

CSABA FÖLDES

Philologe oder Fremdsprachenlehrer? Überlegungen zu einer alten Streitfrage¹

As far as the training of foreign language teachers is concerned, the conflicting positions of 'theory' and 'practice' have always sparked off the most controversial debates. Traditionally this has implied a 'weighting' of the different components of the curriculum (language and literature studies, educational sciences and foreign language pedagogy). Usually this has led to a deep divide between 'philology' on the one side and methodology on the other, with the former being identified (or associated) with 'theory' and the latter with 'practice'. The present paper tries to overcome this dichotomy by suggesting a concept of teacher training which attempts to achieve a symbiosis of applied linguistics and foreign language pedagogy. Thus it seems futile to discuss *how much* 'theory' a foreign language teacher needs. Rather we should ask ourselves *what kind of theory* a future language teacher will need.

Ein amerikanischer Chirurg sagte einmal: „Ich kann jedem in zehn Minuten beibringen, wie man einen Blinddarm operiert. Aber ich benötige mindestens vier Jahre, wenn ich ihm auch beibringen will, was er zu tun hat, wenn unerwartete Komplikationen auftreten.“ Ich schätze: Irgendwie ähnlich dürfte es auch mit der Lehrerbildung aussehen.

1. Themenstellung

In diesem Sinne sollen im vorliegenden Beitrag einige allgemeine,² regionenunabhängige Gedanken entwickelt werden über eine Grundsatzfrage der Fremdsprachenlehrerbildung, nämlich, über das Beziehungsgefüge von 'Theorie' und 'Praxis' im Spannungsfeld zwischen akademischem Konservatismus und Alltagspragmatismus in der Ausbildung.

2. Konzepte der Lehrerbildung

Unsere Vorstellungen vom schulischen Lehren und Lernen von Fremdsprachen sind in der Regel die zentrale Ausgangsgröße für Konzepte der Lehrerbildung. Daher sollen zumindest ansatzweise auch bildungstheoretische Aspekte in die

Überlegungen mit einbezogen werden, etwa: Wie das Bild der Schule aussehen müßte, auf das hin man Lehrer ausbilden möchte (= utopische Vision), und wie das Bild der Schule aussieht, das man heute in der Wirklichkeit vorfindet (= eine nur pragmatische Einstellung), und wie sich die Lehrerbildung zu diesen beiden Bildern verhalten soll – als Orientierungsgröße für die Lehrerbildung wäre wohl ein dialektisches Verhältnis zwischen diesen beiden Bildern anzunehmen (vgl. Reich, 1994, S. 48). Wichtig ist ferner die Frage: Was bedeutet sprachliche Bildung im Rahmen eines Allgemeinbildungskonzeptes? Auch wenn Schule als Bezugsgröße angesetzt wird bzw. werden sollte, bleibt in der Realität doch festzustellen, daß die Hochschulausbildung mit der Schulwirklichkeit wenig zu tun hat. Obwohl offiziell von Lehrerbildung die Rede ist, werden an den Universitäten ja im Grunde genommen nach wie vor Philologen produziert, die auf ihre Tätigkeit als Fremdsprachenlehrer in einer mehrsprachigen Welt kaum vorbereitet sind und deshalb erst auf Kosten ihrer Schüler langsam auch zu Sprachpädagogen werden (vgl. auch Krumm, 1994, S. 11). Viëtors (1905) epochale Forderung aus dem Jahre 1882, daß der Fremdsprachenunterricht eine Kehrtwendung machen müsse, hat zwar einiges in der Schule in Gang gesetzt, sie hat sich aber auf das Hochschulstudium und die Lehrerbildung kaum ausgewirkt (Wolff, 1994, S. 43).³ Die Ausbildungsprofile lassen nach wie vor erkennen, daß sie einmal in Anlehnung an die Altphilologenausbildung entstanden sind. Entsprechend ist der Ruf nach Innovation nicht zu überhören, zu Recht, denn die Kluft zwischen dem modernen gesellschaftlichen Bedarf – in Zeiten grundlegender weltpolitischer, wirtschaftlicher und soziokultureller Umbrüche in Ost und West! – und dem vielfach antiquierten Studienkonzept war wohl noch nie größer als in unseren Tagen.

