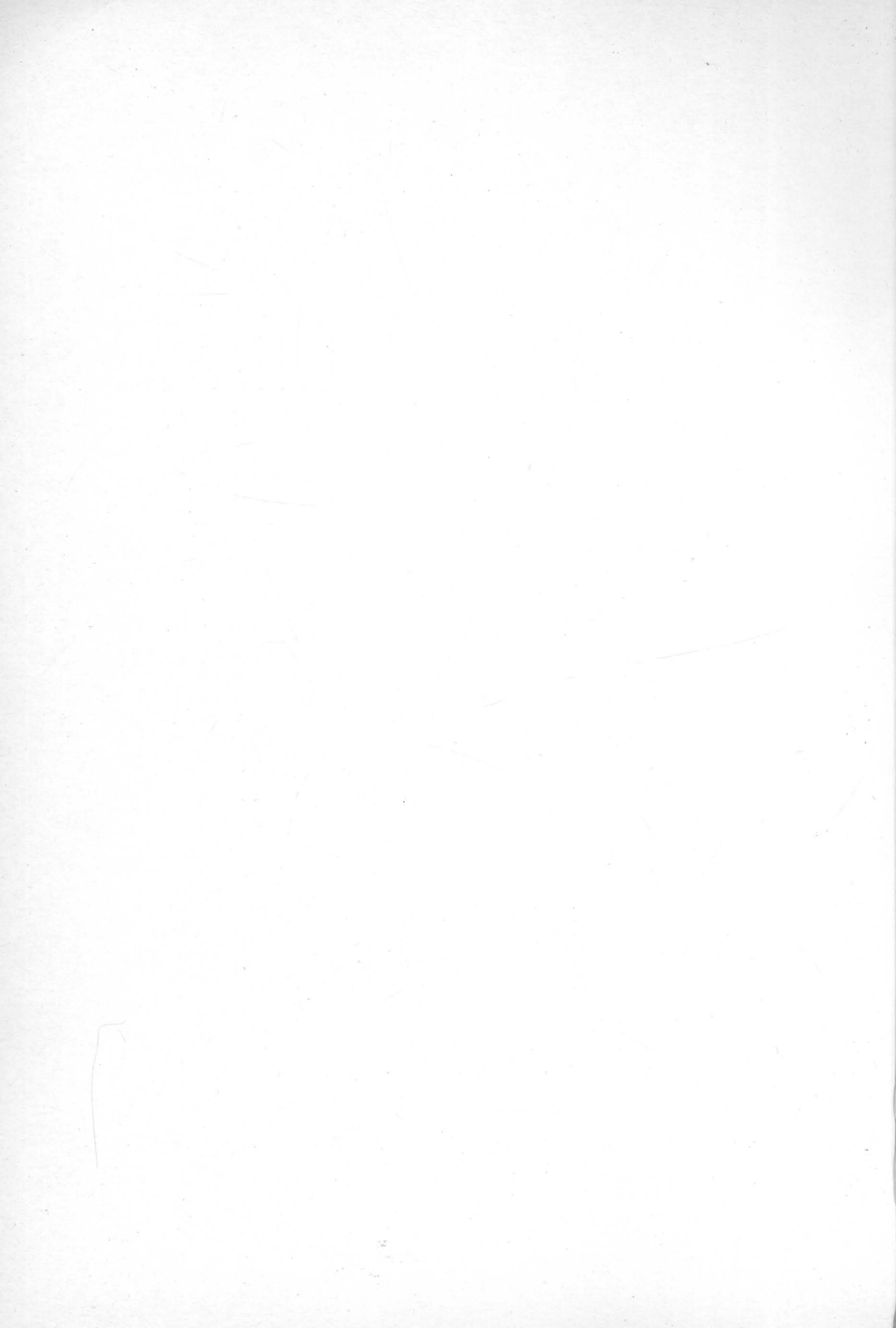


42582A II

GLOTTODIDACTICA

VOL • XXVI (1998)

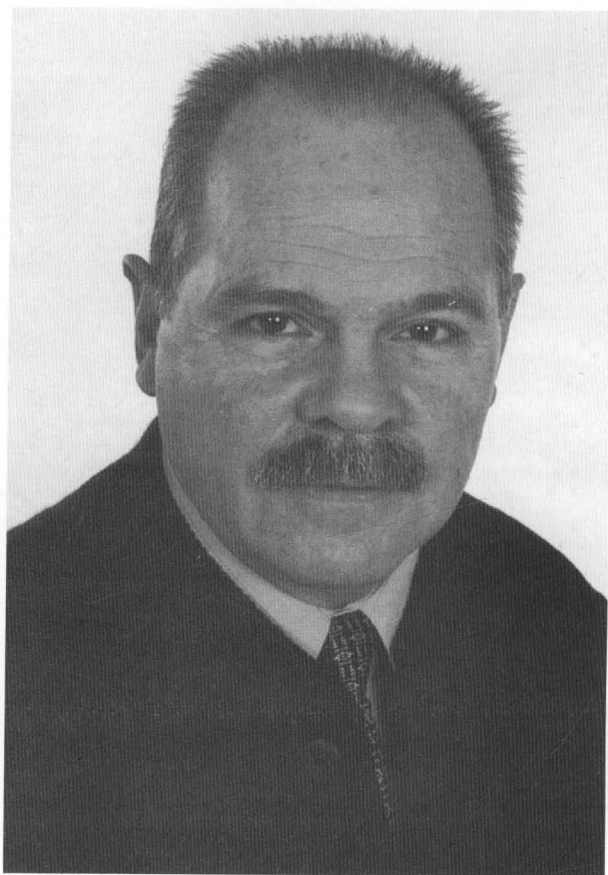




B T ¹⁹⁹⁸ *lynd.* Vol. 26 : 1998 r.



h 25 82 / 1 II
29. KWI. 1999



Prof. Dr. habil. Waldemar Pfeiffer



HORTON

11 821 254

13201

29. KWI. 1999

UNIWERSYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

GLOTTODIDACTICA

Festschrift für Professor Waldemar Pfeiffer
zum 60. Geburtstag

AN INTERNATIONAL JOURNAL
OF APPLIED LINGUISTICS

VOLUME XXVI (1998)

Founding Editor – Ludwik Zabrocki
Honorary Editorship – Waldemar Pfeiffer
Editor – Izabela Prokop
Assistant to the Editor – Paweł Hostyński

Editorial Advisory Board

Albert Bartoszewicz – Warszawa	Jacek Fisiak – Poznań
Leon Kaczmarek – Lublin	Franciszek Grucza – Warszawa
Aleksander Szulc – Kraków	Waldemar Marton – Poznań
Weronika Wilczyńska – Poznań	Władysław Woźniewicz – Poznań



WYDAWNICTWO
NAUKOWE

Poznań 1998

BIBL UAM
13201

Adres Redakcji:

Katedra Glottodydaktyki i Translatoryki UAM
ul. 28 Czerwca 1956 r. nr 198
61-485 POZNAŃ, Poland
tel. (+48-61) 831 12 19, tel./fax (+48-61) 831 12 48

e-mail: iprok@amu.edu.pl

Okładkę projektowała
MARIA DOLNA

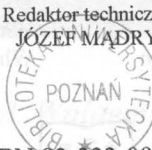
Wydanie publikacji dofinansowane przez Komitet Badań Naukowych

© Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 1999

Opracowanie redakcyjne
ROBERT SCHLAFFKE

Redaktor techniczny
JÓZEF MAJDRY

ISBN 83-232-0939-1
ISSN 0072-4769



425821 n / Vol. 26:
1998

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

Nakład 550 egz. Ark. wyd. 25,25. Ark. druk. 21,75 + 1 wkł. Papier offset. kl III, 80 g, 70 × 100.
Podpisano do druku w styczniu 1999 r. Druk ukończono w lutym 1999 r.

