

# **Aktuelle Probleme der Deutschlehrerausbildung in Polen**

Ewa Turkowska/ Polen

## **1. Lehrerausbildung in Polen**

Bildung und Berufsvorbereitung sind Themen von hoher gesellschaftlicher Relevanz. In diesem Themenbereich weckt die Diskussion um Lehrerberuf und Lehrerausbildung besonders viele Emotionen, denn die Qualität der Lehrerarbeit beeinflusst die Bewahrung der kulturellen Identität der Nationen, entscheidet über das Bildungsniveau der kommenden Generationen und damit über die wirtschaftliche Entwicklung eines Landes und die Lebensqualität seiner Bewohner.

Die Vorbereitung zum Lehrerberuf ist komplizierter als die Vorbereitung zu anderen Berufen, denn sie umfasst nicht wie üblich einen Fachbereich, sondern Wissen und Können aus mehreren Disziplinen. Neben dem Fachwissen, das der Lehrer ebenso wie jeder Biologe, Historiker oder Mathematiker beherrschen muss, muss er auch über die psychologische, pädagogische und didaktische Kompetenz verfügen, die ihm die Organisation des Unterrichtsprozesses und die Erziehungsarbeit in der Schule ermöglichen. Fremdsprachenlehrer müssen auch zusätzlich auf die Rolle des kulturellen Vermittlers zwischen zwei (oder mehreren) Kulturen: der des Zielsprachelandes (bzw. der Zielspracheländer) und der (denen) des Heimatlandes vorbereitet werden. Diese diversen Anforderungen verlangen eine besonders sorgfältige und vielseitige Fremdsprachenlehrerausbildung.

Die Lehrerausbildung in Polen der Nachkriegszeit (etwa zwischen 1950-1970) war vorwiegend berufsorientiert und erfolgte schon auf der Oberstufe in 5-jährigen pädagogischen Lyzeen bzw. im 2-jährigen Studium an Lehrerhochschulen (Studium Nauczycielskie, SN). Die Grundlage des Bildungsprozesses bildeten die psychopädagogischen Fächer: Psychologie, Pädagogik, Fachdidaktik. Die Vorbereitung zum Lehrerberuf umfasste in verschiedenen Jahren zwischen 800 und 500 Unterrichtsstunden in der gesamten Ausbildungszeit (Lewowicki 2007: 20-21). Die psychopädagogische Ausbildung des künftigen Lehrers stand somit im Vordergrund, erst darüber hinaus wurden die Studierenden mit dem Fachwissen in Mathematik, Muttersprache, Musik u.a. ausgestattet, in dem Umfang, welcher zum Unterrichten auf der jeweiligen Schulstufe (Grund- oder Oberschule) notwendig war. Daneben existierten auch Pädagogische Hochschulen (ca. zwischen 1973-2000; ein 4-, dann 5-jähriges Hochschulstudium nach dem Abitur mit Magisterabschluss). Anfänglich berufsorientiert und solide pädagogische Vorbereitung anbietend, übernahmen sie mit der Zeit das theoretisch-kognitive Bildungsmodell der Universitäten, in die sie sich um 2000 verwandelten.

Seit den 1970er Jahren begann die Übernahme der Lehrerausbildung seitens der Universitäten. Es verursachte die Einschränkung der pädagogischen Ausbildung und Erweiterung der theoretischen

Fachausbildung. Anfänglich umfasste die pädagogische Ausbildung insgesamt etwa 450 Stunden. 1986 wurde der Ausmaß der pädagogischen Ausbildung an den Universitäten und Hochschulen laut der Verordnung des Ministeriums für Hochschulwesen auf 300 Unterrichtsstunden reduziert. Diese Verordnung bestimmte die Lehrerausbildung für viele kommende Jahrzehnte. Sie entschied nicht nur über den Umfang, sondern auch über die Auffassung von Lehrerausbildung als Zusatz zur Fachausbildung und ihre theoretisch-kognitive Ausrichtung. Sie wirkt bis heute nach: didaktische Kenntnisse und Berufspraxis werden an den Universitäten nach wie vor marginalisiert (Lewowicki 2007: 20-22, vgl. auch Zawadzka 2004: 56-62).

Die Fremdsprachenlehrer wurden in dieser Zeit nur an universitären Neuphilologien oder an Pädagogischen Hochschulen ausgebildet.

Nach der politischen Wende im Jahre 1990 sollte die Marktwirtschaft aufgebaut werden, die Berufskompetenz wurde dementsprechend hoch geschätzt. Das Hochschulstudium wurde beauftragt, die Absolventen auf die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes vorzubereiten. Zum Schlüsselbegriff wurde *Kompetenz*, verstanden als Verbindung des Wissens, Könnens und der Haltungen, die die Berufsausübung auf hohem professionellen Niveau ermöglichen. Das wirkte sich auf die Konzeption der Lehrerausbildung aus.