3. Was bedeutet Berufsorientierung?

In den Fachdiskussionen der Gegenwart setzt man sich – zumindest von Seiten der Didaktiker und Praktiker – immer mehr für ein berufsorientiertes Profil ein. In jüngster Zeit plädiert man als Grundpfeiler für eine a) wissenschaftlich fundierte, b) praxisbezogene und c) interkulturell orientierte Ausbildung von Fremdsprachenlehrern.⁴ Über die wissenschaftliche Fundierung und die interkulturelle Ausrichtung herrscht auch seitens der Vertreter der sogenannten philologischen Fachwissenschaften weitgehende Einhelligkeit (höchstens das Wie der Realisierung scheint nicht ganz eindeutig zu sein),⁵ während die Frage der sogenannten 'Praxisbezogenheit' hohe Wellen schlägt. Was bedeutet Berufsbezug tatsächlich? Das Ausbildungsziel ist in der Regel mehr oder weniger klar, aber auf welche

Weise und wie weit soll das – mit Reich (1994, S. 62) gefragt – in die Ausformulierung von Inhalten, Studienanteilen, Lehrveranstaltungen eingehen?

Dieses Phänomen wird des öfteren im Hinblick auf das Curriculum diskutiert, und es wird versucht, das quantitative Verhältnis der einzelnen Disziplinen, d.h. der einzelnen Studienkomponenten in die eine oder die andere Richtung zu verschieben. Studienelemente sind in aller Regel: a) Linguistik, b) Literaturwissenschaft, c) Landeskunde, d) Sprachpraxis (meist unterbewertet) und e) Didaktik/Methodik (oft nur als Anhängsel). Je nach Gewichtung werden bei verschiedenen Forschern und Lehrerausbildern unterschiedliche Konzepte entwickelt. In Neuners Modell (1993a, S. 422 f.) zur „berufsorientierten Deutschlehrausbildung“ überwiegen sprachpraktische und methodische Momente, während explizit linguistische und insbesondere literarische/literaturwissenschaftliche Wissensbestände nicht zum Tragen kommen. Sprachpraxis und Methodik gelten hier als leitende Studienelemente. Wolff (1994, S. 46) dagegen will die Fachdidaktik in den Mittelpunkt des Curriculums stellen.

Hierbei erhebt sich aber die Frage: Gibt es überhaupt eine Hierarchie unter den genannten Elementen? Gibt es eine Leitdisziplin in der Fremdsprachenlehrausbildung bzw. soll es eine geben? Ein Hierarchiemodell ist wohl wenig zweckmäßig: Es geht viel mehr darum, wie auch Reich (1994, S. 52) unterstreicht, Verbindungen zu stiften und ein gemeinsames Ziel zu verfolgen. Der Kampf um Anteile hat sich immer wieder als kontraproduktiv erwiesen. Es wäre Krumm (1994, S. 12 und 1995, S. 748) zuzustimmen, wenn er feststellt, daß für eine zukunftsorientierte berufsbezogene und gleichzeitig wissenschaftliche Ausbildung additiv-disziplinorientierte Ansätze wenig taugen. Der von ihm geforderte problemorientierte Ansatz scheint mir zweckdienlicher zu sein, d.h. man müßte von einem zeitgemäßen Anforderungsprofil für Fremdsprachenlehrer ausgehen und von dort Ausbildungsinhalte und Studienstruktur, aber auch die Formen der Aufbereitung, Darbietung und Vermittlung des Lehrstoffes ableiten.

Gerade im Spannungsfeld von 'Theorie' und 'Praxis' darf m.E. nicht übersehen werden, daß das Berufsfeld und in Zusammenhang damit das Anforderungsprofil gerade in jüngster Zeit einem erheblichen Wandel unterliegt. Eingangs habe ich den engen Bezug von Schule und Lehrerausbildung problematisiert. So sollte heute der Komplex Fremdsprachenunterricht eigentlich eine Erziehung zur Mehrsprachigkeit sein,⁶ d.h. er müßte über eine simple Sprachunterweisung hinausgehen und für Sprachpluralismus und – wo dies der Fall ist – für das Leben in multikulturellen Gesellschaften sensibilisieren und zu transnationaler Kommunikation und reflektierter interkultureller Handlungsfähigkeit befähigen. Ferner sollte das Fremdsprachenlehrer-Studium – aufgrund der gesellschaftlichen Bedürfnisse – eine Ausbildung von Experten in Sachen Sprachvermittlung und Mehrsprachig-

keit für unterschiedliche Altersgruppen innerhalb und außerhalb der Schule schlechthin sein (vgl. auch Földes, 1994, S. 437; Krumm, 1994, S. 12). Ein solches Aufgabenbündel stellt hohe und aktuelle Anforderungen an die Theorie. Dies hat sich auch im theoretischen Rüstzeug der künftigen Sprachlehrer niederschlagen.