ZAKŁAD GRAFICZNY UAM, POZNAŃ, UL. H. WIENIAWSKIEGO 1

BIBL UAM
gg EO goh

CONTENTS

EDITORIAL (Izabela PROKOP)	5
 I. ARTICLES	
Sylvia ADAMCZAK, Landeskunde im fortgeschrittenen Deutschunterricht: Zugang durch Literatur	17
Zofia BERDYCHOWSKA, Maßgeschneiderte Fachtexte – nach was für einem Maß?	35
Maria DAKOWSKA, Glottodydaktyka u prognozy XXI wieku	43
Bjørn EKMANN, Die Erlebnishaftigkeit literarischer Texte. Erwägungen zur Methode der Textanalyse	57
Ilona GAWĘDA, Zu Eigennamen in deutschen und polnischen Sprichwörtern	89
Christian GELLINEK, Dialog über „Dutch“ und „Double Dutch“	101
Gert HENRICI, Empirische glottodidaktische Forschung. Ein Beispiel: Das Projekt 'Lösungsinteraktionen'	107
Ursula HIRSCHFELD, Einige Schwerpunkte für die Arbeit an der Aussprache bei polnischen Deutschlernenden	113
Jan ILUK, Problemy tłumaczenia nazw medycznych na przykładzie języka polskiego i niemieckiego	123
Czesław KAROLAK, Dydaktyka tekstu literackiego w świetle potrzeb nauki języka w warunkach obcokulturowych	137
Heinrich P. KELZ, Wirtschaftsdeutsch im Anfängerunterricht	151
Abdullah KHUWAILEH, Vocabulary in LSP: A case study of phrases and collocations	157
Roman LEWICKI, Kształcenie tłumaczy na specjalizacji tłumaczeniowej filologii rosyjskiej. Założenia i realizacja	167
Aleksandra ŁYP, Probleme der Bedeutungserschließung von Nominalkomposita für DaF-Lernende	175
Ewa MARCINIAK, Multisensory approach to teaching the visually impaired students	183
Manfred OSTEN, Goethe und Österreich	187
Bernard PIOTROWSKI, Język fryzyjski w Niemczech. Dylematy jego rozwoju i dalszego przetrwania	201
Bernadeta PYŚK, La vidéo – outil du développement du style personnel d'expression orale en langue étrangère au niveau avancé	221
Albert RAASCH, Ein Plädoyer für eine vielfältige Welt der Fremdsprachen, ...gerade im berufsorientierten Bereich	225
Bogusława ROLEK, Probleme der Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht	235
Barbara SKOWRONEK, Überlegungen zur Zukunft des Fremdsprachenunterrichts: Medienbedingtheit, Kommunikationsfähigkeit, Lernerzentriertheit	247

Aldona SOPATA, Gramatyka uniwersalna w dydaktyce języków obcych	253
Iwona STRACHANOWSKA, Motywy wyboru studiów neofilologicznych	261
Marian SZCZODROWSKI, Fremdsprachige Dekodierungsprozesse und ihre Konsequenzen	269
Weronika WILCZYŃSKA, Une expérience d'apprentissage en semi-autonomie au niveau avancé: principes et bilan provisoire	277
Władysław WOŹNIEWICZ, Pragmalingwistyczno-kulturologiczna interpretacja tekstu na zaawansowanym etapie nauki języka obcego	287
Elżbieta ZAWADZKA, Wandlungen der Edukation und die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern	295
Joanna ZAWODNIAK, The Role of Memory in Child's Vocabulary Consolidation and Enrichment	309
Grażyna ZENDEROWSKA-KORPUS, Zur sprachlichen Routine in Lehrbüchern des Deutschen als Fremdsprache für Jugendliche am Beispiel <i>Dein Deutsch-Oberschule</i>	323
Teresa SIEK-PISKOZUB, The role of formal instruction in foreign language learning	331
II. ANNOUNCEMENTS	347

WANDLUNGEN DER EDUKATION UND DIE AUSBILDUNG VON FREMDSPRACHENLEHRERN

ELŻBIETA ZAWADZKA
Warsaw University

Die Diskussionen über das Problem der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern konzentrierten sich in den letzten Jahren hauptsächlich um Fragen der Professionalisierung. Viel Aufmerksamkeit widmete man der Beschreibung der einzelnen Fähigkeiten und Fertigkeiten des Lehrers, die einen effektiven Fremdsprachenunterricht gewährleisten sollten. Der Versuch, die Frage nach den unentbehrlichen Qualifikationen eines Lehrers zu beantworten, wurde durch die gewaltige Nachfrage nach Fremdsprachenlehrern bedingt, die sich aus dem beachtlichen Interesse für das Erlernen westeuropäischer Sprachen ergab, und durch die gesellschaftlich-politischen Wandlungen in Polen in den achtziger Jahren verursacht worden war.

Das Streben nach einer eng aufgefaßten Professionalisierung als Ergebnis des momentanen Bedarfs, der Notwendigkeit einer schnellen und effektiven beruflichen Bildung, wie das des öfteren in der Ausbildung der Fremdsprachenlehrer der Fall war, verdrängte die Überlegungen über die Probleme der Bildung und der Weiterbildung aus dem breit verstandenen Edukationskontext. Die Probleme der Bildung von Fremdsprachenlehrern wurden hauptsächlich unter Glottodidaktikern und praktizierenden Lehrern diskutiert, die in der Regel über eine philologische Ausbildung verfügten und denen die psychologisch-pädagogischen Probleme entweder nicht ausreichend, oder nur in einer einseitigen, stark ideologisierten Interpretation bekannt waren. Die Ausbildung der Fremdsprachenlehrer wurde auf eine eng aufgefaßte sprachliche und didaktische Spezialisierung beschränkt.

