

Lustrum

Sollemnia aedificii a. D. MCMXI inaugurati

Separatum



Lustrum



Ménesi út 11–13.
Sollemnia aedificii a.D. MCMXI inaugurati

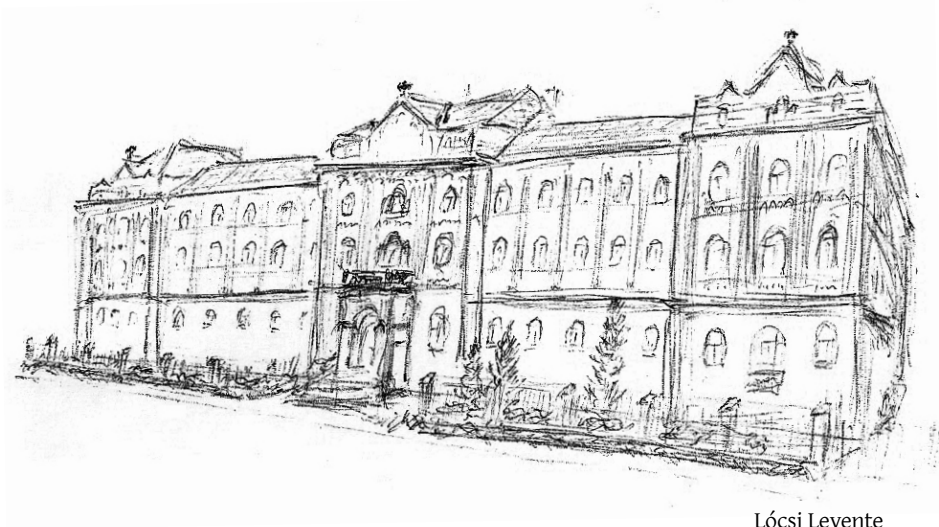
Ediderunt
László Horváth, Krisztina Laczkó, Károly Tóth,
et
András Péterffy (Appendix)

Typotex Kiadó–Eötvös Collegium
Budapest, 2011

Sumptibus NKA

nka
Nemzeti Kulturális Alap

© Auctores et compositores, 2011
ISBN 978 963 279 441 9



Lócsi Levente

Ilona Feld-Knapp

Cathedra Magistrorum – Lehrerforschung. Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen

Das Eötvös-Collegium (EC) wurde im Jahre 1895 gegründet und bekam 1910, also vor rund 100 Jahren ein neues, würdiges, schönes Gebäude, in dem es heute noch beheimatet ist. In den 70-er Jahren durfte ich 5 Jahre lang in diesem Institut wohnen, seitdem war und ist mir das Collegium immer wichtig gewesen, nicht nur als Ort meiner Jugendjahre. Ich wünsche dem Collegium zu diesem runden Geburtstag alles Gute und viel Erfolg.

Ich empfinde es als große Ehre, heute im Rahmen der Veranstaltungen des Zentenariums diesen Vortrag halten zu dürfen. Das Thema meines Vortrags ergibt sich aus meiner beruflichen Laufbahn. Während dieser Zeit durfte ich den Lehrerberuf aus verschiedenen Perspektiven und in verschiedenen Situationen erleben. Vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen möchte ich an die aktuelle Diskussion um eine Reform der universitären Ausbildungsstrukturen anknüpfen, die in den letzten Jahren auch in Ungarn geführt wird, zum Teil durchaus heftig und kontrovers.

In meinem Vortrag stelle ich die Frage der Fremdsprachenlehrausbildung in den Mittelpunkt. Dabei konzentriere ich mich auf inhaltliche Aspekte. Ich bin nämlich davon überzeugt, dass die Entscheidung über die Inhalte zu den wichtigsten Fragen der Lehrerausbildung gehört. Die Form, das Format der Ausbildung bildet nur einen strukturellen Rahmen, der zwar viel helfen kann, wenn er optimiert wird, aber entscheidend sind meines Erachtens die Ausbildungsinhalte, die durch eine klare Zielvorstellung vom Qualifikationsprofil der angehenden Fremdsprachenlehrer bestimmt werden müssen. Ich will die Aufmerksamkeit auf einige wichtige Eckpunkte der Diskussion lenken, um die Reform der

Fremdsprachenlehrausbildung voranzutreiben. Anschließend stelle ich eine neue Initiative vor, die in der nächsten Zeit im Eötvös-Collegium realisiert wird und die zur Herausbildung eines zeitgemäßen Qualifikationsprofils der angehenden Fremdsprachenlehrer beitragen kann.

