

Deutschlehrrerausbildung: Thesen zur Curriculum-Planung¹

Werner Roggausch

Vorbemerkung

Mit den hier vorgelegten Thesen kann und soll kein einzelner Ausbildungsgang für Deutschlehrer beschrieben werden. Vielmehr möchte ich auf allgemeinerer Ebene Kriterien für die Planung von Studiengängen zur Diskussion stellen. Zunächst ist an Studiengänge außerhalb der deutschsprachigen Länder gedacht, Studiengänge also, in denen Deutsch Fremdsprache ist. Ich denke freilich, daß die Kriterien, die sich nicht speziell auf Deutsch als Fremdsprache beziehen, auch für Studiengangsplanungen in Deutschland orientierend sein könnten. Nach eher allgemein gehaltenen Thesen im Teil A und B ist im Teil C im einzelnen von Deutschlehrrerausbildung die Rede. Ich will hier betonen, daß Germanistik (in Deutschland und im Ausland) durchaus nicht nur vor der Aufgabe steht, Deutschlehrer auszubilden. Nicht weniger Aufmerksamkeit verdient die Ausbildung von Dolmetschern und Übersetzern, von Kulturmittlern, Verlagslektoren sowie des wissenschaftlichen Nachwuchses. Daß mancher Studiengang gleich allen Zielsetzungen gerecht werden soll, stellt gerade eines der Planungsprobleme dar.

A) Planungsvoraussetzungen

These 1:

Curriculumplanung setzt definierte Zielsetzungen voraus. Dabei sind drei Ebenen zu unterscheiden: allgemeinpolitische/bildungspolitische Vorgaben, Berufsbezug, Fachsystematik.

Die Planung von Studiengängen (und von anderen Ausbildungsabschnitten) reflektiert immer die gesellschaftlichen Bedingungen. Wer Studiengänge plant, muß die bildungspolitischen Zielsetzungen klären und diese wiederum im gesamtgesellschaftlichen Rahmen bedenken. Die eine Gesellschaft integrierenden und das gesellschaftliche Bewußtsein prägenden Kategorien und Interessen setzen sich immer auch in den Bildungsinstitutionen durch, können jedenfalls nicht durch Bildungsplanung außer Kraft gesetzt werden. Daher folgen auf große gesellschaftliche Umbrüche zwingend in geringem zeitlichem Abstand Umbrüche im Bildungssystem.

Eine von Religion geprägte (nicht nur unverbindlich überwölbte) Gesellschaft setzt für das Bildungswesen vom Kindergarten bis zur Hochschule spezifische, an der Religion orientierte, sehr wirkmächt-

1 Dieser Beitrag war Grundlage eines Vortrages im Rahmen der 24. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache vom 29. bis 31. 5. 1996 an der Georg-August-Universität Göttingen und wird auch in der Dokumentation zu dieser Tagung in der Reihe *Materialien Deutsch als Fremdsprache (MatDaF)* abgedruckt.

ge Orientierungen. Dies ist in allen islamischen Ländern zu beobachten.

Eine sozialistische, besser wohl: sich sozialistisch nennende Gesellschaft prägt tiefgehend und konsequenzenreich alle Stufen des Bildungssystems. In einer Vielzahl von Ländern konnten wir beobachten, wie die explizite oder implizite Ideologie, nämlich »Aufbau einer sozialistischen Gesellschaft und Erziehung des sozialistischen Menschen«, auf allen Ebenen Lernziele, Inhalte, Lehrerverhalten in Schule und Hochschule prägte. Ein pluralistischer Wissenschaftsbegriff war in solchen Gesellschaften ebensowenig möglich wie eine konsequente Orientierung von Unterrichtsarbeit an den Lernerinteressen.

Nicht weniger eng ist der Zusammenhang in den liberalen Demokratien des Westens: Die zentralen Leitbilder, die ich hier verkürzt »Freiheit und Reichtum« nenne, sind durchaus nicht belanglose oder kosmetische Begriffe, sondern, verbunden mit Institutionen und politischer Macht, sehr prägekräftige und orientierende Vorgaben. Ein daraus resultierendes Bildungsziel wie etwa »Erziehung von autonomen Persönlichkeiten, die ihre Rechte erkennen und die demokratischen Durchsetzungsmöglichkeiten nutzen können« (so oder ähnlich in Rahmenrichtlinien zu lesen), hat Konsequenzen für Studienziele, Inhalte, Verhalten von Lehrenden und Lernenden, auch für die wissenschaftlichen Konventionen (Pluralismus, Kritik...) oder für Prüfungsverfahren.