4. Spannungsfeld zwischen 'Theorie' und 'Praxis'

In den philologischen Disziplinen und in Verbindung damit auch in der Fremdsprachenlehrausbildung wird das Verhältnis von 'Theorie' und 'Praxis' seit jeher kontrovers diskutiert.⁷ Traditionell geht es dabei um die Gewichtung der fachwissenschaftlichen, der fachdidaktischen und der erziehungswissenschaftlichen Studienelemente des Curriculums. In diesem Streit werden oft die philologisch ausgerichteten Fachwissenschaften und die traditionell eher pädagogisch orientierten Fachdidaktiken/Methodiken gegeneinander ausgespielt, indem erstere pauschal mit 'Theorie', letztere mit 'Praxis' gleichgesetzt oder zumindest assoziiert werden. Dieser künstliche bzw. nur scheinbare Gegensatz soll im weiteren aufgelöst, und es soll für ein Konzept plädiert werden, das die Annäherung, ja sogar die Symbiose der angewandten Fachwissenschaften und der Fachdidaktiken anstrebt. Es geht ja nicht nur darum: wieviel Theorie, sondern was für eine Theorie. Die *Theorie der Praxis* scheint mir von zentraler Bedeutung zu sein. Als Prämissen sind dabei zwei Fragen von substantieller Wichtigkeit, nämlich ob

- man es mit einer ein- oder zweiphasigen Lehrerausbildung zu tun hat,
- es sich um ein ausgesprochenes Lehrerstudium handelt oder um einen integrierten Studiengang, der zwar vielleicht Pädagogikstudium heißt,⁸ in Wirklichkeit aber eine übergreifende Ausbildung für Fremdsprachenberufe schlechthin ist.⁹

Auf herkömmliche Weise wird Linguistik oftmals schlicht und einfach als pure, wirklichkeitsfremde Theorie hingestellt, die mit der Praxis des Lehrerberufs nichts oder nur peripher zu tun hat, als würde sie einzig und allein aus weitgehend formalisierten, stark abstrakten systemorientierten Beschreibungsmodellen bestehen. Andererseits wird der Didaktik eine Praxis- oder Mittlerfunktion zugeschrieben, so z.B. auf der 8. IDV-Tagung, wo ihr „eine Mittlerrolle zwischen (fachwissenschaftlicher) Theorie und Unterrichtspraxis“ bescheinigt wurde (vgl. Krumm, 1987, S. 171 und 172). Ich möchte diese Auffassung dahingehend modifizieren, daß man nicht eine Didaktik braucht, die zwischen übergeordneten, 'fernen', abstrakten Wissenschaften und dem Sprachunterricht vermittelt, sondern eine Disziplin, die 'die Wissenschaft der Praxis' (des Sprachunterrichts) sein soll. Dazu benötigt die Didaktik eine autonome wissenschaftliche – vor allem angewandt-linguistische und pädagogisch-psychologische – Fundierung, u.a. mit Ein-

beziehung von Erkenntnissen der Zweitsprachenerwerbforschung, der Psycholinguistik, der Kognitionspsychologie, der Sprachlehr- und -lernforschung (vgl. Földes, 1994, S. 435). So ließe sich die Didaktik in Richtung angewandte Linguistik ausweiten. Eine wesentliche Rolle könnte dabei Wissensbeständen der Textlinguistik, der Varietätengrammatik, der Kontaktlinguistik, der Konversationsanalyse, der Diskurslinguistik, der Lernalters- und Fehlerlinguistik und der Strategien- und Interlanguageforschung zukommen. Hier hat in den letzten Jahren die sich immer mehr etablierende sogenannte *educational linguistics* (siehe z.B. Stubbs, 1986) wertvolle Impulse gegeben. 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 und damit den Fremdsprachenlehrern (und Sprachlernenden) eine adäquatere und kohärentere theoretische Fundierung als bisher zur Unterstützung ihrer praktischen Tätigkeit zu bieten. Die kontrastive Linguistik ist natürlich ebenfalls wichtig, wobei aber der Sprachlehrer in der Regel keinen kompletten Sprachvergleich benötigt, sondern Einsichten in die Lernprozesse einer Zweitsprache, bei denen die Erstsprache eine Rolle spielt. Die Fähigkeit des Lehrers, diese Rolle der Erstsprache beim Fremdsprachenlernen im Einzelfall zu erkennen, sollte das höherrangige Ausbildungsziel sein. Die Vermittlung von expliziten Kenntnissen über bestimmte Sprachkontraste sind demgegenüber meist zweitrangig und lediglich während des Hochschulstudiums von Relevanz (vgl. auch Reich, 1994, S. 63).

