

Pavla Zajícová (Ostrava)

Fremdsprachendidaktik als Raum der Orientierung und Raum der Begegnung

In meinem Artikel will ich mich mit der Situation unserer Lehramts-StudentInnen in Germanistik während ihrer fachdidaktischen Ausbildung und in den ersten Jahren ihrer Lehrerpraxis beschäftigen. Den Rahmen des Artikels bildet der Kontext der Transformation des tschechischen Schulwesens, die auf den Prinzipien der Humanisierung, Liberalisierung und Demokratisierung aufbaut¹. Formen und Inhalte der fachdidaktischen Ausbildung sind zur Zeit Gegenstand einer breiteren Diskussion, in der unter anderem der makrodidaktische Rahmen der Ausbildung in Frage gestellt wird². Ich habe vor, in dem bestehenden makrodidaktischen Rahmen zu bleiben und nach möglicher Beeinflussung und Entwicklung der Verhältnisse innerhalb dieses Rahmens fragen. Als ein prozessualer Aspekt der fachdidaktischen Deutschlehrer-Ausbildung ist die Herausbildung einer Spannung zu identifizieren, deren Polarität ich im Titel des Referats zu benennen versuchte. Meine Frage lautet: was kann gemacht werden, damit diese Spannung, die für die Arbeit des Fremdsprachenlehrers, und zwar insbesondere im Hinblick auf Ziele, die in der interkulturellen Didaktik formuliert werden, hilfreich und richtungsweisend sein kann, nicht verloren geht, sobald unsere StudentInnen die Fakultät verlassen und eine Stelle als FremdsprachenlehrerIn bekommen. In dieser Überlegung gehe

¹ Vgl.: Spilková 1996.

² Vgl.: Kantorková 1996, Spilková 1996.

ich vom Zeitraum der letzten 5 Jahre aus. Im Jahre 1991 wurde der Lehrstuhl für Germanistik der Universität Ostrava in der Tschechischen Republik errichtet und seit 1993 unterrichte ich hier Fachdidaktik des Deutschen als Fremdsprache. Neben den obligatorischen Fachdidaktik-Veranstaltungen, die in das Fach einführen und deren Bestandteil Unterrichtsversuche und ihre Analyse sind, wurden in dieser Zeit von den Didaktikern des Lehrstuhls und weiter von Gastdozenten aus Graz und Erlangen-Nürnberg fachdidaktische Wahlpflichtseminare angeboten, deren Ausgangsposition u.a. eine Erweiterung der bisherigen didaktischen Erfahrung der Studenten bilden sollte. Es waren Seminare zur Arbeit mit dem narrativen Text, zur sprachlichen Handlung in der Narration, zur Dramapädagogik, zum Spiel im DaF-Unterricht und zum kreativen Schreiben.

Einstellungen und Werturteile der StudentInnen, die ich als Informationsquellen für meinen Artikel benutzte, stammen: 1) aus der systematischen schriftlichen Befragung der StudentInnen am Anfang und vor allem am Ende der fachdidaktischen Seminare, die ich leitete, 2) aus Gesprächen mit denjenigen unserer StudentInnen, die schon während ihres Studiums Lehraufträge übernommen haben, und 3) mit unseren AbsolventInnen, die seit einem bis drei Jahren Deutsch als Fremdsprache an der Grundschule oder am Gymnasium unterrichten. Die Zeitspanne, in der unsere StudentInnen ihre didaktische Ausbildung durchlaufen, erscheint als die „sensitive Periode“ des angehenden Fremdsprachenlehrers, für die folgende Aspekte charakteristisch sind:

- Differenzierung der Schüler- und der Lehrerperspektive und Spaltung bzw. Erweiterung der Solidarität;
- Sich-Öffnen gegenüber der Konfrontation der Perspektiven, gegenüber der Diskussion;
- Relativierung der bisherigen Erfahrung und Bedürfnis der Reflexion;
- intensivere Selbstwahrnehmung, Selbsterkennen als Prozeß und als Bedürfnis;
- Suche der Zusammenhänge, der Hierarchie der didaktischen Ebenen, eines tieferen Sinns des eigenen und des gemeinsamen Tuns³.

Vor den StudentInnen öffnen und differenzieren sich zwei Räume. Der Raum des Wissens oder der Orientierung und der Raum des Könnens und Werdens, den ich Raum der Begegnung nannte⁴.

Den Rahmen für die fachdidaktische Orientierung, deren Schwerpunkte irgendwo „in between“ zu suchen sind, können wir so umreißen:

³ Vgl.: Zajícová 1996.

⁴ Vgl.: Moreno 1993/14:18, 103; Bolnow 1996.