Eine gewisse Konzentration auf ausgewählte Fragen verursacht jedoch im Laufe der Zeit eine Einengung des Denkstils und begrenzt die Vorstellung von der Welt. Der sich vertiefende Kult der Professionalisierung und der Spezialisierung verursachte einerseits eine Einschränkung der Rolle des Lehrers hauptsächlich auf didaktische Fragen, andererseits beschränkte er die Rolle der Schule ausschließlich auf den Erwerb eines bestimmten instrumentalen Wissens. Außer acht gelassen wurde die sozial-emotionale Sphäre des Berufs, unentbehrlich bei der Professionalisierung, also in breitem Sinne die Sphäre der Erziehung. Vergessen wurde - wie es scheint - die Reflexion über den grundlegenden Sinn der Erziehung, d.h. wie und in welcher Reichweite sie dem jungen Menschen bei der Lösung existen-

tieller Probleme, bei der Erklärung und dem Verständnis der immer komplizierten Wirklichkeit behilflich sein kann.

Das Eliminieren oder die bedeutende Einschränkung der pädagogischen Fragen (im breiten Sinne dieses Wortes) in den Ausbildungsprogrammen der Fremdsprachenlehrer war auch das Ergebnis der schlechten Erfahrungen mit dem „einzig richtigen“ marxistischen Gedankengut, das in der polnischen Pädagogik in den achtziger Jahren dominierte. Dies verursachte, daß es den Edukationsüberlegungen an einem breiten philosophischen Hintergrund fehlte und die erzieherischen Probleme dabei sozusagen am Rande abgetan wurden. Die Ergebnisse der Bildung und der Erziehung hängen jedoch in hohem Grade von philosophisch-psychologischen Konzeptionen des Menschen ab. Diese Konzeptionen bestimmen die Ziele, Methoden und die Organisation des didaktischen Prozesses, die Erziehungsideale und die Formen der Einwirkung. Den Bezugspunkt für pädagogische Aktivitäten bildet schließlich die akzeptierte axiologische Einstellung. Denn die Werte sind das, was zu vermitteln ist, mit diesem Ziel vor den Augen sollte man die erzieherischen Aktivitäten aufnehmen. Die philosophische Reflexion über die im Unterrichtsprozeß zu vermittelnden Werte kann nämlich vor der eng aufgefaßten technischen Vernunftmäßigkeit bewahren, die auf die Herausbildung rein technischer Fertigkeiten bei den Lehrern eingestellt ist.

Die bei uns immer noch akzeptierte normative Pädagogik, die sich in hohem Grade auf behavioristische Theorien des reaktiven Menschen stützt und die Quelle der Errungenschaften der Lehrer in empirisch abmessbaren äußeren Faktoren sieht, beruhte auf der Bildung und Erziehung der Zöglinge auf direktive, interventive Weise. Das dominierende Prinzip, das dabei die Relationen zwischen dem Lehrer und dem Schüler regelt, ist die Unterordnung, die Kontrolle und die äußere Steuerung. Die behavioristische Einstellung in der Pädagogik entzieht den Zöglingen das Recht auf die Subjektivität, also das Recht auf Aktivität, Selbständigkeit und Unabhängigkeit; damit ist sie nicht imstande, den Anforderungen und Erwartungen der heutigen Welt gerecht zu werden.

Die viele Jahre lang befürwortete Theorie der sozialistischen Erziehung befasste sich nicht mit der Wirklichkeit, wie sie ist, sondern wie sie sein sollte. Sie war Ausdruck der Überzeugung, daß man die Menschen, die Wissenschaft, die Welt nach einem theoretischen Modell einrichten kann, das Änderungen der Persönlichkeit, ein aktives Engagement der Zöglinge, das Glück aller Menschen auf Erden u.dgl.m. gewährleistet. Die Pädagogik als Wissenschaft wurde des öfteren als ideologisch-politische und propagandistische Kraft missbraucht, bildete oft den Gegenstand von Manipulationen, mitunter ohne das Mitwirken der Pädagogen, manchmal mit ihrer aktiven Beteiligung (vgl. Kopiec 1994:111).

Im Lichte der obigen Bemerkungen sollte es nicht verwundern, daß die Schule bei den gegenwärtigen Bildungsmethoden sich weder als didaktische, noch als erzieherische Institution bewährt. Aus Forschungen ergibt sich, daß etwa 50%

der befragten Schüler sich in der Schule nicht allzu wohl fühlen, 14% – entschieden schlecht, 63% empfinden eine verborgene Abneigung gegen ihre Lehrer. 58,7% aller Umstände, die mit Angsterlebnissen der Schüler verbunden waren, bezogen sich auf Schulsituationen. 76,4% der Schulsituationen, in denen die Schüler Angst empfinden, sind unmittelbar mit den Lehrern verbunden (Łappo; Klimowicz nach Śnieżyński:1990), obwohl gleichzeitig bekannt ist, daß das Wohlbefinden der Schüler in der Schule einen der wesentlichen Faktoren für die Entwicklung ihrer Persönlichkeit darstellt. Trotz der ständigen Kritik am polnischen Schulwesen scheint sich die Situation nicht zu verändern, denn eine ähnlich negative Meinung über die Schule und die Lehrer drückten 44,3% der Schüler in Befragungen aus der Mitte der siebziger Jahre aus, und sogar 76% der Schüler waren der Meinung, daß die Lehrer keinen Einfluß auf ihre Meinungen und Anschauungen haben (Janowski 1976).

Pessimistisch ist auch das Bild der Arbeit unserer Lehrer, das sich aus den pädeutologischen Forschungen ergibt (Olubiński 1994:84). Es erweist sich, daß ein typischer Lehrer die Wirklichkeit auf dogmatische Weise wahrnimmt, was im Schematismus und in einer stereotypen „Ausführung“ der ihm angewiesenen Funktionen seinen Ausdruck findet. Seine Arbeit ist in der Regel durch Konservatismus, Schematismus, Routine, Autoritarismus, Formalismus und Steuerung von außen gekennzeichnet. Er beschränkt sich auf die didaktischen Veranstaltungen, schrickt vor jeder erzieherischen Aufgabe zurück, wobei 1/4 der Befragten den Unterricht als Tätigkeit des Wiederholens identifiziert (Kwiatkowska 1998:56).

So empfinden also sowohl die Schüler als auch die Lehrer die Krise des bisherigen Bildungssystems in Polen. Die Schule ist keine Stätte der Selbstverwirklichung des jungen Menschen und schafft ihm keine Bedingungen, seine Persönlichkeit voll zu entwickeln. Unsere Schule scheint mit den rasch vor sich gehenden Wandlungen nicht Schritt zu halten. Die in der Regel traditionell ausgebildeten Lehrer sind nicht imstande, den sich daraus ergebenden neuen Erziehungsaufgaben gerecht zu werden. Die größten Probleme machen ihnen die erzieherischen Aufgaben, auf deren Erfüllung sie nicht vorbereitet sind. Die Diskrepanz zwischen dem bisherigen Bildungsangebot und den zeitgenössischen und perspektivischen Bedürfnissen wird immer größer. Immer bemerkbarer wird das Auseinanderklaffen der didaktischen Ziele mit den breit verstandenen Zielen des Menschen.