Wer Studiengänge plant, sollte sich also stets das gesellschaftliche Bedingungsgefüge klar machen. Sofern sich Bildungsplanung mit den gesamtgesellschaftlichen Zielsetzungen einverstanden weiß, stellt deren Umsetzung in den Studiengängen auch kein großes Problem dar; jedenfalls kein politisches oder moralisches. Konflikte entstehen, wenn sich die

Planer nicht mit Leitbildern oder Institutionen identifizieren können und konträre, gesellschaftlich also minoritäre oder disfunktionale Ziele befördern wollen. Dann ist die Gefahr groß, daß Zielsetzungen verfolgt werden, die nicht durchsetzungsfähig sind oder die reine Deklamation bleiben und von den Institutionen permanent unterlaufen werden. Ein Scheitern solcher Art illusionärer Planung ließ sich auch im Westen vielfach beobachten.

Unterhalb der gesellschaftlichen Ebene ergeben sich Orientierungen für die Studiengangplanung aus der späteren Berufspraxis der Absolventen: Dies sehr konkret, wenn diese Berufspraxis bekannt oder doch realistisch prognostizierbar ist; eher abstrakt, wenn für verschiedene oder schnell sich wandelnde Praxisfelder ausgebildet wird. Darauf komme ich zurück.

Wenn sich die Berufsbilder immer schneller verändern, wenn Studenten ohne Bezug auf eine konkrete Tätigkeit ausgebildet werden, dann werden die sogenannten »Schlüsselqualifikationen« immer wichtiger. Auch darauf wird zurückzukommen sein.

Unbestritten zählt die Systematik der akademischen Disziplin zu den Orientierungen bei der Studiengangplanung. Die Fachsystematik wird auch in aller Regel in den Studiengängen reflektiert. Dies muß gar nicht besonders betont werden; häufig ist nämlich die innere Systematik des Faches das leitende Prinzip bei der Studiengangplanung. Solche Planung folgt dann zwar einer fachlichen Systematik, bleibt aber die Antwort schuldig, wenn nach den Kriterien für die Auswahl der Themen, wenn nach Berufsbezug oder nach bildungspolitischen Zielsetzungen gefragt wird. Aus der Fachlogik ist die Systematik der wissenschaftlichen Themen ableitbar, nicht jedoch der Aufbau eines Studienganges.

These 2:

Curriculumplanung muß die institutionellen Rahmenbedingungen beachten: Vorhandene Studiengänge und Nachbardisziplinen, Studienstruktur, personelle und materielle Kapazitäten.

Studiengangsplanung ist nie auf ein einzelnes Fach beschränkt, sondern findet immer im Rahmen einer bestehenden Universitätssituation und mit Bezug auf benachbarte Fächer statt. Wer einen philologischen Studiengang plant, z. B. Germanistik als Fremdsprachenphilologie oder Deutschlehrausbildung, muß die Studienstruktur benachbarter Philologien berücksichtigen: Studiendauer, innere Organisation des Faches und fachliche Niveaus, die Form der Prüfungen und Abschlüsse.

Ein einzelnes Fach darf in einer solchen Landschaft kein Fremdkörper werden. Wenn alle Philologien ein Nebenfach vorschreiben, kann nicht eine einzelne davon absehen. Wenn Nachbarphilologien ein gesellschaftsbezogenes Grundstudium vorschreiben, kann nicht eine einzelne anders verfahren. Wenn die anderen Philologien einen Auslandsaufenthalt vorschreiben, kann nicht eine einzelne davon freistellen usw. Wichtig ist also bei der Planung die Bereitschaft und die Fähigkeit der Planer, mit Nachbardisziplinen zusammenzuarbeiten und Vergleichbarkeit mit benachbarten Studiengängen sicherzustellen.

Schließlich sind die personellen und materiellen Kapazitäten keine für den Planungsprozeß äußerlichen Gesichtspunkte. Das Maß der thematischen Ausdifferenzierung ist von der Größe des Lehrkörpers abhängig. Für verschiedene thematische Studienschwerpunkte muß auch Lehrkapazität vorhanden sein. Räumlich sehr beengte oder materiell schlecht ausgestattete Institute sollten dies in realistischer Weise in Rechnung stellen und nicht Kleingruppenarbeit oder

Bildschirmarbeit als vorherrschende Arbeitsform vorsehen. Ein Institut, welches ständig sehr große Studentenzahlen ausbildet, wird dies didaktisch und planerisch angemessen berücksichtigen müssen usw.

These 3:

Curricula sind nie fertig. Sie sind »Kinder ihrer Zeit« und fortwährend veränderbar.