1.

Fremdsprachenlehrausbildung in Ungarn im Spannungsfeld von Stärken und Schwächen

Zu den größten Stärken der Fremdsprachenlehrausbildung in Ungarn gehört, dass sie akademisch fundiert ist. Sie ist als wissenschaftliche Ausbildung an Universitäten angesiedelt. Damit hebt sie sich ab von einem berufsorientierten, weniger wissenschaftlichen und eher „handwerklichen“ Typ von Ausbildung.

Die Defizite einer solchen Ausbildung werden schnell sichtbar, wenn wir Lehrerausbildung im Kontext der neuen Anforderungen betrachten. Lehrerausbildung erfolgt heute in einem Zeitalter, das durch sehr schnelle gesellschaftliche und kulturelle, ökonomische und technische Entwicklungen geprägt ist. In jedem Beruf entstehen hohe Innovationsansprüche, lebenslanges Lernen ist angesagt und wird verlangt. In unseren modernen, hochgradig technisierten und differenzierten Gesellschaften entstehen auch hohe Ansprüche an Innovationskompetenz im Lehramt. Auf der Grundlage von schnell veraltendem, rezeptologischem Anwendungswissen können diese Ansprüche nicht befriedigt, nicht eingelöst werden.¹ Lehrende brauchen anstelle von Rezepten eine Menge von verschiedensten Kompetenzen für die Innovationen, die im Beruf später erforderlich sind.² Diese sollten inhaltlich im Rahmen einer wissenschaftlich ausgerichteten Ausbildung systematisch aufeinander abgestimmt vermittelt werden.

Ich habe anfangs gesagt, die Fremdsprachenlehrausbildung sei in Ungarn wissenschaftlich fundiert. Die Wichtigkeit dieser Tatsache kann nicht genug betont werden. Aber die institutionelle Einbettung und Einbindung an und für sich garantiert noch keinen Erfolg. Sie ist eine Chance, die bisher noch nicht ausreichend genutzt wurde. Erst dadurch kann die Lehrerausbildung erneuert werden und ihre wichtigen Funktionen erfüllen.

¹ GOGOLIN, Ingrid: Fremdsprachenlehrausbildung. In: Karl-Richard BAUSCH – Frank KÖNIGS – Hans-Jürgen KRUMM (Hgg.): *Fremdsprachenlehrausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven*. Tübingen, Narr, 2003, 86–99. S. 87.

² KRUMM, Hans-Jürgen: Lernen lehren – Lehren lernen. Schwierigkeiten und Chancen des Autonomen Lernens im Deutschunterricht. In: Ilona FELD-KNAPP (Hg.): „Lernen lehren – Lehren lernen“. *Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*. Bd. 1. Budapest, 2006(a), 60–76.

Bevor ich nun auf die Frage eingehe, wie, unter welchen Bedingungen und welchen Voraussetzungen sich dieser Erneuerungsprozess vollziehen kann, schicke ich einen kleinen Exkurs über die allgemeine Lehrerbildung und über eine der ältesten Fremdsprachenlehrerbildung in Ungarn, nämlich die Deutschlehrerbildung voraus, um zu verdeutlichen, wie sich dieses Gebiet entwickelte, welche Traditionen und Erfahrungen vorhanden sind.³

Fremdsprachenlehrer wurden traditionell vor allem an Universitäten ausgebildet, aber für den Primarbereich und Sekundarbereich I auch an Hochschulen. So gab es in Ungarn Pädagogische Hochschulen zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für den Primarbereich (Klasse 1–4), oft erfolgte in den gleichen Instituten auch die Ausbildung für Kindergärtnerinnen. Diese Ausbildung dauerte vier Jahre, mit einem Übergewicht praxisbezogener Studieninhalte und wenig philologischer Ausrichtung. Einen zweiten Typ von Hochschule bildeten jene Einrichtungen, in denen für den Sekundarbereich I (Klasse 5–8) Lehrerinnen und Lehrer sowohl in natur- als auch in geisteswissenschaftlichen bzw. philologischen Fächern ausgebildet wurden. Die Ausbildungszeit dauerte auch hier vier Jahre, doch die Gewichtung der Ausbildungsinhalte lag anders als an den PHs stärker auf den wissenschaftlichen Inhalten. Die Universitäten bildeten Lehrer für den Sekundarbereich II generell in 5 Jahren (10 Semestern) aus, mit einer starken Gewichtung der fachwissenschaftlichen Anteile und nur zu einem geringeren Prozentsatz mit fachdidaktischen und methodischen Inhalten. Für den Unterricht im Sekundarbereich II war ein universitäres Diplom notwendig.