Unter den Lehrern beobachtet man immer häufiger das Auftreten des sog. in-neren „Ausbrennens“ (*burnout*), worauf die Psychologen bereits in den siebziger Jahren aufmerksam machten. Es wird charakterisiert durch eine emotionale Erschöpfung, das Fehlen oder den Schwund der Befriedigung durch den ausgeübten Beruf, das Sinken des Engagements für die ausgeübte Arbeit und durch die Gleichgültigkeit gegenüber anderen, d.h. durch das mangelnde Interesse für deren Probleme, die Entwicklung zynischer Einstellungen u.dgl.m. (Schmitz 1996). Über 30% der befragten Lehrer sehen gegenwärtig im Milieu der eigenen Schule keine das Wohlbefinden und die effektive Arbeit fördernde Atmosphäre. 26% der

Lehrer assoziieren die Schule mit einer Stätte, die sie so schnell wie möglich verlassen möchten (Kwiatkowska 1998:59). Die Erscheinung des beruflichen Ausbrennens ist auf wesentliche Weise mit stressfördernden Situationen verbunden, die sich in einem Zustand der inneren Bedrohung äußern, hervorgerufen u.a. durch die neue sozial-politische Wirklichkeit, das Tempo der Wandlungen in der heutigen Welt, aber auch durch die viele Emotionen und Unsicherheiten weckende Reform des Bildungssystems. Kein Wunder also, daß die Symptome des beruflichen Ausbrennens immer stärker werden und das höchste Niveau bei Lehrern in allgemeinbildenden Oberschulen erreichen (Kliś 1998).

Die Feststellung der Krise oder der Disfunktionalität des polnischen Schulwesens bezweckt hier jedoch nicht die Vertiefung der in dem Milieu bestehenden pessimistischen Einstellungen, sondern eher eine Anregung zu tieferen Reflexionen über die Bildung, und in ihrem Rahmen über die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern.

Neue Möglichkeiten der pädagogischen Reflexion, welche der normativen Pädagogik entnommene traditionelle Schemata der Vorstellungen von Bildung ablehnt, wie auch solche, die ein Erbe der marxistischen Ideologie sind, tauchten erst in den letzten Jahren auf. Die für die heutige Humanistik charakteristische Anerkennung der Mehrzahl der Erkenntnisperspektiven vergegenwärtigt die Notwendigkeit, unterschiedliche epistemologische Interpretationen im Kennenlernen der pädagogischen Wirklichkeit zuzulassen. Festzustellen ist ein Abgehen von der rein „pragmatischen“ Auffassung der Pädagogik, von der instrumental-gegenständlichen Sicht der Relation Lehrer – Schüler und zugleich eine Hinwendung zu anderen philosophischen und psychologischen Richtungen, die eine Persönlichkeitsbezogenheit und Humanisierung des Lehrerberufs und der Bildung überhaupt ermöglichen.

Die interessanteste Konzeption, die eine Uminterpretierung der Bildungsaufgaben ermöglicht, scheint gegenwärtig die in den sechziger Jahren unseres Jahrhunderts entstandene humanistische Orientierung zu sein – ein Ergebnis der Unzufriedenheit mit dem neopositivistischen, szientistischen Modell der Wissenschaft, dessen methodologische Rigorosität das Kennenlernen des Menschen einschränkte. Auf der Basis der phänomenologischen und existentiellen Vorstellungen setzt sie die Notwendigkeit einer holistischen und personalisierten Auffassung vom Menschen voraus. Sie akzeptiert seine Subjektivität. Der Mensch wird hier als autonome, also freie, verantwortliche und zur individuellen Entwicklung fähige Person aufgefaßt. Der Mensch ist eine mehrdimensionale, individualisierte, komplexe Ganzheit, da er – wie Koziolcki (1988:5) schreibt – aus biologischen, sozialen und psychologischen Strukturen besteht; seine Aktivitäten sind durch unterschiedliche materielle und geistige Motive bedingt, er arbeitet auf bewußtem und unbewußtem Niveau, hat eingebaute, erkenntnismäßig emotionale und volitionale Eigenschaften, lebt gleichzeitig in einer äußeren und einer inneren Welt.

Die humanistische Psychologie und Pädagogik betont die natürliche Tendenz zur Selbstverwirklichung, also zur konstruktiven Entwicklung unter Beibehaltung

einer relativen Unabhängigkeit von äußeren Einflüssen. Das sich selbst verwirklichende Individuum ist nach Maslow (vgl. Łobocki 1994:61) vor allem charakterisiert durch ein hohes Niveau der Selbstakzeptanz und der Akzeptanz anderer, durch eine gesteigerte Spontaneität und eine Orientierung an den Bedürfnissen der Außenwelt, durch eine genauere Perzeption der Wirklichkeit, einen hohen Grad der Autonomie und der schöpferischen Invention sowie ein stark entwickeltes Ethos.

Eine Voraussetzung für wirksame Erziehung, hier verstanden als Prozeß der Optimalisierung der Entwicklung des Menschen, der Freilegung seiner potentiellen Fähigkeiten und Möglichkeiten, des Schaffens von Bedingungen für ein optimales Funktionieren in der sich ständig verändernden Wirklichkeit ist in der humanistischen Konzeption der Authentizität, die Akzeptanz und das emphatische Verständnis (vgl. Łobocki 1994:19).

Der Authentizität bedeutet, mit der Heuchelei und mit dem Spielen einer bestimmten Rolle zu brechen zugunsten einer Übereinstimmung der Äußerungen und Aktivitäten mit den erlebten Empfindungen. Durch den Begriff der Akzeptanz versteht man eine Einstellung, die zwischen dem Verhalten des Zöglings einerseits und ihm selbst als einer menschlichen Person andererseits unterscheidet. Diese Einstellung offenbart sich im Vertrauen zum Zögling und der Achtung vor seinem Recht auf eine autonome und individuelle Entwicklung. Sie ist nicht in Einklang zu bringen mit den verschiedenen, vorwiegend in der Didaktik praktizierten Formen des Drohens, Befehlens, Moralisierens, Kritisierens u. dgl. m. Das emphatische Verständnis setzt einen Versuch voraus, die Außenwelt unter dem Gesichtspunkt der Empfindungen und Erlebnisse des anderen Menschen zu sehen. Es ist eine Bemühung, die Bedeutung zu erkennen, die eine Person den Äußerungen und Verhaltensweisen anderer beimißt.