Nur in statischen Gesellschaften können die Ausbildungsinstitutionen über längere Zeit unverändert bleiben. Das Tempo der gesellschaftlichen Wandlungsprozesse nimmt jedoch, wie wir alle erfahren, ständig zu, und dies durchaus nicht nur in den kapitalistischen Industrieländern, deren inneres Gesetz geradezu »Innovation« ist, sondern auch in bisher eher traditional verfaßten vorindustriellen Gesellschaften (die dann mental und moralisch von der Geschwindigkeit der Veränderungen überfordert sein können).

Die Definition von Ausbildungszielen folgt den gesellschaftlichen Wandlungsprozessen. Es kann freilich auch wünschenswert sein, Wandlungsprozesse nach besten Kräften aufzuhalten. Innovation ist nicht per se ein positives Kriterium.

Jedenfalls werden die Zeiträume, für welche eine definierte Studienstruktur und definierte Lernziele Gültigkeit haben, immer kürzer. Vom Wissenszuwachs des Faches und von den Änderungen in den Berufsfeldern ebenso wie von den Wandlungen der großen gesellschaftlichen Institutionen geht ein ständiger Veränderungsanspruch aus. Studiengangsplanung kann heute nicht mehr Festlegung für lange Zeiträume treffen. Sie wird mehr und mehr zu einem ständigen Prozeß. Sinnvoll ist, in den Studien- und Prüfungsordnungen die Möglichkeit neuerlicher Veränderungen bereits vorzusehen. Zu starre Studienordnungen werden allzuleicht disfunktional.

These 4:

Die Gefahren erkennen: Zuerst wird eine Prüfung entworfen, daraus folgt dann das Curriculum/das Curriculum folgt den Kompetenzen oder den Forschungsinteressen der Hochschullehrer.

In der Alltagspraxis werden auch die besten und wohlbegründeten Planungsprozesse immer wieder unterlaufen, weil Zeit fehlt, weil der Praxisdruck rasche Entscheidungen erzwingt, weil institutionelle Vorgaben den Planungszielen entgegenstehen und mächtiger sind als die Planer, aber auch, weil Traditionen unbefragt fortgeschrieben werden, oder auch, weil starke Interessengruppen ihre Partikularinteressen verteidigen und durchsetzen.

So gilt z. B.: Wer die Prüfung definiert, definiert auch das Curriculum. Studenten wollen so ausgebildet werden, daß sie sich auf die Prüfungen vorbereitet fühlen. Wenn die Prüfungsinhalte definiert sind, dann sind automatisch die Studieninhalte mitdefiniert. Studienangebote, die nicht prüfungsrelevant sind, werden bekanntlich kaum angenommen oder als Hobby betrachtet, von dem die Studenten rasch Abschied nehmen, wenn der Prüfungsdruck zunimmt.

Vorab definierte Prüfungsinhalte können jede weitere Überlegung zur Studiengangplanung überflüssig machen, weil die Prüfung selbst sich als Curriculum durchsetzt. Jede begründete Planung muß die Prüfungen als letztes in den Blick nehmen und dann sicherstellen, daß das geprüft wird, was begründet gelehrt wird.

Prüfungen müssen aber auch in ihrer Form den definierten Zielen des Studiums entsprechen. Wenn z. B. im ganzen Studium in Gruppen gearbeitet wird, dann muß es auch Formen der Gruppenprüfung geben. Wenn Studienziel eher »Verständnis« als »Pensum« ist, dann darf die Prüfung keine reine Wissensprü-

fung sein. Wenn Studierende Kreativität und Eigenständigkeit erwerben sollen, dann darf die Prüfung nicht Konformität und Orientierung an sakrosankten Lehrmeinungen durchsetzen.

In vielen Fächern sehen sich die Studiengänge an deutschen Hochschulen dem Vorwurf ausgesetzt, sie seien unstrukturiert und unübersichtlich, sie hätten keine innere Logik und auch keine konsistente fachliche Methodik. Ich kann diesem Vorwurf die Berechtigung nicht absprechen. Die Hochschulautonomie und die garantierte Freiheit von Forschung und Lehre definieren außerordentlich weite Spielräume, die auch durch Curriculumplanung nicht oder nicht weitreichend eingeschränkt werden können. Ergebnis kann dann durchaus sein, daß das Ausbildungsangebot eher die Schwerpunkte und die Forschungsinteressen der Hochschullehrer abbildet, als daß es definierten Schritten folgt oder an späterer Berufspraxis sich orientiert.