Erhalten in der Ausbildung vor allem unterrichts- bzw. anwendungsbezogene fachwissenschaftliche Studieninhalte Priorität, so ist die Opposition Theorie vs. Praxis keine wirkliche Opposition mehr. Hier wäre der Spruch angebracht: Es gibt nichts Praktischeres als eine gute Theorie. Heute noch diskutiert man aber primär darüber, wieviel Theorie aus den philologischen Wissenschaften ins Curriculum gehören, so etwa bei I. und L. Röder (1995, S. 375): „Dabei sind die Theorieanteile der entsprechenden wissenschaftlichen Disziplinen nur soweit heranzuziehen, wie diese für die Erklärung, Analogie, Analyse sowie für den pädagogischen Alltag in der Grundschule und zum andauernden Selbststudium und Weiterlernen erforderlich sind [...]“. Einmal davon abgesehen, daß es wohl kaum objektivierbare Parameter als Entscheidungsmaßstab gibt, wieviel Theorie genau zum Selbststudium etc. benötigt wird, scheint mir diese quantitative Einstellung vom Konzept her wenig angebracht. Vielmehr wäre m.E. davon auszugehen, welche Wissenschaften bzw. interdisziplinären Wissensbereiche die Zielsprache und -kultur(en) als Fremdes vor dem Hintergrund des Eigenen sowie das Lehren und Lernen von Fremdsprachen am besten modellieren und erklären. Die entscheidende Frage ist also nicht wieviel und in welcher Proportion man aus den her-

kömmlichen Fachwissenschaften den Lehrerstudenten zumutet, sondern welche (angewandten) Wissenschaften ihr theoretisches Rüstzeug ausmachen soll. Ein Lehrerstudent braucht also nicht weniger, sondern andere Wissenschaften als ein Philologe.

5. Wissenschaftlichkeit und Berufsbezogenheit in der Fremdsprachenlehrausbildung

Der geforderte Praxisbezug scheint sich beim näheren Zusehen als recht kompliziert zu erweisen. Unter Praxisbezug wird meist Wirklichkeitsbezogenheit verstanden. Wirklichkeit ist jedoch komplexer als einfache Praxis.

„Die Zeiten, in denen Fremdsprachenlehrer, versehen mit einer narrensicheren Unterrichtsmethode, in den Unterricht geschickt wurden, sind vorbei,“ wird von Krumm (1994, S. 15) treffend festgestellt. Sprachlehrer müssen heute im Kontext eines sich permanent wandelnden gesellschaftlichen Bedarfs und individueller Bedürfnisse Sprache vermitteln, und dies in einer Zeit, in der sich die sprachlichen Ausdrucksformen, die landeskundlichen Inhalte sowie die Normen und Konventionen interkultureller Kommunikation rasch und grundlegend ändern (vgl. Krumm, 1995, S. 752). Man denke beispielsweise nur an die Umwelt- und Ökodikussion: Elemente der physikalischen und biochemischen Fachsprache fanden schlagartig Eingang in die Alltagskommunikation. Hinzu treten die Internationalisierung der Wirtschaft, der Siegeszug der Computerisierung u.a. Die Sprache, besonders der Wortschatz, schichtet sich um, wie sich auch die Lerninteressen der Schüler ändern (Krumm, 1994, S.16). Bei der Ausbildung sollte das, was in der Gegenwart als aktuell und praxisnah beurteilt wird, nicht überbewertet werden. Man muß vielmehr ständig berücksichtigen, daß die Lehrerausbildung eine in die Zukunft wirkende Angelegenheit ist, weil ja die Absolventen ihren Beruf für Jahrzehnte ausüben werden.

5.1 Man kann also noch einmal fragen: Was ist also Praxis, was ist Praxisbezug? Wie Krumm (1994, S. 16) zeigt, sind die amerikanischen Psychologen Brophy und Good aufgrund einer Analyse entsprechender empirischer Untersuchungen zur Erkenntnis gelangt: Es gibt kein Lehrverhalten, für das unzweifelhaft nachgewiesen werden kann, daß es für alle Lernenden und in allen Situationen positive Auswirkungen hat. Daher sollte die Aufgabe des Lehrers darin bestehen, die konkreten Voraussetzungen und Bedürfnisse seiner Schüler, die örtlichen, zeitlichen und sozialen Bedingungen seiner Klasse und seines Unterrichts zu analysieren, um sie mit den vorhandenen Lehrplänen und Ressourcen in einem Unterrichtskonzept verbinden zu können. Das heißt, Sprachlehrer müssen während ihrer Studienzzeit damit konfrontiert werden, analysierend und gewichtend mit Lehr-

und Lernprozessen umzugehen. So gesehen wird jeder Lehrer bis zu einem gewissen Grade auch als Sprachlehr- und Sprachlernforscher gefordert (Krumm, 1995, S. 753).

