

jazyk pociťuje nejen mládež, ale i řada dospělých, kteří teprve v poslední době získali motivaci k jejich studiu. Je třeba si vážit každé pomůcky, která ulehčí složitý proces učení. Interaktivní videoprogramy si mezi nimi právem nacházejí své místo a v moderním pojetí výuky cizích jazyků by určitě neměly chybět.

Literatura

1. ŠTANGLOVÁ M., KORČÁKOVÁ J., SEDLÁČEK J.: *Zpráva o řešení dílčího úkolu RŠ-X-04-04 „Interaktivní videoprogramy ve výuce cizích jazyků nefilologů“*, červenec 1990.
2. KORČÁKOVÁ J.: *„Interaktivní videoprogramy – ověřování na Pedagogické fakultě v Hradci Králové“*, sborník mezinárodní konference Video vo výučbe cudzích jazykov, Bratislava 1991.

Fremdsprachenunterricht und Fremdsprachenlehrerausbildung in Deutschland

Holger André Baumann, Pädagogische Hochschule, Erfurt

Mit den nachfolgenden Ausführungen sei versucht, einen Einblick in die aktuelle Situation des Fremdsprachenunterrichts und der Fremdsprachenlehrerausbildung in Deutschland zu vermitteln und so zum Erfahrungs- und Meinungsaustausch über das Profil fremdsprachlicher Bildung in und für Europa beizutragen.

Die Stellung des Fremdsprachenunterrichts und die Sprachenfolge an den allgemeinbildenden Schulen Deutschlands sind durch das „Hamburger Abkommen“ der Bundesländer („Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Schulwesens“ vom 28. 10. 1964, zuletzt in der Fassung vom 14. 10. 1971) geregelt. Danach wird der Fremdsprachenunterricht regulär in Klasse 5 mit dem Erlernen einer Pflichtfremdsprache begonnen.

Während es sich bei der zu wählenden Pflichtfremdsprache außerhalb des Gymnasialbereiches um eine lebende Sprache handelt (Englisch oder Französisch), wird für das Gymnasium die Möglichkeit eingeräumt, eine lebende Sprache oder Latein als Pflichtfremdsprache zu erlernen. Eine zweite Fremdsprache ist lediglich für das Gymnasium verbindlich, ansonsten (für Real- und Gesamtschulen) fakultativ.

Sie beginnt in Klasse 7 und ist Latein, Englisch oder Französisch. Eine dritte Fremdsprache wird im Gymnasium in Klasse 9 bzw. in Klasse 11 (in der Regel als Wahlfach) angeboten. Hinsichtlich der Auswahl der dritten Fremdsprache gibt es keine konkreten Festlegungen. Zu den dritten Fremdsprachen zählen

Dänisch, Italienisch, Niederländisch, Portugiesisch, Russisch und Spanisch, neuerdings auch Arabisch, Chinesisch und Japanisch.

Die vorstehend charakterisierte Situation trifft vornehmlich auf die westdeutschen Bundesländer zu und stellt sich im Osten Deutschlands (auf dem Territorium der früheren DDR) etwas modifiziert dar. Hier fällt die Dominanz des Englischen gegenüber den anderen Schulfremdsprachen zumeist noch deutlicher aus, als das in den westdeutschen Ländern der Fall ist. Des weiteren kann hier (z. B. in Thüringen) auch Russisch als erste Fremdsprache erlernt werden. Von dieser Möglichkeit wird allerdings kaum Gebrauch gemacht, faktisch rückt das Russische an die Stelle der zweiten (oder dritten) Fremdsprache. Schließlich ist noch auf Polnisch und Tschechisch zu verweisen, die in den ostdeutschen Ländern mit zum Angebot an dritten Fremdsprachen zählen.