1990 entstanden die ersten Institutionen der berufsorientierten Fremdsprachenlehrerausbildung in der Nachkriegsgeschichte Polens: die dreijährigen Lehrerkollegs für Fremdsprachen (Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych). Ihr Ziel war die Ausbildung der Fremdsprachenlehrer, die gute Sprachkenntnisse mit der hohen pädagogischen Kompetenz verbinden. Die unmittelbare Ursache für ihre Entstehung war der dringende Bedarf, nach der politischen Wende in Polen viele Fremdsprachenlehrer für westeuropäische Sprachen – englisch, deutsch und französisch – für den Unterricht in der Grundstufe an Grund- und Oberschulen vorzubereiten. Damit wurde auch das übergeordnete Prinzip der Ausbildung an Fremdsprachenkollegs festgelegt: Orientierung auf die Praxis des Lehrerberufes hin. Nach dem dreijährigen Lehrgang am Kolleg mit Bachelorabschluss sollten die Absolventen ihre Ausbildung in einem 3 Jahre dauernden Aufbaustudium an der Universität ergänzen und den Magistertitel erreichen.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Außer den Fremdsprachkollegs gibt es auch Lehrerkollegs, die im 3-jährigen Lehrgang mit Bachelorabschluss Polnischlehrer, Lehrer für die Primarstufe, Schulpädagogen u.a. ausbilden.

Heutzutage werden Deutschlehrer auf zweifache Weise ausgebildet: im philologisch-theoretischen Germanistikstudium an Universitäten und Hochschulen und im berufsorientierten Deutschlehrerstudium an den Fremdsprachenkollegs.<sup>2</sup>

## **2. Deutschlehrrerausbildung an Fremdsprachenkollegs und Germanistiken**

### **2.1. Berufsorientierte Lehrerausbildung an Fremdsprachenkollegs**

Die Konzeption der Deutschlehrrerausbildung an Fremdsprachenkollegs entstand in ihren Grundzügen in den Jahren 1993-1995.<sup>3</sup>

Traditionelle philologische Fächer sollten in dieser Konzeption unter dem Aspekt der künftigen Lehrertätigkeit behandelt werden. Man sollte einen besonderen Wert auf pragmatische Aspekte legen, gleichzeitig aber durch einen Überblick über die wichtigsten Probleme der Literatur-, Sprach- und Kulturwissenschaft das Magisterstudium ermöglichen. Durch die für die humanistische Pädagogik charakteristischen Inhalte wurde angestrebt, einen fachlich gut vorbereiteten, denkenden, aber auch fühlenden, kreativen und innovativen Fremdsprachenlehrer auszubilden (Zawadzka 1998: 478).

Die Voraussetzungen der neuen Konzeption der Fremdsprachenlehrrerausbildung und die Spezifik der Deutschlehrrerausbildung an Fremdsprachenkollegs beschreibt ausführlich das Curriculum für Fremdsprachenlehrerkollegs (Stasiak 1995). Das übergeordnete Ausbildungsziel der Kollegs wird darin formuliert als Ausbildung von selbstständigen und verantwortlich handelnden, kritisch und selbstkritisch denkenden Lehrern, die mit Freude und Engagement an ihren zukünftigen Beruf herangehen. Als die wichtigsten Grundsätze der Lehrerausbildung an den Kollegs werden genannt:

- Konzentration des Ausbildungsprozesses auf die methodisch-didaktischen und psychopädagogischen Fächer (Inhalte), die den Kern des Studiums bilden und auch in andere Fächer integriert sind;
- Realisierung des Lehrstoffes als Beispiel für musterhafte Didaktisierung der einzelnen Themen;
- Offener und kreativer Unterricht in allen Fächern;

---

<sup>2</sup> Und an einigen Staatlichen Berufshochschulen (PWSZ), in die sich einige Fremdsprachenkollegs um das Jahr 2000 verwandelt haben.

<sup>3</sup> Zur Gruppe, die das Rahmenprogramm der Fremdsprachenkollegs erarbeitete, gehörten Lehrer/innen an Kollegs, Hochschullehrer, Berater aus dem Goethe Institut und dem Bundesverwaltungsamt für das Auslandsschulwesen. Die Arbeiten leitete Prof. Halina Stasiak aus der Universität Danzig.

- Koordination aller Studienfächer untereinander, so dass zwischen den Fächern eine Zusammenarbeit in der Realisierung des Studienprogramms auftritt: fächerübergreifender Unterricht (Stasiak 1995: 7-8).

Heute gilt für die Fremdsprachenkollegs die Programmgrundlage für Institutionen der Lehrerbildung, festgelegt in der Verordnung des Ministers für Nationalbildung (Rozporządzenie 2006). Die Lehrerbildung ist in 5 Bereiche geteilt: 1.Sprachbildung, 2.Lehrerbildung, 3.pädagogisches Praktikum, 4.Informationstechnologie, 5.die zweite Fremdsprache. Die minimalen Stundenzahlen für die einzelnen Bildungsbereiche umfassen:

1. Sprachbildung, insgesamt minimal 1620 Unterrichtsstunden, darin a) Sprachpraxis 1080 Stunden; b) philologische Bildung (480 Std.): Literaturwissenschaft 150 Std., Geschichte und Kultur 150 Std.; Sprachwissenschaft 90 Std., beschreibende Grammatik 90 Std., c) Diplomseminar 60 Std.;
2. Lehrerbildung, insgesamt 360 Std., darin a) Psychologie 60 Std., b) Pädagogik. 60 Std., c) Glottodidaktik, darunter Fremdsprache im Primarbereich 150 Std., d) Ergänzungsfächer, darunter Stimmschulung 30 Std.;
3. Schulpraktikum 150 Std.;
4. Informationstechnologie je nach Bedarf und Kenntnissen der Studierenden, darunter Einsatz der neuen Medien in der Glottodidaktik;
5. die zweite Fremdsprache im Ausmaß, der die Sprachbeherrschung auf der Niveaustufe B2 ermöglicht. (Rozporządzenie 2006).