B) Zum Aufbau der Studiengänge

Nach meiner Meinung kann es nicht gelingen, einen Modellstudiengang für ein philologisches Fach zu entwerfen. Zu unterschiedlich sind von Land zu Land die Bedingungen, die Zielsetzungen, auch der Entwicklungsstand der einzelnen akademischen Disziplinen. Freilich sind Orientierungen für die Planung möglich, die auf einer Ebene oberhalb der Einzelstudiengänge beschreibbar sind. Ich versuche, sechs solcher Orientierungen zu formulieren:

These 1:

Praxisbezug ist unverzichtbar und kein Gegensatz zur Wissenschaftlichkeit

Ich vertrete mit Nachdruck, daß Studierende, wenn denn bekannt ist, in welchem Berufsfeld sie tätig werden, ein Recht darauf haben, auch mit Blick auf dieses Berufsfeld ausgebildet zu werden.

Es zeichnet die Länder des Westens aus, daß wir große Zahlen von Studierenden für die Arbeitslosigkeit ausbilden oder für Tätigkeiten, die mit den Studieninhalten nur wenig zu tun haben. In vielen Ländern der Dritten Welt oder auch in Mittel- und Osteuropa werden die Absolventen aber dringend gebraucht, und zwar als Lehrer, Übersetzer, Dolmetscher, als Fachleute für internationale wirtschaftliche und kulturelle Zusammenarbeit. In diesen Fällen kann man über die spätere Berufspraxis sehr konkrete Aussagen machen und entsprechend zielgerichtet ausbilden.

Ich will den oft formulierten kritischen Einwand gegen den Anspruch auf Praxisbezug nicht gelten lassen, universitäre Ausbildung sei wissenschaftliche Ausbildung und eben keine praxisbezogene Berufsausbildung. Ich vermag den Gegensatz nicht zu sehen. Praxisbezug und Wissenschaftlichkeit schließen sich keineswegs aus. Mein Ideal wäre ein Ausbildungsgang, der im Grundstudium, relativ eng geführt, zentrale Wissensbestände des Faches und Methodenbewußtsein vermittelt, im Hauptstudium einzelne Schwerpunkte vertieft und für diejenigen Studenten, die in Forschung und Wissenschaft ihre berufliche Perspektive sehen, Heranführung an die Forschung ermöglicht. Bei der Auswahl von Themen, bei pädagogischem oder gesellschaftswissenschaftlichem Begleitstudium, bei Praktika (die für Lehrerstudenten und auch für Dolmetscher und Übersetzer obligat sein sollten) gerät zwingend spätere Praxis in den Blick.

Wer in dieser Weise den Praxisbezug von akademischer Ausbildung vertritt, sieht sich auch oft dem Vorwurf ausgesetzt, er vertrete ein technokratisches, kurzsichtiges, nicht akademischen Zielsetzungen unterworfenen Modell. Dieser Vorwurf ist nur dann berechtigt, wenn die Universität sich darauf beschränkt, unmittelbar

an Berufspraxis orientiert gut funktionierende, aber unkritische Absolventen auszubilden. Der Vorwurf ist aber ganz unberechtigt, wenn in den Studiengängen die gesellschaftlichen Bedingungen reflektiert werden, wenn Eigenständigkeit und Kritikfähigkeit zu den Ausbildungszielen zählen.

In meinem Verständnis gehört es auch zu einem recht verstandenen Praxisbezug, unter gesellschaftspolitischen Gesichtspunkten dringend nötige Qualifikationen wie Geschichtsbewußtsein, soziale Phantasie, ökologisches Bewußtsein und die Fähigkeit, institutionellem Normierungsdruck und der Verdummungsmacht der Massenmedien entgegenzutreten, auszubilden.

Es kann, in einer definierten Situation, auch eine wohlbegründete Zielsetzung sein, im Rahmen der Kulturwissenschaften die Ausbildung einer nationalen Identität durch die Universitäten mitzutragen; oder, dies ist gewiß die zugespitzteste Situation, mit den der Universität zur Verfügung stehenden Möglichkeiten gegen inhumane Verhältnisse einzutreten.

These 2:

Umgekehrt gilt freilich: Wissenschaftlicher Anspruch ist kein Gegensatz zu Praxisbezug. Ein Studium vermittelt Methodik und Wissensbestände einer akademischen Disziplin.