Mit der relativ breiten Palette an Drittsprachen im schulischen Fremdsprachenunterricht wird eine Tendenz gefördert, die aus der neuen Dimension des europäischen Integrationsprozesses erwächst und mit dem Terminus „Diversifikation des Sprachenangebots“ im Fremdsprachenunterricht umschrieben wird. Die Diversifikation des Sprachenangebots betrifft sowohl die Erweiterung des Angebots im Bereich dritter Fremdsprachen als auch die Einführung einer vierten und fünften Fremdsprache auf der Gymnasialstufe. Für das Erlernen von Drittsprachen bzw. sogar Viert- und Fünftsprachen im Fremdsprachenunterricht soll nach Möglichkeit das Prinzip des Erwerbs verwandter Sprachen mit beschränkter Zielsetzung gelten (vgl. Finkenstaedt/Schröder, 52). Dieses Prinzip folgt dem Modell der rezeptiven Mehrsprachigkeit für die Kommunikation im Europa der Zukunft. Demzufolge wird es für die Kommunikation im Europa der neunziger Jahre und darüber hinaus nicht zweckmäßig und wohl auch nicht möglich sein, lediglich mit einer europäischen Sprache (mit Englisch) als der „Lingua franca“ für alle Europäer zu operieren.

Als Alternative bietet sich ein Modell an, wonach in Europa möglichst viele Kommunikationspartner ihre Muttersprache sprechen können, vom Gegenüber aber verstanden werden: das Modell der rezeptiven Mehrsprachigkeit (vgl. Finkenstaedt/Schröder, 45). Für dieses Modell der transnationalen Kommunikation in Europa sprechen sprachpolitische Gründe, z. B. die Anerkennung der Gleichberechtigung der Nationen und Sprachen in Europa. Des weiteren auch sprachkulturelle Gründe, wenn man bedenkt, welchen Verwerfungen bzw. Deformationen eine „Lingua franca“ im internationalen Gebrauch ausgesetzt ist. Schließlich sind auch pragmatische Gründe zu nennen. Diese betreffen den Wirkungsgrad der Kommunikation bzw. die Verstehensquote im Kommunikationsprozeß, welche wohl höher ausfallen dürfte, wenn zumindest einer der Kommunikationspartner (der produktive Partner) in der Muttersprache kommuniziert.

Auch aus fremdsprachendidaktischer Sicht ist das Modell der rezeptiven Mehrsprachigkeit zu empfehlen: Rezeptive Sprachkenntnisse sind bei weitem leichter zu erwerben als produktive. Beim Erwerb von rezeptiven Kenntnissen kann das Prinzip der verwandten Sprachen genutzt werden. So gesehen, ist es also zweckmäßig, zu Englisch als Erst- oder Zweitsprache die „Nachbar-

schaftssprachen“ Niederländisch, Dänisch oder Schwedisch als Drittsprache zu wählen, zu Französisch – Spanisch, Italienisch oder Portugiesisch, zu Russisch – Polnisch, Tschechisch oder Serbokroatisch (vgl. Finkenstaedt/Schröder, 45 f.).

Im weiteren nun einige allgemeine Charakteristika der Fremdsprachenlehrerausbildung in Deutschland. Die Ausbildung der Fremdsprachenlehrer wird sowohl an den Universitäten als auch (in einigen Bundesländern) an pädagogischen Hochschulen durchgeführt und erstreckt sich in den westdeutschen Ländern hauptsächlich auf die dominierenden Schulfremdsprachen Englisch, Französisch und Latein.

Inzwischen dürfte auch in den ostdeutschen Ländern der Schwerpunkt der Fremdsprachenlehrerausbildung auf dem Fach Englisch liegen, gefolgt von Französisch, Spanisch, Russisch und weiteren Fremdsprachen. Die an den Universitäten und Hochschulen geführten Studiengänge sehen in der Regel ein Drei-Fach-Studium vor, wobei als erstes und zweites Studienfach zwei Fremdsprachen, die Muttersprache und eine Fremdsprache bzw. eine Fremdsprache und ein nichtphilologisches Fach (z. B. Mathematik, Biologie) studiert werden.