Insgesamt beträgt die Gesamtstundenzahl 2610.<sup>4</sup>

Die Einteilung in Lehrbereiche bildet eine sinnvolle Grundlage für berufsorientierte Lehrerbildung. Die Erfahrung zeigt allerdings, dass die genannten Minimalzahlen für eine gute sprachliche und didaktisch-methodische Vorbereitung der angehenden Fremdsprachenlehrer nicht ausreichend sind. Zu klein ist vor allem die vorgesehene Stundenzahl für Psychologie und Pädagogik (je 60). Die heutige gesellschaftliche Realität stellt die Schule vor große Herausforderungen in der Erziehungsarbeit, für Bewältigung welcher eine vielseitige pädagogische und psychologische Vorbereitung notwendig ist. Auch die Stundenzahl für Geschichte und Literatur ist zu knapp und reicht nur für eine sehr oberflächliche Behandlung des Lehrgegenstandes.

---

<sup>4</sup> Bei der Voraussetzung 360 Stunden für das Erlernen der zweiten Fremdsprache (von der Niveaustufe A1 bis B2) und 120 Stunden für Informationstechnologie und Didaktik der neuen Medien.

Die minimalen Studienzahlen wurden an manchen Kollegs bei der Übertragung der Verordnung in die Ausbildungspläne überschritten. Z. B. im Fremdsprachenkolleg in Radom beträgt die Stundenzahl in der gesamten 3-jährigen Ausbildung 3090, darunter 390 Stunden für Glottodidaktik, 180 Stunden für Schulpraktikum, 480 für philologische Bildung (Literatur, Kultur, Geschichte, Sprachwissenschaft) und 1140 Stunden für Sprachpraxis. Die langjährige Erfahrung zeigt, dass erst diese Stundenzahlen zufriedenstellend sind. Die Erweiterung des Programmminimums ist allerdings nur selten der Fall, in der Regel werden die in den ministerialen Verordnungen genannten Minimalzahlen aus finanziellen Gründen nicht überschritten und in der Tat für Maximalzahlen gehalten, an Kollegs genau so wie an allen Hochschulen (vgl. Lewowicki 2007: 23).

Die Fremdsprachenkollegs, aus einer dringenden Not in der Fremdsprachenlehrausbildung entstanden, haben eine Lücke in der Lehrerausbildung ausgefüllt und große didaktische und wissenschaftliche Leistungen erreicht. Erstens: für die Kollegausbildung entstand eine originelle Bildungskonzeption, qualitativ grundsätzlich verschieden von der theoretisch-philologischen Konzeption der Ausbildung an Universitäten. Sie entsprach den Anforderungen des Arbeitsmarktes und ermöglichte den Absolventen eine allseitige, umfassende Vorbereitung auf den künftigen Beruf und die didaktischen sowie pädagogischen Aufgaben, die sie in der Schule erwarten. Die Kollegabsolventen werden sehr gern von Schuldirektoren angestellt, haben kaum typische Probleme der Berufsanfänger, wie die Absolventen der Neuphilologien und steigen meistens im Beruf schnell auf.

Zweitens: in den Kollegs entstand eine (für polnische Verhältnisse besondere) Art der Dozenten/innen. Sie verbinden die wissenschaftliche Qualifikationen (mit Doktorgrad bestätigt) mit den höchsten didaktischen Qualifikationen und haben eine tatsächliche Berufserfahrung in der Arbeit an Grund- und Oberschulen. Als Dozenten/innen an Fremdsprachenkollegs arbeiten Lehrer mit dem höchsten Spezialisierungsgrad des *Diplomlehrers* (poln. *nauczyciel dyplomowany*), die im polnischen Schulsystem viele hoch spezialisierte Funktionen ausüben: sie sind Experten für Vergebung der beruflichen Spezialisierungsgrade an Lehrer, Experten für Abiturprüfungen, Konsultanten und methodische Berater an regionalen Lehrerfortbildungszentren, Lehrerfortbilder, Autoren von Lehrwerken für Fremdsprachen und methodischer Ratgeber. Diese praktische Berufserfahrung der Dozenten/innen ist für die Berufsvorbereitung der Studenten außerordentlich wichtig, denn sie beruht, wie in allen Berufen, in denen die praktischen Handlungskompetenz eine

große Rolle spielt, zum großen Teil auf der Beziehung Meister – Lehrling. Die Dozenten für Glottodidaktik an Universitäten haben dagegen keine praktische Berufserfahrung, denn sie haben nie an Schulen gearbeitet, sondern sind gleich nach dem Studium als wissenschaftliche Assistenten an der Uni geblieben. Das, wovon sie lehren, kennen sie nur theoretisch aus der Fachliteratur.

Drittens: es entstand auch die Fachliteratur über die (Fremdsprachen)Lehrerkollegs, die berufsorientierte Lehrerausbildung und die hohe Effektivität dieses Bildungsweges.<sup>5</sup>

Die berufsorientierte Konzeption der Deutschlehrerausbildung und ihre Umsetzung in die Unterrichtspraxis an einzelnen Kollegs war ein großer Bildungserfolg, dem die höchste internationale Anerkennung zuteil wurde. Die Erarbeitung und Einführung der Konzeption der Lehrerausbildung an Fremdesprachenkollegs wurde als eines der 21 besten Landesinnovationsprojekte in der Welt in der Kategorie *Fremdsprachen* genannt.<sup>6</sup>