5.2 Wie könnte nun der Berufsbezug (wenn man will: die 'Praxisorientierung') in den fachwissenschaftlichen Disziplinen des Studiums berücksichtigt werden? Einige Ansätze wären:

- Es ist nicht nur von der disziplinären Systematik und Strukturierung auszugehen, sondern man sollte Themenbereiche auch daraufhin befragen, welche ihrer Aspekte welche Funktionen für die Vorbereitung auf den Lehrerberuf haben können (siehe auch Reich, 1994, S. 62).
- Heute ist das Studium gewöhnlich zu stark schubkastenorientiert, was dem Studierenden den Blick in die Verzahnung der einzelnen Teildisziplinen versperrt. Man sollte daher mehr interdisziplinäre Bereiche anbieten (z.B. vermag die Varietätenlinguistik die Beziehungen zwischen Sprache und Landeskunde anschaulich zu verdeutlichen, Stilistik und Textlinguistik können Beziehungen zwischen Sprache und Literatur herstellen).
- Die Arbeits- und Lernformen der Ausbildungsphase sollten in etwa denen entsprechen, die von den Fremdsprachenlehrern in ihrer zukünftigen Berufspraxis erwartet werden (vgl. Földes, 1994, S. 439; Krumm, 1995, S. 751), denn Lehrer lehren erfahrungsgemäß so, wie sie selbst unterrichtet wurden und greifen auf Rollenerfahrungen und Arbeitsformen zurück, mit denen sie im Studium konfrontiert wurden. Deshalb sollten die pädagogische Lehrer-Schüler-Interaktion und die Fähigkeit zu kultursensiblen Verhalten im Studium trainiert werden.
- Eine noch zu beantwortende Frage ist, wie man die Lehrerbildung auf die berufliche Identität des Lehrers hin orientieren kann. Ein Student, der sich in Medizin immatrikuliert, hat meist ein klares Berufsbild und weiß, daß er einmal Arzt werden will (folglich sieht er sein Studium in diesem Lichte). Nicht ganz so dürfte dies mit unserem Ausbildungsgang der Fall sein. Beim Studienantritt betrachtet sich so manch einer beispielsweise erst als ein Germanist mit unklarem Berufsbild, der dann irgendwann später vielleicht in die Schule geht und DaF-Lehrer wird. Das Studium sollte – mit Reich (1994, S. 52) gesagt – vielmehr so angelegt sein, daß der Kandidat von vornherein weiß, daß er dem Lehrerberuf zustudiert, und was mir anfügenswert erscheint: auch sein fachliches Selbstverständnis daraus bezieht.
- Insgesamt hielte ich generell (deutlicher als bisher) eine Schwerpunktsetzung auf das prozedurale Wissen für wünschenswert.

5.3 Nach Krumm (1995, S. 752) hat der amerikanische Psychologe Nathaniel L. Gage die Frage, ob Unterrichten Kunst oder Wissenschaft sei, in Analogie zur

Chirurgie das Unterrichten als eine Kunstfertigkeit bezeichnet, die auf Wissen beruht. So stellt Krumm (ebenda) in bezug auf die DaF-Lehrerausbildung fest: Um die Theorie für die Kunstfertigkeit nutzen zu können, muß die Anwendungspraxis von Anfang an als Filter, Bezugspunkt und Maßstab für theoretische Ansätze präsent sein. Das heißt zunächst einmal, daß die Studierenden in einem frühen Ausbildungsstadium lernen sollten, Fremdsprachenunterricht zu beobachten und zu analysieren, um von daher Fragen an die Wissenschaft zu artikulieren und die Relevanz theoretischer Aspekte einsehen zu können. Ein Sprachlehrerstudium ist also nur dann tragfähig, wenn es als wissenschaftliche Ausbildung konzipiert ist. In diesem Sinne soll Praxis als Ausgangspunkt des Nachdenkens, der Systematisierung und damit der Theoriebildung sein (vgl. Krumm, 1994, S. 15; Reich, 1994, S. 62).

5.4 Bei allem Plädoyer für eine stärkere Professionalisierung muß ausdrücklich gewarnt werden, ein akademisches Studium zu einer höheren Berufsschule mutieren zu lassen. Ziele, Inhalte und Methoden müssen stets universitätsadäquat sein. Während der Ausbildung muß der Lehrerstudient schöpferisch denken lernen und komplexe wissenschaftliche Zusammenhänge – auch auf höheren Abstraktionsstufen – erkennen und herstellen. Der alte anekdotische Spruch: „Sie spricht zwar nicht gut Deutsch und von Germanistik hat sie auch nicht viel Ahnung, aber Deutsch als Fremdsprache kann sie sehr gut unterrichten“ möge ein für allemal ausschließlich dem Reich der Ironie zugewiesen werden.