Nach den zuletzt ausgeführten Argumenten möchte ich nun betonen: Universitäre Ausbildung ist wissenschaftliche Ausbildung! Sie kann sich nicht in Berufsvorbereitung erschöpfen. Zentrale Wissensbestände eines akademischen Faches sind zu vermitteln; die Studenten müssen die fachspezifischen Methoden kennenlernen und auch bewerten können. Studenten sollten auch die Chance haben, einen ersten Eindruck von den Forschungsproblemen, vor denen ihr Fach aktuell steht, zu gewinnen. Nur so

besteht die Möglichkeit, einzelne Studenten an die Forschung heranzuführen, mit eventueller Promotion zur akademischen Qualifikation zu führen und geeigneten wissenschaftlichen Nachwuchs auszubilden.

Es ist in aller Regel bei Studiengangsplänen nicht kontrovers, daß wissenschaftliche Ansprüche ebenso wie Praxisbezug je ihre Berechtigung haben und keine konträren Zielsetzungen darstellen. Die Schwierigkeit besteht darin, beiden Zielsetzungen gerecht zu werden, Praxisbezug konkret zu definieren und die wissenschaftlichen Fragestellungen so zu verfolgen, daß den Studenten nicht nur deutlich wird, was sie lernen, sondern auch, warum sie das lernen.

These 3:

Berufsunabhängige Qualifikationen sind erforderlich!

Universitäre Ausbildungsgänge vermitteln fachwissenschaftliche Inhalte und Methoden, und sie bereiten, entweder eng angelehnt oder vermittelt, auf spätere Praxis vor; davon war bereits die Rede. Sie statten jedoch, wie jede Bildungsinstitution, die Studenten auch mit berufsunabhängigen Prägungen und Qualifikationen aus, oder sie verstärken bereits erworbene. Dies geschieht übrigens unabhängig davon, ob die Planer oder die Hochschullehrer das wissen und wollen. Eine Planung, die den Ausbildungsprozeß in allen seinen Aspekten in den Blick nimmt, sollte sich jedenfalls auch Rechenschaft über die nicht berufsbezogenen und nicht fachbezogenen Qualifikationen geben und sie soweit wie möglich explizit machen und begründen.

In den westlichen Demokratien umfaßt der aktuelle »Tugendkatalog«, der gesellschaftlich erwünschte Eigenschaften beschreibt und für die Personen, die diese Tugenden aufweisen, verbesserte Berufschancen suggeriert (nicht garantiert), Be-

griffe wie »Flexibilität, Eigenständigkeit, Innovationsfähigkeit, Kritikfähigkeit, Phantasie, Problemlösungsvermögen, Fähigkeit zur Zusammenarbeit«; in den letzten Jahren wird immer häufiger auch »interkulturelle Sensibilität« genannt.

Es ist leicht zu sehen, daß diese Begriffe das liberal-demokratische Individuum beschreiben, das auf die kapitalistischen Industrienationen zugeschnitten ist. Diese in einer Gesellschaft wünschbaren und funktionalen Qualifikationen sind in hohem Maße kulturspezifisch und nicht von einem Zusammenhang in einen anderen übertragbar. In anderen Gesellschaften sind andere Leitbilder wirkmächtig und durch sozialen Konsens ebenso wie durch implizite Strafandrohung abgesichert, z. B. Patriotismus, Anerkennung staatlicher und institutioneller Autorität, religiöses Bekenntnis, Verzicht auf die Durchsetzung individueller Interessen.

Bildungsplaner und Lehrer müssen sich solcher Leitbilder bewußt sein. Sie haben *immer* Wirkungsmacht, ganz unabhängig von den Absichten einzelner Individuen. Und sie müssen sich sehr genau überlegen, ob sie diese Leitbilder verstärken oder ihnen entgegentreten wollen. Und wer solche gesellschaftlichen Normen mit Lehrautorität in Frage stellt oder kritisiert, muß sich der weitreichenden Folgen bewußt sein: Er kann Weltbild und Identität seiner Studenten gefährden, sozialen Konsens untergraben, im Extremfall seine Studenten der Gefahr gesellschaftlicher oder familiärer Desintegration, innerer Zerrissenheit oder sogar psychischer Erkrankung aussetzen.

In fremdphilologischen Studiengängen, in denen »Kulturkontrast« auch Studienthema ist, in denen die Fähigkeit, Kulturkontraste zu bewältigen, zu den Studienzielen gehört, müssen die Lehrenden und die Studenten von der Dynamik und auch den Gefahren dieses Prozesses ein

Bewußtsein gewinnen. Die Bewältigung darf nicht den Individuen überlassen bleiben, sie muß im Ausbildungsgang thematisiert werden.

These 4:

Obligate Studienbestandteile sind keine Entmündigung!