Das Studium an den Fremdsprachenkollegs stellt die erste Etappe der Lehrerausbildung dar, die zweite bildet das Aufbaustudium an den universitären Neuphilologien. Im Tagesstudium oder gebührenpflichtigen Fernstudium können die Kollegabsolventen den Magistergrad erreichen und damit ein besseres Einkommen. Die finanzielle Motivation ist die einzige bei der Aufnahme des Magisterstudiums von den Kollegabsolventen, denn es wird von ihnen massiv kritisiert. Sie bemängeln vor allem die ausbleibende Kohärenz der dort vermittelten Lehrinhalte mit der Kollegausbildung. Viele Lehrinhalte, sowohl in den philologischen Fächern als auch in der Glottodidaktik wiederholen sich, so dass an eine Erweiterung des Wissensbestandes nicht zu denken ist. Die Kollegabsolventen, an einen offenen, handlungsorientierten, methodisch einwandfrei inszenierten Unterricht am Lehrerkolleg gewöhnt, können sich auch mit dem traditionellen, kognitiv ausgerichteten Unterricht an der Uni nicht abfinden und kritisieren die Degradierung der Studenten zu passiven Wissensabnehmern, die den Vorträgen der Professoren und Monologen der Dozenten nur zuhören ohne aktiv handeln zu dürfen.

In den 1990er Jahren gab es in Polen etwa 80 Fremdsprachenkollegs, ihre Zahl schrumpft allerdings nach 2000 systematisch. Manche Kollegs wurden in Staatliche Berufshochschulen (Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, PWSZ, 3-jähriges Bachelorstudium) verwandelt oder darin eingegliedert, hier ist die Lehrerausbildung ein Teil eines breiteren Bildungsangebots, das auch Vorbereitung zu anderen Berufen umfasst. Universitäre Fremdsprachenkollegs (von Universitäten gegründet und geführt) wurden geschlossen, obwohl sie sich großer Popularität erfreuten und viele Studienkandidaten anzogen. Sie bildeten jedoch eine Konkurrenz für die germanistischen Institute,

---

<sup>5</sup> Vgl. zahlreiche Arbeiten von H. Komorowska (z.B. 2007), E. Zawadzka (darunter die umfassende Studie 2004), Pawlak u.a. 2009, Czaplukowska 2009, Turkowska 2006 und 2013 u.v.m.

<sup>6</sup> Diese Projekte wurden in Tribble 2012 dargestellt.

die wegen der schwindenden Studentenzahl infolge des demographischen Tiefs die Gruppen im neuphilologischen Studium nicht füllen konnten und wurden deswegen abgeschafft.

Heutzutage werden nur noch 39 Fremdsprachenkollegs verzeichnet, nicht alle mit der deutschen Sektion. Es sind öffentliche, d.h. von den regionalen Bildungsbehörden getragene oder private Kollegs.<sup>7</sup>

## **2.2. Deutschlehrerausbildung im Germanistikstudium**

Das Germanistikstudium an Universitäten und anderen Hochschultypen (Akademien, Polytechnische Hochschulen) unterliegt anderen Regelungen, die für den Hochschulbereich gelten (Fremdsprachenkollegs gelten nicht als Hochschulen, sondern eigenständige Institutionen der Lehrerausbildung). Das Germanistikstudium besteht heute aus dem grundlegenden neuphilologischen Studium und den daran angeschlossenen Module, die für die Berufsvorbereitung sorgen, z.B. zum Lehrerberuf, zur Arbeit als Dolmetscher/ Übersetzer, im Verlag, in der Touristik u.a. Jedes Berufmodul soll die gleiche Stundenzahl von insgesamt 300 Stunden umfassen. Die Berufsmodule, darunter das Modul *Lehrervorbereitung* wurden im Jahre 2012 neu bestimmt. Im Vergleich mit den früher geltenden ministerialen Verordnungen wurden beide Studienkomponenten (sowohl philologische Bildung als auch Lehrervorbereitung) reduziert. Die vorausgesetzte Beherrschung der Zielsprache nach dem Abschluss des neuphilologischen Bachelorstudiums wird nicht mehr auf der Niveaustufe C2, sondern C1 festgelegt. Der Ausmaß der beruflichen Lehrgänge ist möglicherweise ausreichend für die Vorbereitung zu anderen Berufen, aber für eine Vorbereitung zum Lehrerberuf reichen 300 Stunden bei weitem nicht aus. Die Ausbildung zum Übersetzer im Bachelorstudium ist wegen der enormen Sprachdefizite der Studenten (vgl. 3.1) eine Illusion. Die *minimalen* Gesamtstundenzahlen im 3-jährigen Lehrgang betragen entsprechend (vgl. Tabelle 1):

---

<sup>7</sup> <http://katalog.onet.pl/10800.nauczycielskie-kolegia-jezykowe.k.html> [Stand: 20.03.2013].

	Fremdsprachenkollegs seit 2006	Sprachbildung an Neuphilologien seit 2009	Lehrerausbildung seit 2012
Sprachpraxis	1080	630	-
Philologische Bildung: Literatur, Geschichte Sprachwissenschaft	480	450	-
Psychologie + Pädagogik	120	-	60
Glottodidaktik	150	-	120
Unterrichtspraktikum	150	-	120
Zweite Fremdsprache	360	120	-

Tabelle 1. Gesamtstundenzahlen für philologische und Lehrerausbildung.