Szablyár (1994, S. 56) sagt: „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 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.“ Dies stimmt zweifellos bis zu einem gewissen Grad. Man könnte aber den Spieß umdrehen und feststellen: Einwandfreie Sprachkenntnisse und fundiertes Fachwissen allein sind zwar noch kein Garant für niveauvolle Vermittlung, aber ohne ein absolut sicheres Beherrschen der sprachlichen und fachwissenschaftlichen Inhalte kann – Pädagogik hin, Didaktik/Methodik her – garantiert kein angemessener Unterricht erfolgen. Alles in allem kommt es hier auf eine Ausgewogenheit von adäquaten Inhalten und der Vermittlungskompetenz an. Letztendlich sollte doch ein Kompromiß zwischen dem nur wissensorientierten und dem pragmatisch-funktionalen curricularen Ansatz zu erzielen sein, also die Integration einer auch lerntheoretisch fundierten didaktisch-methodischen Perspektive in

einem bisher dominant philologisch orientierten Studiengang. In diesem Sinne sind die interdisziplinären Aufgaben der Lehrerbildung u.a.:

- Wie und was ist aus den Disziplinen auszuwählen, die ein Lehrerstudent braucht? Welche Wissens-, Fertigungs- und Fähigkeitsbereiche werden tatsächlich benötigt?

Und in bezug auf die Relationen der Wissensbestände:

- Wo sind die Verbindungen zwischen den einzelnen Disziplinen (Reich, 1994, S. 52)?

Die Frage der Interdisziplinarität ist auch schon deswegen interessant, weil wir von unseren Absolventen erwarten, daß sie als Lehrer zu kreativer Teamarbeit bereit sind, während wir Hochschullehrer zu einer wirklich konstruktiven fächerübergreifenden Kooperation (vgl. allgemein-pädagogische vs. fachdidaktisch-methodische Ausbildung) oder zuweilen sogar zu einer engeren Zusammenarbeit innerhalb unseres Faches nur in den seltensten Fällen fähig sind.

Ein immer häufiger vorgebrachter Vorschlag zur Verbesserung der Ausbildung ist es, studentische Vorstellungen und Interessen einzubeziehen. Zweifellos können ihre Urteile wertvolle Impulse geben.¹⁰ Das kann aber nur einer der Ansätze sein, zumal die Meinungsbilder öfter von Umstand und Ort, vor allem aber von der Zeit der Befragung abhängig sind. Erfahrungsgemäß antworten Studierende, zumindest in meinem Umfeld, auf die Frage, was sie in ihrem Studium als unterrepräsentiert einschätzen, mehrheitlich mit 'Sprachpraxis'. Auf dieselbe Frage meinen sie aber einige Jahre später, als Lehrer im realen Tätigkeitsfeld Fremdsprachenunterricht, rückblickend: 'Methodik' und 'schulpraktische Übungen'. Dieses Beispiel zeigt auch, daß die Erwartungshaltungen und Urteile der Studierenden („Ich will die Fremdsprache gut beherrschen“), der Hochschuldozenten („Wie mache ich meine Hörer mit den Grundlagen, den Arbeitsmethoden und dem aktuellen Forschungsstand meiner Disziplin vertraut?“) und der im Schuldienst tätigen Absolventen („Wir haben zu wenig konkrete Rezepte bekommen, wie wir unterrichten sollen“) – heute noch – deutlich auseinandergehen.

Abschließend sei der Umstand nicht vergessen, daß eine wissenschaftliche und zugleich professionelle Fremdsprachenlehrausbildung auch entsprechend qualifizierte Ausbilder voraussetzt (Földes, 1994, S. 438; Krumm, 1995, S. 753), die zumeist nicht ausreichend zur Verfügung stehen. Deshalb schiene mir eine angemessene Aus- und Fortbildung der Ausbilder dringend notwendig.

6. Schluß

Jeder weiß – oft aus eigener Erfahrung –, wie ungeheuer langweilig und demotivierend Sprachunterricht sein kann. Man weiß aber auch, wie abwechslungsreich,

ja faszinierend er sein kann, wenn ein guter Lehrer ihn anpackt, der selbst gern Sprachen gelernt hat und der eine Ausbildung genossen hat, die ihn in die Lage versetzt, Fremdsprachenunterricht lebendig und kreativ zu gestalten. Daher darf nie aus dem Blick verloren werden, daß die Lehrerausbildung eminent verantwortlich dafür ist, was heute und morgen an unseren Schulen geschieht.