Diese These könnte eine Selbstverständlichkeit sein. Ich will sie dennoch ausführen, weil ich immer wieder Studiengänge sehe, in denen den Studenten ein sehr hohes Maß an Wahlfreiheit eingeräumt wird, und dies vom 1. Semester an. Ich meine hingegen, daß sich ein Studienverlauf nicht, auch nicht überwiegend, aus Wahlthemen zusammensetzen sollte. Es gibt unverzichtbare Kernbestände eines akademischen Faches, es gibt eine innerfachliche Systematik, es gibt auch historische Entwicklungslinien, die von jeder jungen akademischen Generation erlernt und verarbeitet werden müssen. Verantwortliche Planer sollen und dürfen sich zutrauen, solche Kernbestände zu definieren und das entsprechende Studium obligat vorzuschreiben.

Sowohl die Lehrfreiheit der Dozenten als auch die Wahlfreiheit der Studierenden dürfen nicht beliebig ausgeweitet werden. Ergebnis könnte sonst sein (und in Deutschland besteht diese Gefahr ganz real), daß Studierende absolvieren, ohne im Zentrum ihres Faches kompetent zu sein, daß auch Studiengänge des gleichen Faches von Hochschule zu Hochschule nicht mehr vergleichbar sind. In dieser Situation sind dann auch Studienanfänger kaum noch zu beraten und auch nicht mehr verantwortlich zu lenken.

These 5:

Wahlfreie Studienbestandteile sind kein Luxus!

Nach der vorhergehenden These soll nun die notwendige Ergänzung betont werden. Studenten sollten das Recht und

auch die reale Möglichkeit haben, neben den obligaten Kernbeständen Einzelthemen oder Schwerpunkte frei zu wählen. Dadurch entsteht Eigenständigkeit, dadurch entsteht die Möglichkeit, lange und vertiefend Einzelthemen zu bearbeiten und schließlich eigene Forschung zu beginnen. Auch Themen, die zeitweise keine »Konjunktur« haben, müssen für Studenten wählbar sein. Studenten müssen auch oft erst herausfinden, wo ihre stärksten Begabungen liegen. Dazu muß ein vielfältiges Lehrangebot Wahlchancen einräumen. Dies erhöht schließlich auch Engagement und Studierfreude der Studenten, Zielsetzungen, die leider ein wenig unmodern geworden sind.

These 6:

Der Blick über den Tellerrand ist nötig: Interdisziplinär studieren!

Von Hans Eisler ist der bedenkenswerte Satz: »Wer nur etwas von Musik versteht, versteht auch von Musik nichts.« Eisler war der Meinung, daß Musikwissenschaftler sich auch über Entwicklungen in anderen Kunstgattungen informieren und darüber hinaus den gesellschaftlichen Prozeß, in den die Künste eingebettet sind, studieren sollten. Für alle akademischen Disziplinen, insbesondere jedoch für kulturwissenschaftliche, gilt, daß die Erkenntnisgegenstände nicht aus sich heraus verstanden werden können. Sie sind zu vielschichtig, sie sind im Innersten geprägt durch Gesellschaft, Geschichte, Religion, Politik, wirkmächtige Interessen oder auch psychologische Konstellationen. Erst ein Blick in Nachbardisziplinen weitet das Erkenntnis- und Erklärungsvermögen in der notwendigen Weise.

Wir stehen in den Kulturwissenschaften und in der Pädagogik auch zunehmend vor Fragestellungen, vor denen das Instrumentarium einer eng definierten Einzelwissenschaft unzureichend ist.

Fremdsprachenlehrer und Kulturmittler, Dolmetscher und Übersetzer, die die Kontrastkultur mehr als oberflächlich kennenlernen und selbst eine möglichst weitreichende Doppelkompetenz erwerben sollen, sind nur dann zureichend qualifiziert, wenn sie von Geschichte und aktuellen Konflikten, von Mentalität (oder Mentalitäten) und Psychologie sowohl der Eigen- wie der Fremdkultur etwas wissen und ein entsprechendes begriffliches Instrumentarium erworben haben.

C) Zur Ausbildung von Lehrern für Deutsch als Fremdsprache

These 1:

Der Sprachstand der Studenten ist nie gut genug. Sprachliche Qualifizierung gehört ins Zentrum der Studiengänge!

Fremdsprachenlehrer werden von ihren Schülern als kompetente Sprecher der Zielsprache wahrgenommen. Sie werden auch, bewußt oder unbewußt, daran gemessen, ob ihre Kompetenzen in der Zielsprache überzeugend und tragfähig sind. Schließlich hängt auch ihr Selbstbewußtsein und die Art, wie sie die Lehrerrolle ausfüllen, in hohem Maße davon ab, ob sie selbst souverän in der Zielsprache sind.