Die Absolventen des Bachelorstudiums sind nach der neuen Regelung nur zur Arbeit an Grundschulen zugelassen, für die Arbeit an Oberschulen ist das Magisterstudium notwendig. Diese Bestimmung schränkt den Zugang zum Lehrerberuf in den nächsten Jahren ein, was angesichts der steigenden Berufslosigkeit unter Lehrern nicht ohne Bedeutung ist.<sup>8</sup>

Die Lehrerbildung an Universitäten beruht auf Vermittlung des theoretischen Wissens, oft von hohem Abstraktionsgrad. Es ist von Bedeutung für Wissenschaftler und Bildungstheoretiker, sagt aber wenig den Anfängern ohne Vorkenntnisse, Einsteigern in den Lehrerberuf. In Vorträgen und Seminaren Didaktik/Methodik wird über die Unterrichtsmethoden nur gesprochen, sie werden aber nicht eingesetzt. Das praktische Können und Handeln werden weder gefordert noch gefördert. Die Ausbildungsziele an Universitäten beschränken sich auf die kognitive Ebene und die intellektuelle Erkenntnis, nicht berücksichtigt werden die pragmatische und die affektive Zielebene. Im Endeffekt dieses Ausbildungsmodells sind die Absolventen nicht imstande, eine korrekte Unterrichtsstunde durchzuführen und sind ratlos angesichts der Anforderungen der Schulwirklichkeit. Bernd Janssen, der eine ähnliche Situation in Deutschland diagnostiziert, drückt es folgendermaßen aus:

Die Freiheit der akademischen Lehre an der Universität führt in vielen Fächern zur Beliebigkeit. Jeder lehrt, was er will. Manche Inhalte passen zum Berufsziel Lehrer, vieles ist abwegig. [...] Wer in Germanistik etwa die neueste Goethe-Interpretation zum Seminar Mittelpunkt machen möchte, wird dies tun. Dass vor ihm häufig angehende Deutschlehrer für die Grundschule sitzen, die lernen möchten, wie man Gedichte in der vierten Klasse behandelt, interessiert nicht.

<sup>8</sup> Vgl. Rozporządzenie 2009, Rozporządzenie 2012.

[...] Der Praxisbezug wird in der universitären Lehrerbildung zur Farce. Unsere Junglehrer [...] können wunderbare Referate über handlungsorientierten Unterricht halten. Eunuchenwissen. Sie wissen, wie es geht, sind aber unfähig, es zu tun. Die Gründe sind vielfältig: Es gibt zu wenig Praktika in der Schule, in der gymnasialen Lehrerbildung werden diese zudem oft nicht einmal durch die Hochschule betreut (Janssen 2002: XX).

Das Schulpraktikum erfüllt auch an polnischen Universitäten seine Aufgabe als Krönung und Weiterführung des theoretischen Unterrichts nicht. Im Germanistikstudium ist das Praktikum auf die theoretischen Kursinhalte nicht abgestimmt, es gibt auch keine Hospitationen der Praktikanten seitens der Methodikdozenten und keine gemeinsame Besprechung des durchgeführten Unterrichts, so wie an Kollegs. Die Methodikdozenten an der Uni haben keinen Einblick darin, ob und inwieweit die Theorie, die sie in Seminaren vermitteln, von den Studenten in die Unterrichtspraxis umgesetzt wird.

Auch die Behandlung von Literatur und Geschichte lässt in der unterrichtsmethodischen Hinsicht übrig zu wünschen. Diese Fächer werden in der universitären Bildungstradition ausschließlich aus der philologischen Perspektive gelehrt, ihre Behandlung beschränkt sich auf Vermittlung des Faktenwissens und Interpretation literarischer Texte. Nicht ausgenutzt dagegen bleibt das sprachliche und didaktische Potenzial der Literatur: es mangelt an Fächern (Kursen), die die Literaturlausbildung mit Sprachausbildung verbinden und an entsprechenden methodischen Herangehensweisen an den literarischen Text.

Die Seminare im Studium sollen sich zwar vom Schulunterricht unterscheiden und *wissenschaftlich* sein. Mit diesem Argument wird aber oft Mangel an jeglicher Unterrichtsmethodik verhüllt. Von Assistenten und Adjunkten an polnischen Universitäten fordert man keine didaktisch-methodische Vorbereitung zur Durchführung der Lehrveranstaltungen, sie werden ausschließlich nach wissenschaftlichen Qualifikationen (ausgedrückt durch die Zahl der Publikationen) angestellt und beurteilt. Man nimmt an, ihr Wissen im Bereich eines Wissenschaftszweiges wird sich automatisch auf ihr didaktisches Können als Hochschullehrer übertragen. Das ist aber nicht immer der Fall: manchmal sind ausgezeichnete Wissenschaftler keine guten Didaktiker.

### **3. Andere Probleme**

#### **3.1. Germanistikstudium**

Die Kürzung der Stundenzahlen für die einzelnen Studienfächer geschieht mit Schaden für die Bildungsqualität. Unter den Didaktikern herrscht Konsens darüber, dass ein gutes Ausbildungsniveau erst mit ca. 3000 Stunden in drei Jahren zu erreichen ist. Die wenigen besten germanistischen Institute bieten ca. 3200 Stunden (Zawadzka 2004: 56-57). Die Lehrervorbereitung

sollte insgesamt nicht weniger als 700 Stunden umfassen. Bei der finanziellen Misere des Schulwesens in Polen sind aber solche Lehrgänge nicht mehr möglich. Das Ziel der polnischen Bildungspolitik heißt seit Jahren nur *sparen*, nicht *gut ausbilden*; ihm dienen in der Tat alle Reformen der letzten Jahre.