Anmerkungen

- ¹ Dieser Beitrag ist während meines Forschungsaufenthaltes als Stipendiat der Alexander-von-Humboldt-Stiftung (Bonn) am Institut für deutsche Sprache in Mannheim entstanden. Für die Unterstützung danke ich der Stiftung und dem Institut.
- ² Da die Lehrerausbildung in jedem Land ein Teil der Kultur ist, kann und sollte man natürlich nicht ganz allgemein argumentieren. Meinen Ausführungen dürfte vielleicht auch meine ostmitteleuropäische bzw. ungarische Blickrichtung ihren Stempel aufgedrückt haben. Eine Bestandsaufnahme der inhaltlichen und organisatorischen Parameter ist hier also nicht vorgesehen, zumal ich über die Situation in Ungarn und den Nachbarländern der Region an anderer Stelle bereits relativ ausführlich referiert habe (vgl. z.B. Földes, 1994). Man findet einschlägige Informationen z.B. auch in den Sammelbänden von Neuner (1993), Paul (1994), Petneki/Schmitt/Szablyár (1994) usw.
- ³ Da der akademische Sektor gewöhnlich sehr traditionell, ja traditionsbewußt ist, kann es zu einer substantiellen Reform der Inhalte der Fremdsprachenlehrerausbildung meines Erachtens vielleicht schneller 'auf Umwegen' über wesentliche Veränderungen in schulischen Curricula kommen.
- ⁴ Neuerdings wird zudem die europäische Dimension der Lehrerausbildung in den Vordergrund gestellt (vgl. z.B. Oomen-Welke, 1995, S. 381 ff.).
- ⁵ Um nur einen Punkt herauszugreifen, der m.E. allzu selten thematisiert wird: Wirkliche interkulturelle Arbeit, eine Einübung in die Zielsprachenkultur(en), setzt meiner Überzeugung nach dezidierte Kenntnisse und eine positive Einstellung zur eigenen Kultur (eine Verbundenheit mit ihr) voraus.
- ⁶ Wobei die Herausbildung und Entwicklung von individuellem Bi- bzw. Multilingualismus eine größere Toleranz und das Akzeptieren gesellschaftlicher Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit (z.B. im Falle von Minderheiten) nach sich ziehen sollte.
- ⁷ Ossner (1993) geht in einem kompakten Beitrag der Opposition Erziehung vs. Wissenschaft nach, so daß ich mich hier auf das Gegensatzpaar Wissenschaft vs. Praxis beschränken kann.

- ⁸ Die Termini sind hie und da ohnehin irreführend und international nicht deckungsgleich. Deutsche Fachkollegen wundern sich manchmal z.B. in Ungarn, warum die Deutschlehrerausbildung dort meist 'Germanistik' heißt und nicht etwa 'Deutsch als Fremdsprache', obwohl auch an den Universitäten der Bundesrepublik beispielsweise die Französischlehrerausbildung in der Regel 'Romanistik' und nicht etwa 'Französisch als Fremdsprache' o.ä. genannt wird.
- ⁹ Beispielsweise ist in Ungarn die traditionelle universitäre Lehrerausbildung einphasig – in diesem Rahmen werden neben DaF-Lehrern auch künftige Philologen, Übersetzer, Dolmetscher usw. herangebildet. Man kann wahrlich von einer Mehrdimensionalität des Faches sprechen.
- ¹⁰ Wie kritisch Studierende mitunter sein können, zeigt ein soeben erschienener Artikel eines Studenten, der über seine Alma mater meint: „Die Auswertung von Studierendenurteilen ergäbe, so meine Meinung, zum einen eine vernichtende Kritik an der Qualität von Studium und Lehre, vor allem in den Erziehungswissenschaften und in der schulpraktischen Ausbildung. Eine wissenschaftliche Hochschule, dies wäre durch eine solche Studie zu unterstreichen, ist die Pädagogische Hochschule schon seit längerer Zeit nur noch auf dem Papier des PH-Gesetzes.“ Er äußert auch, daß zu einer guten Lehrerausbildung eine Hochschule nicht einmal nötig sei. Ohne jedes Studium, aber mit viel Schulpraxis, komme man ja effizienter zum Ziel: „Indiz für eine solche Prognose ist unter Studierenden, daß es auch ganz gut ohne die PH im späteren Berufsleben funktionieren würde. 'Noch ein bißchen mehr Praxis', schreiben Studierende in die Blockpraktikumsberichte, würde doch 'ausreichen, um eine gute Lehrerin und ein guter Lehrer zu sein' ". (Quelle: Marc Kleinknecht: Von Perlen und Nüssen. Zur Situation der LehrerInnenbildung. In: *PH-FR. Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Freiburg*, 1-2/1995, S. 43).