Das dritte Fach ist in allen Studiengängen die Erziehungswissenschaft. Die an den Universitäten und Hochschulen geführten Studiengänge sind auf eine Studiendauer von acht Semestern ausgelegt. Wie die Erfahrung an westdeutschen Einrichtungen zeigt, beläuft sich die tatsächliche Studiendauer allerdings auf 13 bzw. 14 Semester. Diese Überschreitung der „Regelstudienzeit“ ist durch den beträchtlichen Zeitaufwand der Studierenden für das Ablegen von Prüfungen (im allgemeinen ein bis zwei Jahre) zu erklären. Das Stundenvolumen beträgt insgesamt ca. 160 Semesterwochenstunden, wovon ca. 128 SWS zu gleichen Teilen auf das erste und zweite Studienfach und ca. 32 SWS auf die Erziehungswissenschaft entfallen.

Das Studium an der Universität oder Hochschule wird mit der Ersten Staatsprüfung abgeschlossen. Mit dem Ablegen der Ersten Staatsprüfung erfüllt der Studierende die Voraussetzung für die Aufnahme in den Vorbereitungsdienst. Der Vorbereitungsdienst umfaßt eine ein- bis zweijährige schulpraktische Tätigkeit unter Aufsicht und Anleitung der Landesschulbehörde. Am Ende des Abschnitts steht die Zweite Staatsprüfung. Nach Ablegen der Zweiten Staatsprüfung wird die Lehrbefähigung (für die Klassen 5 bis 10 bzw. 5–13) erteilt. Die Trennung der Lehrerausbildung in eine erste Phase (Studium an der Hochschule) und eine zweite Phase (schulpraktische Tätigkeit unter Aufsicht und Anleitung der Landesschulbehörde) findet nicht nur Zuspruch, sondern in wachsendem Maße auch Ablehnung, weil mit dieser Trennung nicht selten die Tendenz zum Theoretizismus an der Hochschule und zum Praktizismus in der Schulbehörde einhergeht. Die Inhalte der Fremdsprachenlehrerausbildung gliedern sich hinsichtlich der fachwissenschaftlichen Ausbildung traditionell in die Bereiche Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft, Sprachpraxis und Landeskunde. Diese Bereiche sind wiederum in Teilgebiete aufgeschlüsselt. Studienordnungen der Universitäten und Hochschulen legen fest, welche Lehrveranstaltungen im einzelnen besucht werden müssen. Das

bedeutet, daß die Studierenden auf keinen Fall Lehrveranstaltungen zu allen Teilgebieten der Fachwissenschaft besuchen müssen. Vielmehr wird ihnen die Möglichkeit eingeräumt, aus dem Gesamt der Teilgebiete eines Bereiches auszuwählen (z. B. zwei Hauptseminare zu verschiedenen Teilgebieten). Auf diese Weise wird die inhaltliche Ausgestaltung des Studiums zu großen Teilen in die Hand der Studierenden gelegt.

Fachdidaktische Inhalte nehmen im Studium an der Universität oder Hochschule gegenüber der Fachwissenschaft einen vergleichsweise geringen Raum ein und sind nicht selten akademisch angelegt. Somit liegt der eigentliche Schwerpunkt für die Ausbildung berufsspezifischer Fähigkeiten der Studierenden in der zweiten Phase der Lehrerausbildung, wo parallel zur praktischen Tätigkeit in der Schule Studienseminare in Verantwortung der Landesschulbehörde durchgeführt werden.

Im Hinblick auf die inhaltliche und methodische Gestaltung der Fremdsprachenlehrerausbildung sind in Zukunft die neuen Entwicklungen im Bereich des Fremdsprachenunterrichts der Schule zu berücksichtigen. Zu diesen neuen Entwicklungen gehört neben der bereits erwähnten Diversifikation des Sprachenangebots auch eine engere Beziehung zwischen Muttersprach- und Fremdsprachenunterricht auf der Grundlage einer kommunikativ orientierten und übungsbetonten Unterrichtsgestaltung. Des weiteren wird für den Fremdsprachenunterricht generell der Unterrichtsbeginn in Klasse 3 erwogen. Eine weitere Tendenz im Fremdsprachenunterricht der Schule richtet sich gegen das Gleichmaß der Unterrichtsintensität über alle Schuljahre hinweg und zielt auf eine differenzierte Gestaltung der Unterrichtsintensität im Wechsel von intensiven Phasen (mit sechs und mehr Wochenstunden) und „schwachen“ Phasen (mit zwei Wochenstunden). Schließlich wird auch an die fremdsprachige Gestaltung nichtsprachlicher Unterrichtsfächer auf der Gymnasialstufe gedacht. Im Zusammenhang mit den genannten Perspektiven des Fremdsprachenunterrichts der allgemeinbildenden Schule wird für die Fremdsprachenlehrerausbildung die Forderung nach „Professionalisierung“ erhoben. Nach Auffassung von Finkenstaedt/Schröder (53 f.) bedeutet „Professionalisierung“ der Fremdsprachenlehrerausbildung im einzelnen:

- mehr Stundenanteile für die Lehre in Sprachpraxis und Landeskunde,
- mehr Auslandsaufenthalt für die Studierenden (Auslandsaufenthalt als Pflichtbestandteil des Studiums),
- mehr Wissen über Sprachen als soziale und historische Phänomene,
- mehr literarisches Methodenbewußtsein und literaturhistorisches Überblickswissen,
- Abkehr von einer eher exemplarischen Form der Wissensvermittlung, Rückkehr zum Kanon, besonders im literaturwissenschaftlichen und linguistischen Bereich,
- mehr Dienstleistungsdenken, bewußte Bejahung des Lehrerbildungsbezuges der neuphilologischen Disziplinen,
- mehr berufsbezogenes Engagement der Studierenden, mehr Freude am Spracherlernen, mehr sprachen- und kulturenbezogene Neugier.

Neben der Professionalisierung des Studiums ist in der Fremdsprachenlehrerausbildung auf eine zweite Tendenz hinzuweisen, die sich aus den relativ schlechten Berufschancen der Absolventen von Lehramtsstudiengängen in der Schule ergibt. Diese Tendenz äußert sich in der Aufnahme von Zusatzstudien in das Lehrangebot der Universität oder Hochschule für angehende Fremdsprachenlehrer. Ziel der Zusatzstudien ist eine „extrafunktionale Qualifikation“ des Fremdsprachenlehrers, die ihn beruflich mobiler werden lässt und sich beispielsweise auf Gebiete, wie „Informatik“, „Sprachmittlung (Übersetzen/Dolmetschen)“, „Deutsch als Fremdsprache“ und „Literarisches Übersetzen“ erstreckt. Durch derartige Zusatzqualifizierungen wird das Professionalisierungsprinzip der Lehrerausbildung nicht angetastet, wohl aber relativiert.

Literatur

FINKENSTAEDT, T., SCHRÖDER, K.: *Sprachenschränken statt Zollschranken?* Grundlegung einer Fremdsprachenpolitik für das Europa von morgen. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, Essen 1990, 58 S.
Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen 1989, 495 S.
Sprachen für Europa. Bochum, AKS-Verlag, 1991, 663 S.

Resumé:

H. A. BAUMANN, Výuka cizím jazykům a příprava učitelů cizích jazyků v Německu

Autor článku se zabývá současným stavem uvedeného tématu v Německu, včetně tzv. „nových zemí“ na území bývalé NDR. Zároveň si všímá celoevropského kontextu. – Výuka jednoho jazyka cizího je povinná od 5. ročníku – zpravidla angličtina nebo francouzština, na gymnáziu se pak v 7. ročníku přibírá povinně druhý cizí jazyk. Může to být vedle uvedených jazyků i latina. V 9., resp. 11. ročníku gymnázia existuje třetí jazyk jako volitelný předmět – dánština, italština, holandština, portugalská, ruština, španělština, ale také arabština, čínština a japonština. V bývalé NDR se lze setkat i s ruštinou jako druhým či třetím jazykem a češtinou nebo polštinou jako třetím jazykem. – V budoucnu se počítá s cizím jazykem již od 3. ročníku základní školy. Jelikož se nepředpokládá, že angličtina bude jediným „univerzálním“ jazykem budoucí Evropy, plánuje se ve smyslu tzv. diverzifikace, že by měl jednotlivec zvládnout 3 až 5 příbuzných jazyků s tím, že některé z nich pouze receptivně. Zvažuje se zavedení střídajících se fází výuky po dvou a šesti hodinách týdně.