Die schrumpfenden Stundenzahlen sind von einer drastischen Senkung des Sprachniveaus der Germanistik- und Kollegstudenten begleitet. Sie ist einerseits durch die Schulbildung, andererseits durch demographische Entwicklung verursacht. Trotz (oder gerade wegen) der permanenten Reform des polnischen Schulwesens ist das Niveau des Fremdsprachenunterrichts an Grund- und Oberschulen immer noch nicht zufrieden stellend. Die zweite Fremdsprache war eine Zeit lang aus der Liste der obligatorischen Fächer im Gymnasium (Sekundarstufe 1) verschwunden. Die schwere ökonomische Situation der Schulen war daran schuldig, dass infolge dessen die zweite Fremdsprache (d.h. oft das Deutsche) überhaupt nicht unterrichtet wurde. Die wenigen Schüler, die im Gymnasium drei Jahre Deutsch als die erste Fremdsprache gelernt hatten, bekamen im Lyzeum (Sekundarstufe 2) oft keine Möglichkeit zur Fortsetzung des Deutschunterrichts und mussten zum zweiten Mal mit der Stufe A1 beginnen. Erst seit 2009 ist die zweite Fremdsprache im Gymnasium ein Pflichtfach, und es wird für Fortsetzungsprogramme in Deutsch im Lyzeum gesorgt, aber es gibt nur eine, seltener zwei Deutschstunden pro Woche. In den Klassen mit dem erweiterten Deutschprogramm beträgt die Wochenstundenzahl in vielen Lyzeen nur noch 4 (und nicht wie früher 6). Die veränderte Abiturprüfung mit dem Vorherrschen der geschlossenen Aufgaben und zu knappe Unterrichtszeit verursachen, dass im Fremdsprachenunterricht an Lyzeen nicht die Sprachkompetenz entwickelt wird, sondern die Fertigkeit *Abiturprüfung bestehen*.

Das demographische Tief verursacht, dass zum Studium auch solche Kandidaten zugelassen werden, die schwache Ergebnisse in der Abiturprüfung erreicht haben. Das Sprachniveau der Studenten des 1. Studienjahres ist drastisch gesunken und kann nach der Meinung mehrerer Lehrender mit dem Niveau einer 2. Klasse des früheren 4-Jährigen Lyzeums verglichen werden.

In dieser Situation sind die Lehrveranstaltungen auf Deutsch kaum möglich. Vorträge in Literatur (insbesondere Literaturtheorie), Sprachwissenschaft, Geschichte, Glottodidaktik werden zunehmend auf Polnisch gehalten, um den Studenten das Verstehen der abstrakten Sachverhalte zu ermöglichen. Der Anteil des Deutschen als Seminarsprache verringert sich, auf Schreiben umfangreicher Seminararbeiten in der Zielsprache wird verzichtet. Schriftliche Diplomarbeiten zum Abschluss des Bachelorstudiums werden von mündlichen Prüfungen ersetzt. Ein peinliches öffentliches Geheimnis ist die Tatsache, dass auch immer mehr Magisterarbeiten in der Zielsprache nicht selbstständig von Studenten, sondern von früher ausgebildeten Magistern der Germanistik als *ghostwriter* geschrieben werden, denn nur diese sind noch imstande, eine längere

zusammenhängende, sprachlich korrekte und wissenschaftlich zufrieden stellende Arbeit zu schaffen.

Germanistik als Studienfach verliert an Popularität. Von einer Krise der Germanistik wird sowohl in Deutschland als auch in Polen, Rumänien, Ungarn, aber auch im angloamerikanischen Sprachraum, in Brasilien und Korea gesprochen, wobei man ähnliche Schwierigkeiten beklagt.<sup>9</sup> Allgemeine Gegenmaßnahmen in allen Ländern sind Öffnung der traditionellen philologischen Germanistik zu interdisziplinären Studiengängen, Hinwendung zur Kultur- und Kommunikationswissenschaft und der interkulturellen Germanistik, stärkere Bindung an die Anforderungen des Arbeitsmarktes, Spezialisierung und Hinwendung zu digitalen Medien in Forschung und Lehre. An Technischen Hochschulen und Berufshochschulen entstehen neuphilologische Institute, an denen Germanistik mit Marktwirtschaft, Management, Sozialwissenschaft, Betriebslehre, Kommunikationswissenschaft bzw. Tourismus gekoppelt wird.<sup>10</sup> Diese neue didaktische Situation erfordert Umdenken und Neuprofilierung der traditionellen philologischen Studiengänge wie Literatur, Sprachwissenschaft, Geschichte.

Die Neubestimmung beruflicher Lehrerausbildung an Universitäten und Hochschulen entspricht angeblich der Tendenz zur Berufsvorbereitung, aber es bleibt nicht berücksichtigt, dass ausreichende Lehrerausbildung viel mehr Zeit braucht, als Vorbereitung zu weniger anspruchsvollen Berufen. Die langjährige Erfahrung an Lehrerkollegs zeigt, dass erst die Lehrerbildung, die nicht weniger als 400 Stunden für Glottodidaktik, 120 für Pädagogik und Psychologie, 180 für Schulpraktikum, 30 Stunden Stimmschulung umfasst, als ausreichend gelten kann (vgl. 2.1.).