Ich meine daher, daß die sprachliche Qualifizierung der Studenten eine der wichtigen Aufgaben der Studiengänge ist. Es sollte nicht der Eigeninitiative der Studenten anheim gestellt werden, sich neben dem Studium bei außeruniversitären Sprachschulen oder durch selbst organisierten Auslandsaufenthalt sprachlich zu qualifizieren. Dies alles kann gerne hinzukommen. Aber im Studiengang sollte nicht mit der Schwerpunktsetzung auf »Wissenschaft« die Sprachausbildung auf unzureichende Zeiteile reduziert werden.

Viele Studiengänge im Ausland leisten in dieser Hinsicht Vorbildliches. Die deut-

sche Seite hätte allen Grund, dies anzuerkennen und die Gewichte in den eigenen Studiengängen zu überdenken. Man kann in Deutschland Fremdsprachenphilologien studieren und mit einem Sprachstand absolvieren, den ich nur als völlig unzureichend ansehen kann.

Übrigens werden durchaus nicht nur Fremdsprachenlehrer, sondern *alle* Absolventen fremdsprachlicher Studienfächer in erster Linie danach beurteilt, wie tragfähig ihre Sprachkenntnisse sind. Dies gilt selbstverständlich für Dolmetscher und Übersetzer, aber es gilt nicht minder für wissenschaftlichen Nachwuchs und für Reisebegleiter, für Diplomaten und für Kaufleute, für Verlagslektoren oder Mitarbeiter in Verwaltungen. Die Qualität der fremdsprachlichen Ausbildung ist, wenn denn zweisprachige Situationen zu meistern sind, das erste Kriterium für die Beurteilung der Person und für die berufliche Anerkennung.

These 2:

Lehrer müssen die Fremdsprache nicht nur beherrschen, sondern auch beschreiben können!

Fremdsprachenlehrer sind bekanntlich doppelt gefordert. Nicht nur müssen sie möglichst weitreichend kompetente Sprecher der Fremdsprache sein, sie müssen auch ein Verständnis der Sprachstruktur und der inneren Regularitäten erwerben und eine entsprechende metasprachliche Terminologie beherrschen. Ich kann hier nicht die umfangreichen Theorien zum Spracherwerb einbeziehen. Aber in verkürzter Weise gilt: Studierende als erwachsene Lerner lernen auch anteilig imitativ und durch Automatisierung, aber eben anteilig auch kognitiv und begrifflich. Sie wollen den eigenen Sprachlernprozeß durch Regelwissen abstützen, wollen zur Eigenkontrolle durch Überprüfung an Regeln befähigt werden, und sie wollen als zukünftige Lehrer in der

Lage sein, ihrerseits die Fremdsprache auch als Regelsystem erklären zu können. Bekanntlich stellen Lerner, denen Regeln nicht vermittelt werden, diese selbst her, dann freilich mit großen Fehleranteilen und ungenügender Reichweite.

Als die Sprachebenen, die begrifflich-regelhaft beschrieben werden sollen, haben sich weitgehend durchgesetzt: Morphologie, Syntax, Lexik, Pragmatik und Phonetik.

Wenn ich hier in traditioneller Weise den begrifflich-kognitiven Anteil des Sprachlernprozesses unterstreiche, dann soll damit nicht implizit spielerischen und alternativen Arbeitsformen entgegengetreten werden. Sie haben sich, in unterschiedlichem Ausmaß, als eigenständige Arbeitsformen bewährt und sollten ihren festen Platz im Sprachlernprozeß haben. Man sollte aber immer genau überprüfen, wie sie in die örtlichen Studiengänge passen, ob sie mit den vorhandenen Lerntraditionen zusammengehen und schließlich auch, ob sie von den Studenten angenommen werden, was durchaus nicht selbstverständlich ist. Jedenfalls bleibt die Notwendigkeit bestehen, auch einen an Kommunikation und realer Sprachverwendung ausgerichteten Sprachunterricht durch begriffliches Regelwissen zu unterlegen.

Kontrovers ist gelegentlich, wie weit der begrifflich-theoretische Anspruch bei der Sprachbeschreibung gehen soll. Ich plädiere für eine unterrichtsbezogene praktische Sprachbeschreibung ohne größeren theoretischen Anspruch. Wir haben heute hochkomplexe linguistische Modelle, die gewiß ein hohes Maß an Wissenschaftlichkeit für sich beanspruchen können, für die Zielsetzungen von Sprachlernern jedoch ungeeignet und überfordernd sind. Nach meinem Dafürhalten hat sich noch immer am besten eine an herkömmlicher lateinischer Begrifflichkeit orientierte Terminologie bewährt.