Nach der Meinung der Psychologen und Pädagogen mit humanistischer Orientierung erweisen sich diese Einstellungen erst dann als wirksam, wenn sie nicht nur von dem Lehrer, sondern auch von der Jugend repräsentiert werden, und die Bedingung für ihr Entstehen ist eine Atmosphäre ohne Ängste, Frustrationen und negativ einwirkenden Streß. Die humanistische Psychologie und Pädagogik messen besonderen Wert der Bedeutung einer Atmosphäre der Sicherheit und Akzeptanz bei, die eine emotionale Basis darstellt, welche die Chance schafft, die in dem Menschen schlummernden Potenzen frei zu setzen. Erst, wenn es keine Bedrohung mehr gibt, die sich aus solchen unbefriedigten Grundbedürfnissen ergibt, wie das Bedürfnis der Liebe, der Akzeptanz, der Achtung, wird die Selbstverwirklichung möglich (Maslow 1986).

So wird es also für die Wirksamkeit des Erziehungssystems unentbehrlich sein, die traditionellen Denkschemata über die Bildung (sowohl der Schüler als auch der Lehrer) umzuwerten. Berücksichtigt werden sollte eine gründliche Analyse der Bedürfnisse der neuen Generation in der sich verändernden Welt, zu ver-

werten sind die neuesten Errungenschaften des erkenntnisbezogenen und des philosophischen Wissens. Die Ausbildung der Fremdsprachenlehrer müßte auf dem Hintergrund der Entwicklungsrichtungen der Zivilisation und der Rolle des Menschen in der Welt an der Schwelle des 21. Jahrhunderts erörtert werden.

Die ungewöhnliche Beschleunigung des Tempos der historischen Entwicklung, deren Zeugen wir sind, erfordert eine vertiefte Reflexion über die Verfassung des Menschen am Ende des 20. Jahrhunderts, über die neuen Elemente der menschlichen Existenz, wie es zweifellos die Globalisierung der Welt, die weitgehenden Integrationsprozesse in Europa, die neue gesellschaftlich-politische Wirklichkeit, aber auch die Intensivierung der religiösen und nationalistischen Bewegungen sind. Wir haben es mit einem Schwund ausgedehnter, autonomer Sphären zu tun, es entsteht eine gewisse Ganzheit. Die Welt wird immer kleiner, wir werden immer mehr voneinander abhängig, was zahlreiche Probleme schafft. Der Strom von Informationen und die Macht der Massenmedien, die unsere Epoche kennzeichnen, verursachen, daß unter der Last dieses eindeutigen Chaos die allgemeine, intellektuelle Synthese verlorengeht. Unentbehrlich werden eine Selektion der Informationen, mehr Zeit für Reflexion, die Sorge um die „Ökologie“ des eigenen Geistes. Die Vergangenheit ist immer weniger an der Bestimmung sowohl der Gegenwart als auch der Zukunft beteiligt (vgl. Cackowski 1995; Głomb 1998). Der neuen Wirklichkeit werden lediglich qualitativ andere Kategorien und Modelle gewachsen sein. Der obenerwähnte, gewisse Schematismus des Denkens und Vorgehens im Bereich der Bildung, der sich u.a. aus der Überzeugung ergibt, daß das, was für unsere Väter und für uns gut war, auch für die künftigen Generationen gut sein wird, setzt ein Denken über die Zukunft der Welt in den Kategorien der eigenen Vorteile voraus. Unentbehrlich erweist sich das prospektive Denken, also die Auffassung des Bildungsprozesses in Zukunftsperspektive, was für die Futurologen der zeitgenössischen Prognostik eine Prioritätsaufgabe darstellt. Eine solche Auffassung impliziert jedoch auch Änderungen im Bildungsprozess. Es eliminiert oder beschränkt nämlich wesentlich die Wiederherstellung fertiger Muster zugunsten der Gestaltung schöpferischer und innovatorischer Einstellungen ein. Es verleitet zu Reflexionen, in was für einer Welt, im Namen was für einer Welt und gegen was für eine Welt der Mensch gebildet wird (Kwiatkowska 1998:10, 121, 128).

So haben also zivilisatorische und sozial-politische Wandlungen in der Welt und in Europa Ende des 20. Jahrhunderts weitgehende, aber nicht immer ausreichend bewußt gemachte Konsequenzen für das Leben des Menschen überhaupt, und insbesondere für die mit der Bildung verbundenen Probleme. Wenn die wesentlichen Werte der Welt der Jahrtausendwende die Freiheit, Variabilität, oft Widersprüchlichkeit oder Mehrdeutigkeit und Toleranz sind (Bauman 1992), dann sollten zu den Aufgaben der Bildungsprozesse die Aufklärung und Bewertung gehören, das Beibringen einer Interpretation der Tatsachen, das Schaffen einer

Ordnung in dem Chaos der gewaltigen Masse von Informationen, und nicht vor allem die Vermittlung von Wissen, reproduktive, routinemäßige Aktivitäten, was aber für viele Lehrer nicht nur psychologisch, sondern auch organisatorisch schwierig ist. Erst die Herausbildung solcher Eigenschaften des Denksystems, wie die Erkenntnisneugier, die Subjektivität der Erkenntnis, das Empfinden der Veränderlichkeit, die Anerkennung der Mehrdeutigkeit und des Andersseins, mitunter eine Toleranz gegenüber Widersprüchen, wird dem künftigen Lehrer die Möglichkeit schaffen, auch nicht standardisierte, da unwiederholbare pädagogische Situationen zu meistern. Das setzt eine wesentlich größere existentielle als erkenntnisbezogene Verantwortung des Unterrichtenden voraus.

Versuchen wir, die Überlegungen auf den Boden des uns interessierenden Bereichs zu richten. Was bedeutet das für die Fremdsprachenlehrer, für die Prozesse ihrer Bildung und Weiterbildung?

Unter den vom Europarat formulierten Zielen des Fremdsprachenunterrichts, die auch in dem Entwurf für die Reform des Bildungssystems in Polen berücksichtigt sind (Reform 1998), verdient besondere Aufmerksamkeit das Propagieren des frühen Fremdsprachenunterrichts, die Absicherung der guten rezeptiven und produktiven Beherrschung zumindest einer Sprache (u.a. durch bilingualen Unterricht), die beachtliche Ausdehnung des sprachlichen Angebots, der interkulturelle Unterricht. Eine wichtige Rolle spielen in diesem effektiven Unterricht die emotionale Sphäre, also das Wohlbefinden der Schüler, die positive Einstellung, das Gefühl des Erfolgs u.dgl.m. Betont wird die Ausbildung solcher Fertigkeiten der Schüler, wie eine verantwortliche selbständige und kollektive Arbeit, die assertive Verteidigung der eigenen Beweisgründe, die Lösung von Konfliktsituationen, die adäquate Einschätzung unterschiedlicher Prozeduren und Lösungen, der logischen Begründung der eigenen und fremden Meinungen, der Ordnung und Analyse von Informationen. Eine besondere Rolle wird der erzieherischen Funktion des Lehrers zugeschrieben (nach Komorowska 1996). Das setzt eine entsprechende Vorbereitung des Lehrers voraus, die wesentlich das traditionell akzeptierte Bildungsprogramm überschreitet.