Literaturverzeichnis

- Földes, Csaba. (1994). Neue Ansätze der Lehrerausbildung im Spannungsfeld zwischen Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Nationalitätensprache. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 21, 431-443.
- Krumm, Hans-Jürgen. (1987). Bildung, Ausbildung und Weiterbildung des Deutschlehrers. In Rudolf Zellweger & Gérard Merkt (Hrsg.), *Ziele und Wege des Unterrichts in Deutsch als Fremdsprache. Sein Beitrag zur interkulturellen Verständigung. VIII. Internationale Deutschlehrertagung, Bern, 4.-8. August 1986. Tagungsbericht* (S. 169-172). Zürich: Staatl. Lehrmittelverlag.
- Krumm, Hans-Jürgen. (1994). Fremdsprachenbedarf, Bildungsplanung und Lehrerausbildung. In Paul (Red.)(1994), 8-23.

- Krumm, Hans-Jürgen. (1995). Fremdsprachenbedarf, Bildungsplanung und Lehrerausbildung. Perspektiven für die Reform der Deutschlehrerausbildung. In Heidrun Popp (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. An den Quellen eines Faches. Festschrift für Gerhard Helbig zum 65. Geburtstag* (S. 743-755). München: Iudicium.
- Neuner, Gerhard [unter Mitarbeit von Monika Asche, Heidi Manns]. (Hrsg.). (1993a). *Regionale und regionenübergreifende Perspektiven der DaF-Lehrerausbildung. Eine Tagungsdokumentation*. Kassel: Univ.-GH.
- Neuner, Gerhard. (1993b). Regionale und regionenübergreifende Perspektiven der Deutschlehrerausbildung in Europa. In Werner Roggensch (Red.). (1993), *Germanistentreffen Bundesrepublik Deutschland – Bulgarien – Rumänien: 28. 2. – 5. 3. 1993. Dokumentation der Tagungsbeiträge* (S. 417-432). Bonn: DAAD.
- Oomen-Welke, Ingelore. (1995). Eurokultur in der Lehramtsausbildung. Soziodynamik der Kooperation zwischen Institutionen. In Christoph Kodron & Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.), *Enseigner l'Europe dans nos sociétés multiculturelles. Teaching Europe in multicultural society* (S. 381-396). Freiburg i.Br.: Fillibach.
- Ossner, Jakob. (1993). Volksbildung – Erziehung – Wissenschaftliche Anmerkungen zu dem Rätsel, warum es gelingt, Erziehung gegen Wissenschaft auszuspielen. In Johannes Janota (Hrsg.), *Germanistik, Deutschunterricht und Kulturpolitik* (S. 64-67). Tübingen: Niemeyer.
- Paul, Rainer. (Red.). (1994). *Curriculumrevision für eine praxisorientierte Lehrerausbildung. Internationale Konferenz am Goethe-Institut Budapest, 3.-4.12.1993. Tagungsdokumentation*. Budapest: Goethe-Institut.
- Petneki, Katalin, Schmitt, Wolfgang & Szablyár, Anna. (Hrsg.). (1994). *Curriculumevaluation der Deutschlehrerausbildung aus didaktischer Sicht. Dokumentation der Tagung am 16.-17.09.1993 an der Eötvös-Loránd-Universität*. Budapest: ELTE.
- Reich, Hans H. (1994). Anforderungen an ein zeitgemäßes Ausbildungsprofil. Versuch einer Zusammenfassung. In Paul. (Red.). (1994), 48-52.
- Röder, Ilsetraud & Lutz. (1995). Zur Lehrerausbildung für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. Ein praktischer Versuch. *Fremdsprachenunterricht*, 39, 374-377.
- Stubbs, Michael. (1986). *Educational Linguistics*. Oxford/New York: Blackwell.
- Szablyár, Anna. (1994). „Ein Volk hat nicht nur die Regierung, sondern auch die Lehrer, die es verdient...“. Für ein wissenschaftliches und praxisorientiertes Lehrerstudium. In Petneki, Schmitt & Szablyár (Hrsg.). (1994), 53-60.
- Viëtor, Wilhelm [im Buch mit Pseudonym Quousque Tandem]. (1905). *Der Sprachunterricht muß umkehren. Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage*. Dritte, durch Anmerkungen erweiterte Auflage. Leipzig: Reiland.
- Wolff, Dieter. (1994). Curriculumrevision für eine praxisorientierte Lehrerausbildung. Länderbericht Deutschland. In Paul (Red.). (1994), 43-46.