These 3:

Lehren muß man lernen und üben!

Dies ist heute kaum noch kontrovers. Nur selten noch finden sich Ausbildungsgänge, in denen Methodik und Didaktik keinen Ort haben, die aber die Absolventen dennoch in den Lehrerberuf entlassen. Die Unterstellung, ein hoher Sprachstand sei ausreichend für den Lehrerberuf, ist widerlegt. Zukünftige Lehrer müssen wissen, wie ihre Schüler lernen, sie müssen ein Bewußtsein von Lernzielen auf verschiedenen Ebenen haben und ihre Unterrichtsmethode reflektieren und begründen können. Sie sollten auch rechtzeitig praktische Erfahrung machen, um zu erproben, ob sie für die Lehrerrolle geeignet sind und ob das Unterrichten ihnen Spaß macht. Es ist eine vermeidbare Tragödie, wenn Studenten erst nach dem Studium in der Klasse erkennen müssen, daß sie als Lehrer ungeeignet sind, dann aber keinen anderen Weg mehr wählen können.

These 4:

Sprache dient nicht nur der Alltagskommunikation. Akademische Lerner haben ein Recht auf Literatur!

Diese These ist möglicherweise wenig zeitgemäß. Wir haben in vielen Fällen die Ausrichtung von Lehrerstudiengängen entlang von Sprachpraxis, Landeskunde, Didaktik und Methodik beobachtet und wir hören heute, man müsse einer einsetzenden Rephilologisierung entgegenreten. Mir scheint, die Nuancen sind entscheidend: Lehrer werden gewiß nicht philologische Nachwuchswissenschaftler. Man mag Segmente einer überkomplexen Theoriebildung oder das Erforschen älterer Sprachstufen als überflüssig für angehende Lehrer ansehen. Ich sehe das auch so!

Ich möchte aber mit Nachdruck die Zielsetzung verteidigen, zukünftige Lehrer nicht auf das Erlernen und Erklären der

Alltagssprache einzugrenzen. Welch ein Verlust wäre das! Für die eigene Entwicklung, für ein erweitertes Verständnis der eigenen und der fremdkulturellen Geschichte ist Literatur als ästhetisches Medium nicht nur bereichernd, sondern geradezu unverzichtbar. Und auch für die spätere Tätigkeit als Lehrer: Es genügt doch auch dem Lehrer selbst nicht, seine Schüler zu alltagssprachlicher Kommunikation zu befähigen. Er will doch auch kulturelle Überlieferung vermitteln und zur Ausbildung eines ästhetischen Erfahrungsvermögens beitragen (Wer, wenn nicht Schule, kann das leisten?).

These 5:

Jeder Unterricht ist Landeskunde!

Ich räume ein, daß niemand gültig definieren kann, was eigentlich Landeskunde ist. Man mag zuerst an die politischen Verhältnisse und die wichtigen Institutionen denken; oder an die Kultur, die Geschichte, den Alltag, die Mentalitäten, die Vorurteile...

Ich helfe mir leicht und skrupellos aus der Definitionsnot und erkläre einfach alles, was genannt ist, zur Landeskunde. Dann entsteht freilich das Problem, aus einer unendlichen Zahl von Themen und

Aspekten auswählen zu müssen. Aber das traue ich auch jedem Lehrer zu. Er sollte freilich begründen können, warum er mit seinen Schülern Alltagskultur oder Fernsehnachrichten anschaut, das politische System erklärt oder Gegenwartsliteratur liest. Alle Themen tragen, in überlegter Weise und auf die Eigenkultur bezogen, zum erweiterten Verständnis der Zielkultur und zu erhöhter Verhaltenssicherheit bei.

Für die universitären Studiengänge heißt das, zukünftige Lehrer für die umfassende Bedeutsamkeit der Landeskunde zu sensibilisieren, einen möglichst weiten Begriff, der sich auf keinen Fall in Politik, Ökonomie und Institutionenkunde erschöpft, zu vermitteln. Zukünftige Lehrer müssen in besonderer Weise die Kontraste zwischen Eigenkultur und Fremdkultur, den Humor und die Regeln der Höflichkeit nicht weniger als die aktuellen politischen Konflikte oder die Funktionsweise der Medienöffentlichkeit verstehen, weil sie nur in diesem Gesamtzusammenhang ihren Schülern mehr als trockene Sprache, nämlich ein lebendiges, konkretes und vielfältiges Bild des Partnerlandes vermitteln können.