Die traditionelle Ausbildung der Fremdsprachenlehrer im Rahmen der neuphilologischen Studien, gleichgesetzt mit der Bildung im Bereich der Beherrschung der Fremdsprache und der Methoden ihrer Vermittlung, ist nicht imstande, den gegenwärtigen und künftigen Bildungsanforderungen gerecht zu werden. Der auf traditionelle Weise gebildete Lehrer, d.h. durch Kumulieren von Wissen mit enzyklopädischem Charakter (hauptsächlich aus dem Bereich der Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft und Kulturkunde), wie auch jemand, der nur auf einem Fachgebiet ausgebildet ist, wird nicht imstande sein, integrierte Fächer zu unterrichten – wie das in der Reform des Bildungssystems vorgesehen ist. Die bislang einzige integrierte Konzeption der Lehrerbildung ist das von uns bearbeitete und von europäischen Experten (vgl. Krumm 1996) hoch eingeschätzte Curricu-

lum für Fremdsprachenlehrerkollegs, das um das Studium eines Nebenfaches erweitert werden könnte.

Ein Fremdsprachenlehrer ohne ein breites Wissen über neuestes pädagogisches Gedankengut wird Schwierigkeiten mit der richtigen Interpretation eines der Hauptprinzipien des Fremdsprachenunterrichts haben, wie es die Lernerzentriertheit ist. Sie beruht nämlich nicht nur auf einer Änderung der didaktischen Perspektive (von dem Unterrichtsfach auf die Person des Lerners) und auf der größeren Berücksichtigung der Bedürfnisse und Möglichkeiten der Schüler, sondern auch darauf daß den Schülern das Recht auf Mitentscheidung und Mitverantwortung zuerkannt wird, und daß sie als gleichberechtigte Partner behandelt werden. Ohne das Verständnis für die humanistische Idee wird der Lehrer auch seine erzieherischen Aufgaben nicht wirksam realisieren können, die nach dem Entwurf für die Bildungsreform (S. 36) zusammen mit der Aufgabe der Ausbildung eine Einheit darstellen sollen.

Die Realisierung des empfohlenen frühen Fremdsprachenunterrichts wird ohne eine grundlegende Reformierung des Bildungsprogramms nicht möglich sein. Der frühe Sprachunterricht ist vor allem ein qualitativ anderer Unterricht, was allerdings oft unberücksichtigt bleibt. Es erfordert von den Lehrern ein umfangreicheres Wissen über Entwicklungs- und Lernpsychologie. Kleine Kinder lernen anders. Für die effektive Realisierung des frühen Fremdsprachenunterrichts ist es unentbehrlich, bei den Lehrern oft andere, der Psyche und den intellektuellen Möglichkeiten des Kindes angepaßte Fähigkeiten im Organisieren des Lernprozesses beizubringen, wie auch, ihnen die Beherrschung sehr spezifischer Formen des Sprachgebrauchs zu ermöglichen, solcher wie Reime, Kindergedichte, Spiele, Lieder u.dgl.m. Eine wesentliche Rolle werden das pädagogische Taktgefühl und die Erziehungsfähigkeiten spielen, denn die allgemeinen erzieherisch-pädagogischen Ziele sind – nach dem Europarat – in dem frühen Unterricht wichtiger als die rein sprachlichen. Die dem Lehrer bekannten Arbeitstechniken mit älteren Kindern können sich hier als wenig effektiv erweisen und können mitunter, z.B. infolge des Schwundes der Motivation und der Entmutigung der Kinder mehr Schaden als Nutzen bringen.

Der frühe Fremdsprachenunterricht und der bilinguale Unterricht setzen ein hohes Sprachniveau der Lehrer voraus, was sich sowohl aus der bereits erwähnten Spezifik des Unterrichts mit Kindern, als auch aus der Spezifik der Fachsprachen ergibt. Ob die Erzielung eines solchen Sprachniveaus im Rahmen des Grundstudiums möglich ist, oder ob es im Rahmen verschiedener Spezialkurse erreicht werden sollte, bleibt eine offene Frage.

Dem praktischen Sprachunterricht sollte auch aus anderen Gründen in der Lehrerbildung große Bedeutung beigemessen werden. Die Arbeit des Lehrers ist stark durch die früheren didaktischen Erfahrungen beeinflusst. Die langjährigen, nicht immer den heutigen methodischen Anschauungen entsprechenden Erfahrun-

gen wie auch verschiedenartige subjektive Theorien und Überzeugungen verursachen nicht selten eine gewisse psychische Blockade, die die Überwindung bekannter Schemata erschwert, mitunter sogar vereitelt. Man beobachtet beachtliche Diskrepanzen zwischen den Anschauungen der Fremdsprachenlehrer in Bezug auf ihre didaktischen Präferenzen und ihren wirklichen Aktivitäten. Nicht selten werden moderne Anschauungen von einem konservativen Vorgehen begleitet (Nizegorodcew 1994; Zawadzka 1989), denn – wie Altmann (1983:197) schreibt – „Teachers teach as they were taught, not as they were taught to teach“. Einen beachtlichen Einfluß auf den Wissenserwerb im Laufe der Bildung und Weiterbildung haben, wie es sich erwies, die früheren Anschauungen über das Unterrichten. Je größer die Konvergenz zwischen den früheren Anschauungen und dem vermittelten Wissen ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit der Aneignung des neuen Wissens und der Änderung der alten Überzeugungen (Tillema 1995). Eine Bedingung der Änderung dieser für die Lehrerbildung oft ungünstigen Situation kann einerseits die sprachliche Modellbildung im Laufe des Studiums sein, andererseits die Herausbildung der Selbstreflexion und der innovatorischen Einstellung bei den künftigen Lehrern (Paris, Ayres 1997). Über die Selbstreflexion sollte der künftige Lehrer die Fähigkeit der Analyse und Einschätzung erwerben, mitunter auch der Modifizierung der eigenen subjektiven Theorien und eigenen didaktischen Aktivitäten, um den Lehrprozess in Zukunft an die sich ständig verändernden und oft unvorhersehbaren didaktischen Situationen anpassen zu können.

Der künftige Lehrer sollte also im Rahmen des praktischen Sprachunterrichts im Laufe des Studiums zu beobachten und zu erkennen imstande sein, wie die Arbeit in Gruppen organisiert wird, wie man Projekte bearbeitet, wie man die Lerntechniken vermittelt, oder auch, wie man Situationen zum autonomen Lernen aufbaut. Die eigenen positiven Erfahrungen, unterstützt durch eine Analyse des didaktischen Prozesses, werden bei der Überwindung von bestehenden Denkschemata und nichteffektiven Gewohnheiten behilflich sein. Eine Binsenwahrheit ist die Feststellung, daß dies an Lektoren, die Lehrer ausbilden, die höchsten sprachlichen und methodischen Anforderungen stellt.