### **3.2. Deutsch als Fremdsprache**

Die Situation des Unterrichts in Deutsch als Fremdsprache an Grund- und Oberschulen ist labil. Die Europäische Kommission für Fremdsprachen bestimmte 2003 als Ziel Beherrschung von zwei Fremdsprachen. Das bildete eine Grundlage für die Erweiterung der Fremdsprachenbildung an Grund- und Oberschulen. Seit 2009 wurde die zweite Fremdsprache zu einem Pflichtfach an Gymnasien (Sekundarstufe 1), das bedeutet eine Entwicklungschance für Deutsch, welches meistens als Zweitsprache nach Englisch (seltener als die erste Fremdsprache) gewählt wird. Andererseits werden als Sparmaßnahmen Schulen geschlossen und Stundenzahlen für Fremdsprachen reduziert, wodurch viele Deutschlehrer Arbeitsstellen verlieren. Die Qualität des Fremdsprachenunterrichts an Oberschulen, besonders an Gymnasien wird von den Schülern als

---

<sup>9</sup> In den mitteleuropäischen Ländern wird die Krise der Germanistik intensiv diskutiert. In Rumänien, an der Universität Partium in Oradea, fand im September 2012 die Tagung zum Thema Krisen als Wendepunkte in der Germanistik statt.

<sup>10</sup> So z. B. an den polytechnischen Hochschulen in Radom und Koszalin.

unbefriedigend eingeschätzt, die Fremdsprachenlehrer wechseln oft, jeder vierte Schüler besucht zusätzliche Fremdsprachenkurse außerhalb der Schule oder nimmt Privatunterricht, was von einem mangelhaften Bildungsangebot an Schulen zeugt (Raport 2010: 174, 175-176).

Im Bericht über das Fremdsprachenlernen in Polen in den Jahren 2005-2006 wird auf immer noch unzureichende methodische Qualität des Fremdsprachenunterrichts hingewiesen. Vielerorts überwiegen traditionelle Unterrichtsmethoden: der Frontalunterricht und kognitive Wissensvermittlung, defizitär sind handlungsorientierte Methoden und Entwicklung der kommunikativen Kompetenz und der Schülerautonomie (Raport 2005: 37).

### **3.3. Deutschlehrende**

Die Qualifikationen der Deutschlehrer haben sich in den letzten Jahren, vor allem dank der berufsorientierten Ausbildung an den Fremdsprachenkollegs, weitgehend verbessert. Mangelhaft ist allerdings die Lehrerfortbildung. Die im Beruf stehenden Deutschlehrer haben zu wenige Möglichkeiten, ihre didaktische Handlungskompetenz zu erweitern und ihr Wissen dem aktuellen Stand der Didaktik anzugleichen. Polnische Lehrer sind nicht verpflichtet, jedes Jahr an Fortbildungskursen teilzunehmen, wie in anderen europäischen Ländern. Sie tun es freiwillig in ihrer Freizeit, und finanzieren die Teilnahme an den Kursen selbst. Die einzige Motivation dazu bildet der finanziell lohnende Aufstieg in der Hierarchie der Spezialisierungsgrade. Es gibt ihrer vier, und erst die beiden letzten: der *ernannte Lehrer (nauczyciel mianowany)* und der *Diplomlehrer* werden relativ gut bezahlt. Mit dem Aufstieg zum ernannten und Diplomlehrer ist die Anforderung der Teilnahme an Fortbildungskursen verbunden, und nur diejenigen, die sich an dieser Prozedur beteiligen, bilden sich fort. Die Diplomlehrer nehmen in der Regel an der Fortbildung nicht mehr teil, ihr Wissen altert. Eine vorübergehende Belebung in der Lehrerfortbildung brachte die Computertechnologie und der von den Bildungsbehörden forcierte Einsatz der neuen Medien in der Schule. Die regionalen Zentren der Lehrerfortbildung können meistens nur Gruppen für Kurse zu diesem Thema organisieren, andere Fortbildungsangebote bleiben wegen ausbleibender Teilnehmer nur auf Papier. Die Finanzen sind knapp, so dass immer weniger Fortbildungskurse organisiert werden. Die Fremdsprachenlehrer konnten früher auf die von ausländischen Institutionen (wie das Goethe Institut oder British Council) durchgeführten Fortbildungsseminare rechnen, jetzt ist auch ihr Angebot eine Rarität. Das Einzige, was geblieben ist, sind die (sowieso nicht zahlreichen) Propagandaveranstaltungen der Verlage, die für neue Lehrwerke werben. Sie haben aber mit der Erweiterung der didaktischen Kompetenz nichts zu tun.

Für die Didaktik/ Methodik des Fremdsprachenunterrichts gibt es in Polen nur eine Zeitschrift "Języki Obce w Szkole" ("Fremdsprachen in der Schule"), es erscheint aber seit kurzem nicht mehr im Druck, sondern nur online, auch ihr Umfang wurde reduziert.

#### 4. Ausblick

Der Vergleich der beiden Konzeptionen der Fremdsprachenlehrausbildung mit der im Abschn. 1 dargestellten kurzen Geschichte der Lehrerausbildung in Polen führt zur Überzeugung, dass die Lehrerausbildung dann am effektivsten ist, wenn sie außerhalb der Universitäten stattfindet, an speziellen Institutionen, die mit der Schulwirklichkeit aufs Engste verbunden sind. Sie muss unbedingt von Dozenten geleitet werden, die eine praktische Berufserfahrung im Unterricht an Schulen haben und als einen kohärenten Bestandteil der theoretischen Ausbildung das von den Methodikdozenten betreute Schulpraktikum einschließen. Dieses Modell, nach dem sich auch deutsche Didaktiker sehnten, wurde in Polen in den Fremdsprachenkollegs verwirklicht. Im Jahre 2015 sollen sie aber, ähnlich wie alle Lehrerkollegs, geschlossen werden. Mit den Lehrerkollegs verschwindet die seit 22 Jahren erfolgreich funktionierende berufsorientierte Lehrerausbildung. Alternative Institutionen sind nicht geplant. Nach diesem Datum werden die Deutschlehrer ausschließlich im Germanistikstudium ausgebildet, die keine ausreichende Berufsvorbereitung bietet. Die Berufsqualifikationen der Fremdsprachenlehrer und das Niveau des Fremdsprachenunterrichts werden sich in absehbarer Zeit verschlechtern. Für einige Jahre reicht noch der an den Fremdsprachekollegs ausgebildete Nachwuchs, aber für weitere Zukunft gibt es keine Vorschläge des Bildungsministeriums, wie eine gute Vorbereitung zum Lehrerberuf erreicht werden kann.