Výuka učitelů cizích jazyků, tj. jejich studium, probíhá tříoborově: k pedagogice se řadí buď CJ + mateřský jazyk, nebo dva CJ, nebo CJ + nefilologický obor. Studium trvá 8 semestrů, po první státní zkoušce následuje jednoletá až dvouletá pedagogická praxe, která se uzavírá druhou státní zkouškou s aprobací pro 5.–10. nebo 5.–13. ročník.

Výhledově se počítá s vyšší „profesionalizací“ studia, tj. intenzivnějším zaměřením na praxi a realie, didaktiku literatury, studium v zahraničí aj. V zájmu možného širšího uplatnění absolventů se bude posilovat jejich „extrafunkční kvalifikace“ doplňováním studia např. o informatiku, překladatelství a tlumočnictví, didaktiku němčiny jako cizího jazyka apod.

Soukromá jazyková škola pro 3 000 posluchačů

Jednou z našich největších privatizovaných jazykových škol je Jazyková škola Praha 4, a. s., Bítovská 3, na níž v současné době působí 40 interních učitelů s vysokoškolskou kvalifikací a pedagogickou praxí. Mezi nimi je řada Angličanů, Američanů, Kanaďanů a Němců. Kromě nejpočetněji zastoupené angličtiny a němčiny se zde v letošním roce vyučuje také francouzština, španělština a dánština, pro cizince jsou otevřeny kurzy češtiny.

Škola vznikla v září 1988 jako státní jazyková škola pro dospělé a po dvouletém provozu ji pracovníci školy privatizovali jako akciovou společnost s výhradně zaměstnaneckými akciemi.

Posluchači školy mají možnost zvolit rozmanité druhy a stupně kursů – od začátečnických přes kurzy pro mírně či velmi pokročilé až po kurzy konverzační a kurzy intenzivní výuky, přípravné kurzy ke státním zkouškám, kurzy tlumočnické, překladatelské a průvodcovské. Škola nabízí i pořádání speciálních kursů v podnicích a institucích, jež vycházejí vstříc specifickým potřebám a požadavkům zájemců o tyto kurzy.

V letošním roce vyšla tato jazyková škola také vstříc potřebám veřejnosti zavedením čtyř abiturientských kursů pro absolventy škol, kteří se neumístili v dalším studiu či zaměstnání. Kurzy poskytují vedle jazykové přípravy také znalosti pro podnikatelskou činnost v základech účetnictví, daňových, pracovních právních aj. otázkách. Týdenní rozvrh těchto kursů obsahuje 16 hodin angličtiny nebo němčiny, 2 hodiny základních aplikací na osobních počítačích a 2 hodiny komerční výuky legislativy. I když se zatím vedení školy nepodařilo v jednání s pražskými úřady práce tyto kurzy zařadit mezi tzv. kurzy rekvalifikační, jejichž posluchači i pořadatelé jsou finančně zvýhodněni, přesto je o tyto kurzy ve veřejnosti živý zájem.

Součástí vzdělávací práce této jazykové školy jsou i další doplňkové činnosti nad rámec vyučovacích hodin – např. tematické večírky, přednášky, promítání filmů, víkendové zájezdy, dramatický klub vedený zahraničními učiteli. Mezi stěžejní faktory úspěšné výuky cizích jazyků zahrnuje škola především dobré vztahy mezi učiteli a posluchači, přátelskou atmosféru ve třídách, k níž patří také smysl pro humor, vzájemné porozumění, oboustranná dobrá vůle spojená s úsilím o dosažení optimálních studijních výsledků.

VŠ

OPRAVA:

Ve 2. čísle našeho časopisu byl na str. 52 mezi nově vydanými učebnicemi omylem uveden jiný vydavatel Němčiny 1.–3. díl (Maroušková a kol.). Tuto učebnici vydalo nakladatelství Fortuna, Praha 1. Omlouváme se čtenářům i vydavateli.