- alles ist möglich;
- vielseitige differenzierte Kompetenzen des Lehrers werden vorausgesetzt;
- Transparenz der Perspektiven und der Vorgehensweisen des Lehrers und Entwicklung der Schülerautonomie werden angestrebt;
- Lernoptimierung ist von der Interaktion von Lehrer und Schüler und von der Hinführung zum selbstbestimmten, selbsttätigen Lernen abzuleiten;
- Verständigung, Verstehen, Verständnis sollen zugleich Ausgangspositionen und Anliegen sein, Lehrverfahren prägen und Teil der Schülerkompetenzen werden, sie bestimmen Unterrichtsprozeß und Lernziel mit.

Wenn dies als deklaratives Charakteristikum des Orientierungsraums angesehen wird, dann muß zugleich die Schwierigkeit verzeichnet werden, daß nur die wenigsten unserer StudentInnen diese Aspekte der didaktischen Orientierung als tonangebende prozessuale Aspekte in ihrer Lernbiographie erfahren, erlebt und interiorisiert haben.

Die StudentInnen empfinden einen Widerspruch zwischen der Interdisziplinarität des Studiums und dem integrativen Charakter der Arbeit des Lehrers: als angehende Lehrer stellen sie fest, daß der Lehrerberuf zu viele Wissens- und Reflexionsebenen und Entscheidungskompetenzen in sich vereinigt. Sie sind auf der einen Seite beeindruckt von der Breite des bisher ziemlich selbstverständlichen Gegenstands und haben ein intensives Bedürfnis nach eigener Entwicklung, auf der anderen Seite haben sie das Gefühl des Unvorbereitet-Seins⁵. Niedrige Integrität der philosophischen, pädagogischen, psychologischen, linguistischen Grundlagendisziplinen und des didaktischen Gegenstands wird festgestellt. Die Synchronisierung der Orientierung und der Entwicklung der Fertigkeiten und der Entfaltung der eigenen Persönlichkeit scheint ein langfristiges Ziel zu sein.

Der Raum der Begegnung realisiert sich auf mehreren Ebenen:

- durch gemeinsames Problemlösen wird eine Verständigungsebene hergestellt, die sich durch **Entautomatisierung der Kommunikation** auszeichnet, durch Anhalten, Fragen und Aufmerksam-Werden gegenüber sich selbst und gegenüber den Anderen;
- durch fachbedingte Verwandtschaft und das fachspezifische Nachdenken über die Anderen und über sich selbst unter den Anderen entsteht eine neue **Gemeinsamkeit**, gegenseitige Verbundenheit und Solidarität;
- durch das Ausprobieren neuer Verfahren, durch das Sich-selbst-auf-die-Probestellen, durch gemeinsame und individuelle Erfahrung der Grenzüberschreitung,

⁵ Hierzu vgl. in Spilková 1996:137: „professionelle Unruhe“.

durch die Verschiebung der Normwahrnehmung entsteht eine **Aufgeschlossenheit gegenüber bisher Unbekanntem**; die **Bereitschaft, neue Wege zu suchen**, wird gesteigert;

- durch den Austausch, durch die gemeinsame Erfahrung des Beobachtens, Zuhörens, der gemeinsamen Reflexion und Diskussion wird nicht nur das fachspezifische Bewußtsein entfaltet, sondern auch **die eigene Persönlichkeitsentwicklung gefördert** und intensiviert: z.B. im Hinblick auf die Aspekte der Wahrnehmungs-, Ausdrucks-, Vermittlungs-, Kooperations- Reflexions- und Respektfähigkeit;
- durch intensive und differenzierte Erfahrung der fachspezifischen Arbeitsverfahren, die explizit gerichtet sind auf **Konfrontation unterschiedlicher Verstehensweisen und auf deren Reflexion** im Hinblick auf Erfahrungen, Normen und Wahrheiten der gemeinsam geteilten und verborgenen Alltagswelten⁶ entsteht eine **Begegnung** innerhalb der Ich-Du-Beziehung, die im Fragen und in der Anteilnahme, im Suchen des Beziehungs-Zusammenhangs und im Bauen der gemeinsamen Mitte besteht⁷.
- **Freude** an der Zusammenarbeit wird erlebt: an der gemeinsamen Handlung, am Dialog, an der gegenseitigen Annäherung, am Lernen voneinander, am Nachdenken übereinander, an der „denkenden Vermittlung“ (Gadamer).

Aus den Gesprächen mit meinen StudentInnen habe ich erfahren, daß zwischen ihrem Lebensgefühl, das mit dem Abschluß der fachdidaktischen Ausbildung verbunden war und das auch als „neues Interesse an der Arbeit“, Arbeitslust, Experimentierfreudigkeit, „Hoffnung, sich realisieren zu können“, „etwas leisten wollen“ bezeichnet wurde, und dem Beginn in der Praxis eine Trennungslinie besteht, und daß die beginnenden DaF-Lehrer oft ihre vermeintlich erreichten neuen Positionen verlassen. Potentielle Fallen und Hindernisse waren eigentlich schon früher bekannt: wenig entwickelte eigene didaktische Kompetenz, zahlenmäßig starke Klassen, zu volle Lehrpläne, mangelndes Interesse der Schule, etwas Neues zu organisieren, teure Bücher, faule und undisziplinierte Kinder.