Eine mögliche Lösung wäre die Schaffung einer neuen Studienrichtung neben dem Germanistikstudium: Deutschlehrerstudium, Fakultät für Deutsch als Fremdsprache – eine Lösung, die seit langem vergeblich vorgeschlagen wird (vgl. u.a. Zawadzka 2004: 61). Die Versuche, das Germanistikstudium an Universitäten mit sinnvoller Lehrervorbereitung erfolgreich zu verbinden, sind in der ganzen Nachkriegsgeschichte Polens immer gescheitert und es gibt dafür weiterhin keine optimistischen Perspektiven. Eine Ursache dafür liegt in der Abneigung der Universitätsphilologen gegen Didaktik/ Methodik DaF, die für keine *richtige* Wissenschaft gehalten wird, sondern für *Bastelunterricht mit Schere*. Eine andere liegt wie immer in Finanzen: anständige Lehrervorbereitung erfordert umfangreiche Stundenpläne, und wegen Geldmangel an Hochschulen ist die Erweiterung der Minimalprogramme undenkbar. Fremdsprachenkollegs bildeten hervorragende Lehrkräfte aus, aber waren sehr teuer für die Schulbehörden – das war der wahre Grund für ihre Abschaffung.

Ein anderer Ausweg wäre die Übernahme der praktischen Ausbildung der jungen Lehrer von Fortbildungsstellen, etwa nach dem Vorbild des deutschen Lehrerreferendariats. Heutige Reformvorschläge der Lehrerfortbildung zielen aber auf Entstehung einer gegenseitigen Hilfe zwischen kooperierenden Schulen, bilden zusätzliche Verwaltungsstellen im Schulsystem, statt sich

auf den Ausgleich der Bildungsdefizite und Erweiterung der didaktischen Kompetenz der Lehrer zu konzentrieren.

Maßnahmen zur Verbesserung der Lehrerbildung sind in Polen dringend erforderlich, aber wegen der Kurzsichtigkeit der Bildungsbehörden werden sie noch nicht getroffen.

## Literatur

Czaplikowska, Renata (2009): Rola i efektywność praktyk pedagogicznych w kształceniu nauczycieli języków obcych. *Języki Obce w Szkole* 3/2009, S.53-59.

Janssen, Bernd (2002): Raus aus der Uni! Die Lehrerbildung darf keine Nebensache sein - ein Plädoyer für wissenschaftliche Pädagogische Hochschulen. *Die Zeit* 22/2002.

Komorowska, Hanna (Hrg.) (2007): *Nauczanie języków obcych – Polska a Europa*. Warszawa.

Lewowicki, Tadeusz(2007): *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*. Radom: ITEE.

Pawlak, Mirosław/ Mystkowska-Wiertelak Anna/ Pietrzykowska Agnieszka (Hrg.) (2009): *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Poznań – Kalisz: UAM.

Raport krajowy. Edukacja językowa w Polsce (2005). Ministerstwo Edukacji i Nauki, Warszawa unter <http://prohumanum.org/wp-content/uploads/2008/03/raport-men-jezyki.pdf> [Stand: 20.03.2012].

Raport o stanie edukacji. Społeczeństwo w drodze do wiedzy. Instytut Badań Edukacyjnych (2010) unter <http://eduentuzjasci.pl/images/stories/badania/rose/r05.pdf> [Stand: 20.03.2012].

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 30.06.2006 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli w kolegiach nauczycielskich i nauczycielskich kolegiach języków obcych. Dz. U. z dn. 18.07.2006.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12.07. 2007 r. Załącznik nr 29. Uchwała IV/10/12/2009 z dn. 10 grudnia 2009.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17.01.2012 w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz. U z dn. 6.02.2012 pozycja 131.

Stasiak, Halina (Hrg.) (1995): *Program studiów w Nauczycielskich Kolegiach Języków Obcych. Język niemiecki*. Warszawa: MEN.

Tribble, Christopher (Hrg.) (2012): *Managing Change in English Language Teaching: Lessons from Experience*. London: British Council.

Turkowska, Ewa (Hrg.) (2013): *Kształcenie nauczycieli języków obcych*. Radom: RTN.

Turkowska, Ewa (2006): *Literaturvermittlung in der Deutschlehrerbildung. Praxis und Theorie*. Radom: ITEE.

Zawadzka, Elżbieta (1998): Deutschunterricht, Lehreraus- und Fortbildung in Polen. In: Grucza, Franciszek (Hrg.): Deutsch und Auslandsgermanistik in Polen. Geschichte – Stand – Ausblicke. Warszawa: Graf-Punkt, S. 473-485.

Zawadzka, Elżbieta (2004): Nauczyciele języków obcych w dobie przemian. Kraków: Impuls.

## **Autorin**