Die Forderung der Mehrsprachigkeit, propagiert vom Europarat, setzt nicht nur die Chance des Lernens mehrerer Sprachen durch Kinder und Jugendliche voraus, sondern auch die zumindest rezep tive Beherrschung mehrerer Sprachen durch den Lehrer, was den Sprachunterricht im Rahmen der allgemeinen sprachlichen Erfahrung der Schüler ermöglicht.

Neben den hohen sprachlichen Qualifikationen erwartet man von dem heutigen Fremdsprachenlehrer die Ausübung der erwähnten erzieherischen Funktion, aber auch der Funktion eines Experten, eines Kulturmittlers und eines Moderators.

Als Experte muß er imstande sein, unter verschiedenen Lehrprogrammen und Lehrbüchern auszuwählen; das von der Schulreform (vgl. Reform S. 7) vorgesehene neue Programmsystem setzt nämlich einen Pluralismus des Programmange-

bots voraus. Der künftige Lehrer muß befähigt sein, dem Alter und dem Lernniveau der Schüler entsprechend, selbst die Materialien zusammenzustellen, die Ziele zu bestimmen, die Prioritäten festzulegen, die Fortschritte einzuschätzen. Aufmerksam zu machen ist hier auf die im Rahmen der Reform (S. 49) empfohlene Änderung der Leistungsbeurteilung, die nicht auf der Einschätzung des Niveaus, sondern des im Laufe des Unterrichts erzielten Fortschritts beruht, darauf daß dem Schüler bewußtgemacht wird, wieviel er schon kann sowie woran und wie er noch zu arbeiten hat.

Im Bereich der Kultur erwartet man von dem Fremdsprachenlehrer nicht nur die Kenntnis der Realien, sondern vor allem die Fähigkeit einer wertungsfreien Präsentation der fremden Kultur und der kulturell bedingten Arten der sprachlichen und außersprachlichen Verhaltensweisen, wie auch deren Interpretation im Vergleich mit der eigenen Kultur der Schüler, ohne Stereotypen zu verwenden. Die interkulturelle Bildung in dem sich vereinigenden Europa setzt das Öffnen für ein neues System von Bedeutungen voraus, die Wertschätzung dessen, worin wir uns unterscheiden, die Toleranz und die Akzeptanz des Anderssein, aber zugleich die Anerkennung der gemeinsamen Tradition, das Exponieren dessen, was die Menschen als Gattung verbindet und annähert. Unumgänglich ist also das Wecken der Sensibilität der künftigen Lehrer für die Konventionalität und Relativität der kulturell bedingten Normen und Werte und die Vermittlung von Techniken, die eine Änderung des Blickwinkels, ein Bewußtmachen der bestehenden Stereotype und Vorurteile ermöglichen. Erst dann wird es möglich sein, bei den Schülern Achtung und Akzeptanz kultureller Andersartigkeit herauszubilden, was ihnen eine volle Entwicklung der Persönlichkeit und ein Verständnis dafür ermöglichen wird, was die fremde Kultur für ihr eigenes Weltbild bedeutet.

Die Funktion des Moderators ergibt sich aus der heute dominierenden Konzeption der Sprache, wie auch aus der Uminterpretierung des Begriffs des Lernens. Die Annahme der These, daß die Sprache eine angeborene Ausrüstung des Menschen ist, verursachte die Anzweiflung der Überzeugung, daß man die Sprache so unterrichten kann, wie man bestimmte Informationen beibringen (vermitteln) kann. Die sprachliche Kompetenz entsteht nicht ausschließlich aufgrund des Lernens, sondern ist – wie das die Nativisten annehmen – das Ergebnis des Einschaltens angeborener Mechanismen. Sie ist also in wesentlich höherem Grad, als man vorausgesetzt hat, von den angeborenen Veranlagungen, der kognitiven Aktivität und dem individualisierten, autonomen Vorgehen des Lernenden abhängig. Man kann also die Fremdsprache nicht *sensu stricto* dem Schüler „vermitteln“, sondern lediglich Bedingungen schaffen, um sie sozusagen in Bewegung zu setzen und zu entwickeln, was in hohem Grade von dem Lernenden selbst abhängig ist (vgl. Grucza 1993:23). Eine der Hauptfunktionen der Sprache ist das Handeln, also die Realisierung bestimmter Intentionen, die einer Interpretation unterstehen und bestimmte gesellschaftliche Konsequenzen haben.

Ähnlich wurde der Begriff des Lernens uminterpretiert. Dieser Prozeß beruht nämlich nicht – wie man jahrelang angenommen hat – vor allem auf dem Sammeln von Informationen, was sich in der Praxis im Unterricht in hohem Grade auf die Vermittlung enzyklopädischen Wissens beschränkte. Das Lernen ist eine aktive, kognitive Verarbeitung von Informationen. Für die Konstruktivisten ist es die Organisation, Ordnung und Systematisierung der strukturellen Verbindungen des Menschen mit seiner Umgebung, also ein explorativer, autonomer und in hohem Grade individualisierter Prozeß (vgl. Huschke-Rhein 1996:39; Wendt 1996:67), in dem eine entscheidende Rolle kognitive Strategien, Techniken der Lösung von Problemen u.dgl.m. spielen.

Der zeitgenössische Fremdsprachenlehrer sollte also in einer ganz anderen, oft schwierigeren Funktion auftreten. Das bedeutet einen weitgehenden Verzicht auf den frontalen Unterricht zugunsten der Arbeit in Paaren und Gruppen. Von dem Lehrer in der Funktion eines Moderators erwartet man vor allem eine richtige Organisation des Lehrprozesses und die Sorge um dessen störungsfreien und effektiven Ablauf, die Bildung von Situationen, die eine Autonomie des Schülers ermöglichen, seine Selbständigkeit und Verantwortlichkeit unterstützen, das Verweisen auf die Quellen der Information, auf alternative Lösungen, die Hilfeleistung bei der Evaluierung der Ergebnisse und in anderen, dies erfordernden Fällen. Die Fähigkeit des Moderierens muß jedoch besonders ausgebildet werden.

Gehen wir zu Schlußfolgerungen über, die sich aus den vorgeführten Überlegungen ergeben. Schon eine oberflächliche Analyse der Situation der Schule und der sich aus der veränderlichen Welt ergebenden Notwendigkeit der Bildungsreform scheint auf die Unumgänglichkeit weitgehender Änderungen in den Inhalten und Methoden der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern hinzuweisen.