Wenn eine Reform der Schule von innen, mittels der eigenen Kräfte der Lehrer verlangt wird⁸, dann kann die Macht des alten Stereotyps und die Machbarkeit der Veränderung gerade an der Situation der jungen Lehrer und an ihrer Entwicklung gemessen werden. Es ist deshalb zu fragen, wie die Suche nach

⁶ Vgl.: Zajícová 1997:167

⁷ Vgl.: Buber 1994:56,119

⁸ Vgl.: Maňák 1997:7

einer „guten Form“⁹ zunächst begonnen werden und wie sie aufrechterhalten werden kann; wie die während der Fachausbildung eröffnete intensive Fachdiskussion fortgesetzt werden kann.

Unsere bisherigen Überlegungen und Bemühungen gingen in zwei Richtungen:

- Förderung des Einstiegs unserer StudentInnen in die institutionalisierte Fachdiskussion und Betreuung ihrer Publikationen;
- Anregung zur weiteren Zusammenarbeit, zur Weiterführung der Fachdiskussion.

Im Hinblick auf beide Richtungen befinden wir uns am Anfang der Arbeit. Seit 4 Jahren wird jedes Jahr eine wissenschaftliche Studentenkonzferenz des Lehrstuhls veranstaltet. Außerdem wurden in den letzten drei Jahren zwei Artikel unserer Studenten zur Lehrwerkanalyse in der Zeitschrift CIZÍ JAZYKY (FREMDSPRACHEN) und ein studentischer Artikel zum Unterrichtskonzept „Lernen durch Lehren“ im Jahrbuch des Lehrstuhls für Germanistik der Universität Ostrava und der Pädagogischen Hochschule Erfurt veröffentlicht. Eine Broschüre unserer StudentInnen zum kreativen Schreiben im DaF-Unterricht erschien gerade, und zwei unserer StudentInnen schreiben an einem Artikel zur Musik im Fremdsprachenunterricht. Als ein gemeinsames Netz zur Weiterführung der Fachdiskussion wollen wir E-Mail¹⁰ und Internet auf die Probe stellen. Als neuer Lehrstuhl sind wir selbstverständlich am Austausch interessiert: an Kontakten, Gesprächen, Erfahrungen und Anregungen.

⁹ Slavík 1996, zit. in Kantorková 1997, S. 50

¹⁰ E-Mail-Adresse: pavla.zajicova@osu.cz

Literatur

- BERNER, H. /1996/: Über-Blicke - Ein-Blicke. Pädagogische Strömungen durch 3 Jahrzehnte. Paul Haupt, Bern. Stuttgart. Wien
- BOLLNOW, O. F. /1969/: Begegnung und Bildung. In: Begegnung. Ein anthropologisch-pädagogisches Grundereignis. Berthold Gerner, Darmstadt, S. 120-144
- BUBER, M. /1994; 12. Aufl./: Ich und Du. Lambert Schneider, Gerlingen
- HEIDEGGER, M. /1993/: Básnický bydlí člověk /Dichterisch wohnet der Mensch/. OIKOYMENH, Praha
- KANTORKOVÁ, H. a kol. /1996/: Profesní předpoklady k učitelství primární školy. Výzkumná zpráva. Ostrava, FRVŠ
- KANTORKOVÁ, H. /1997/: Pojetí pedagogické tvořivosti v alternativním programu učitelské přípravy. In: Tvořivostí učitele k tvořivosti žáků. Sborník PedF MU, Paido, Brno, s. 42-51
- MAŇÁK, J. /1997/: Úvodem. In: Tvořivostí učitele k tvořivosti žáků. Sborník PedF MU, Paido, Brno, s. 7
- MORENO, J. L. /1993/: Gruppenpsychotherapie und Psychodrama. Einleitung in die Theorie und Praxis. Georg Thieme Stuttgart. New York
- RIES, L. /1996/: Jazyk a výchova. In: PEDAGOGIKA IV. Vybrané kapitoly z teorie a praxe výchovy. Ostravská univerzita, Ostrava, s. 106-114
- SPIPKOVÁ, V. /1996/: Východiska vzdělávání učitelů primárních škol. Pedagogika, XLVI, č. 2, s. 135-146
- ŠVEC, V. /1997/: Kde hledat zdroje rozvíjení aktivity, samostatnosti a tvořivosti budoucích učitelů? In: Tvořivostí učitele k tvořivosti žáků. Sborník PedF MU, Paido, Brno, s. 19-25
- ZAJÍCOVÁ, P. /1996/: Studentské hospitace a vývoj začínajícího učitele. CIZÍ JAZYKY, 40, č. 1-2, s. 20-22
- ZAJÍCOVÁ, P. /1997/: Sprechen über Literatur oder: Verständigung inmitten der Geschichten und durch Geschichten. In: XXI. ROČENKA Kruhu moderních filologů. Praha, s. 166-177