der Curriculum-Entwicklung*. Szombathely 1993.
- Krumm, Hans-Jürgen: »Bildung, Ausbildung und Weiterbildung des Deutschlehrers«. In: Zellweger, Rudolf; Merkt, Gérard (Hrsg.): *Ziele und Wege des Unterrichts in Deutsch als Fremdsprache. Sein Beitrag zur interkulturellen Verständigung*. VIII. Internationale Deutschlehrertagung, Bern, 4.–8. August 1986. Tagungsbericht. Bern (ohne Jahresangabe), 169–172.
- Papiór, Jan: »Kulturwissenschaftliche Germanistik versus interkulturelle Germanistik – Überlegungen zu Entwicklungen des Faches in den 70er und 80er Jahren«, *Studia Germanica Posnaniensia* 17/18 (1991), 207–221.
- Schmidt, Hans-Werner: »Vorüberlegungen zu einem Curriculum für die Umschulung von Russischlehrern«. In: Kohn, János; Wolff, Dieter (1993), 147–159.
- Sorger, Brigitte: »Lehrerverhaltenstraining und Lehrerrolle im DaF-Unterricht«, *Informationen zur Deutschdidaktik* 16, 4 (1992), 114–121.
- Szalai, Lajos: »Ein mögliches Curriculum der Germanistikausbildung«. In: Kohn, János; Wolff, Dieter (1993), 43–57.
- Tóth, Pál: »Die 3jährige DaF-Lehrerausbildung an der ELTE«, *Deutschunterricht für Ungarn* 1 (1991), 26–37.
- Völzing, Paul-Ludwig: »Vorschlag für ein Curriculum ›Germanistik als Fremdsprachenphilologie im Ausland«, *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 20, 1 (1993), 16–27.