In den Überlegungen über die Inhalte der Bildung wird oft, verglichen mit den praktischen Fertigkeiten, die übermäßige Betonung des theoretischen Wissens kritisiert. Man versucht, auf Fächer zu verzichten, die keine unmittelbare Anwendung in der Praxis finden. Eingeschränkt wird die kein Vertrauen der Lehrer weckende Pädagogik. Das führt jedoch – meines Erachtens – zu den falschen Schlußfolgerungen, daß die Ausbildung der Fremdsprachenlehrer ausschließlich praktisch orientiert sein sollte. Der Sprachunterricht ist nicht nur die Herausbildung einer weiteren praktischen Fertigkeit des Schülers, sondern auch ein Beitrag zur Entwicklung seiner Persönlichkeit, zur Erweiterung seines geistigen Horizonts. Oft wird die richtungsorientierte Ausbildung den künftigen Fremdsprachenlehrern nicht die Fähigkeit der Erfüllung komplizierter didaktischer und vor allem erzieherischer Aufgaben garantieren, die sich aus der neuen sozial-politischen und Edukationswirklichkeit ergeben.

Damit der künftige Lehrer den neuen didaktisch-erzieherischen Aufgaben gerecht werden kann, wie sie u.a. in dem Reformentwurf formuliert werden, sollte man ihm nicht weniger theoretisches Wissen, sondern vielmehr ein anderes Wissen

beibringen. Bei der allgemeinen Zugänglichkeit des enzyklopädischen Wissens braucht er in seiner künftigen Arbeit vor allem ein prozedurales, praxeologisches Wissen, das eine Selbstreflexion, eine Analyse und rationale Organisation des Bildungs- und Erziehungsprozesses ermöglicht, aber auch ein philosophisch-psychologisches Wissen, welches ein Verständnis und eine richtige Interpretation der pädagogischen Wirklichkeit gewährleistet.

Die Bildungsprogramme der Fremdsprachenlehrer dürfen nicht die Schlußfolgerungen außer acht lassen, die sich aus den philosophischen und erkenntnisbezogenen Konzeptionen des Menschen ergeben. Der zeitgenössische Professionalismus beruht nicht auf der Sorgfältigkeit in der praktischen Anwendung der Theorie, sondern auf der Fähigkeit, sich angesichts der Unsicherheit, Instabilität und Einmaligkeit der Situation des beruflichen Funktionierens zu helfen zu wissen (Kwiatkowska 1998:145).

Ein interessanter Bildungsvorschlag sowohl für die Schüler, als auch für die Lehrer ist eine auch im Reformentwurf für das System der zeitgenössischen Education berücksichtigte pädagogische Idee, die von der humanistischen Strömung abgeleitet wurde. Von dem Lehrer, auch von dem Fremdsprachenlehrer, erwartet man bei diesem Verständnis der Bildung und Erziehung nicht vor allem die Vermittlung des auch auf anderem Wege zugänglichen reproduktiven, routinemäßigen, nicht kreativen und nicht innovatorischen Wissens und Vorgehens, sondern auch die Hilfe bei der Lösung existentieller Probleme, bei der Erklärung der immer komplizierteren Wirklichkeit, beim Verstehen der Welt, also auch bei der Wahrnehmung ihres Sinnes und dem Auffinden des eigenen Weges und des eigenen Platzes für eine würdige Existenz. Einen solchen Weg wird den Schülern lediglich ein aufgeklärter, gründlich ausgebildeter Lehrer zeigen können, ein Lehrer, der sich seiner pädagogischen Verantwortung bewußt ist.

LITERATUR

- Altmann H. B., 1983, Training foreign language teachers for learner-centred instruction: deep structure, surface structures and transformation. In: Alatis J., Stern H., Strevens, P. (eds.) *Applied linguistics and the preparation of second language teachers*. Washington D.C.
- Bauman Z., 1992, Socjologia i ponowoczesność. In: Kozakiewicz H., Mokrzycki M., Siemek M.J., (eds.) *Racjonalność współczesności*. Warszawa, PWN.
- Cackowski Z., 1995, O problemach aksjologicznych, które wymagają od pedagogów namysłu. In: *Rocznik Pedagogiczny*, 17.
- Głomb J., 1998, Cywilizacyjne dylematy. In: *Nauka i przyszłość*, 8.
- Grucza F., 1993, Ansätze zu einer Theorie der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern. In: Grucza F., Krumm H.J., Grucza B.: *Beiträge zur wissenschaftlichen Fundierung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern*. Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

- Huschke-Rhein R., 1996, Lernen, Leben, Überleben. Die Schule als „Lernsystem“ und „das Lernen fürs Leben“ aus der Perspektive systemisch-konstruktivistischer Lernkonzepte. In: Voß R., *Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik*. Luchterhand.
- Janowski A., 1976, Nauczyciele szkół średnich w oczach młodzieży. In: *Badania Oświatowe*, 1.
- Komorowska H., 1996, Nauczanie języka obcego dzieci w świetle rekomendacji Rady Europy, In: *Języki Obce w Szkole*, 3.
- Kopiec H., 1994, O możliwościach wychowania w perspektywie humanistycznej. In: Łobocki, (ed.) 1994.
- Kozielecki J., 1988, O człowieku wielowymiarowym. Eseje psychologiczne. Warszawa PWN.
- Krumm H.J., 1996, Was kann das Fach Deutsch als Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern zur Entwicklung der Deutschlehrausbildung außerhalb des deutschen Sprachraums (nicht) beitragen?. In: *Info DaF*, 5.
- Kwiatkowska H., 1998, Edukacja nauczycieli. Konteksty-Kategorie-Praktyki. Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.
- Łobocki M., (ed.) 1994, Psychologia humanistyczna a wychowanie. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu M. Curie-Skłodowskiej.
- Maslow A.H., 1986, W stronę psychologii istnienia. Warszawa, PAX.
- Niżegorodcew A., 1994, Konserwatyzm i innowacje w nauczaniu języków obcych. In: *Neofilolog*, Poznań.
- Olubiński A., 1994, Podmiotowość roli społecznej nauczyciela w aspekcie przemian społecznych. in: Muszyński H., (ed.) *Nauczyciel i problemy jego kształcenia w okresie zmiany społecznej*. Studia pedagogiczne LX. Ossolineum.
- Paris S.G., Ayres L. R., 1997, Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem. Warszawa, WSiP.
- Reforma systemu edukacji. Projekt. 1998. Warszawa, WSiP.
- Śnieżyński M., 1990, Nauczyciele w oczach uczniów. Warszawa, WSiP.
- Schmitz E., 1996, Lehrperson zwischen Selbstkonstruktion und Burnout. In: *Unterrichtswissenschaft*, 4.
- Tillema H., 1995, zit. nach: *Psychologia Wychowawcza* 1998, 1.
- Wendt M., 1996, Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Tübingen, Narr Verlag.
- Zawadzka E., 1989, Fehler- und Korrekturproblematik – Bemerkungen eines nicht-muttersprachlichen Fremdsprachenlehrers. In: *Die Neueren Sprachen*, 3.
- Zawadzka E., 1996, Działania innowacyjne a kształcenie nauczycieli języków obcych. In: *Neofilolog*, Poznań.