Seit Beginn der Deutschlehrerbildung an ungarischen Universitäten im Jahr 1848 wurde das Studium als philologische Ausbildung angesehen und es wurde vorausgesetzt, dass der Student bereits bei Studienbeginn über ausreichende Sprachkenntnisse verfügte. Der philologischen Ausbildung folgten eine Fach- und eine Lehramtsprüfung.

Der Wegfall des schulischen Deutschunterrichts nach 1945 führte zu einer grundlegenden Änderung dieser Eingangsvoraussetzungen bei den Studenten, woran sich bis heute nichts geändert hat. Gleichzeitig setzt mit dem Beginn der Fachausbildung daher ein systematisch aufgebauter praktischer Sprachunterricht ein.

Infolge der politischen Veränderungen in den 90-er Jahren stieg der Bedarf an Fremdsprachenlehrern für die Fächer Deutsch und Englisch. In der Lehrerbildung wurde, parallel zur traditionellen fünfjährigen

³ FELD-KNAPP, Ilona: Traditionen und neue Wege. Zur Sprachpolitik in Ungarn. In: Antonie HORNING (Hg.): *Lingue di cultura in pericolo - Bedrohte Wissenschaftssprachen. L'italiano e il tedesco di fronte alla sfida dell'internazionalizzazione - Deutsch und Italienisch vor den Herausforderungen der Internationalisierung*. Tübingen, Stauffenburg, 2009(b), 37–53.

Ausbildung, ein neues Modell erarbeitet und eingeführt mit dem Ziel, den Fremdsprachenlehrermangel zu überwinden. Das war ein sechssemestriger Kurzstudiengang in einem Fach (Deutsch oder Englisch), der den ersten Versuch darstellte, Ziele der Ausbildung aus dem Berufsprofil abzuleiten. Trotz positiver Züge konnte sich dieses Modell an den Universitäten nicht etablieren, es wurde in die universitäre Bildung nicht eingebunden und mit der abnehmenden Nachfrage 2001 abgeschafft.

Zur gleichen Zeit wurde auch das Curriculum der traditionellen fünfjährigen Ausbildung reformiert, indem der Anteil der Stunden in der Fachdidaktik erhöht wurde und wichtige Inhalte hinzukamen. Im Rahmen der fachdidaktischen Ausbildung wurden Grundkenntnisse vermittelt und vertiefende Lehrveranstaltungen zu ausgewählten Aspekten der Fremdsprachendidaktik angeboten. Die Studierenden konnten ihr Schulpraktikum an Musterschulen der Universitäten absolvieren. All diese Änderungen trugen zwar zu einer Modernisierung der Deutschlehrausbildung bei, aber für eine gut fundierte, professionelle Lehrerausbildung reichten sie doch nicht aus. Die traditionelle germanistische Ausbildungsstruktur wurde nur um eine Komponente ergänzt. Die Studiengänge zeigten in den verschiedenen Ausbildungseinrichtungen in Ungarn überwiegend einen linearen Aufbau mit einer starken sprachpraktischen Schwerpunktsetzung zu Beginn des Studiums und einem philologisch orientierten Grundstudium mit gleich gewichteten linguistischen und literaturwissenschaftlichen Anteilen, gefolgt von einer weniger stark gewichteten Fachausbildung zum Sprachlehrer mit relativ geringen schulpraktischen Anteilen.⁴

Die Mängel dieser Ausbildung wurden mit der Zeit immer deutlicher und die Notwendigkeit einer neuerlichen Reform immer dringender. Junge LehrerInnen fühlten sich auf ihre Aufgaben nicht genug vorbereitet, sie wünschten sich eine Ausbildung, die den neuen Ansprüchen und Anforderungen des Unterrichts an der Schule besser entspricht. Die Grundlage für die Planung der Lehrerausbildung sollte nicht mehr die Struktur der etablierten akademischen Disziplinen sein, sondern ein problemorientierter Ansatz, d.h. eine Curriculumreform, die ein Anforderungsprofil für Fremdsprachenlehrer entwickelt, von dem her Ausbildungsinhalte und eine Studienstruktur abzuleiten sind.⁵

⁴ PAUL, Rainer: Deutschunterricht und Germanistikstudium in Ungarn. In: Gerhard HELBIG – Lutz GÖTZE – Gert HENRICI – Hans-Jürgen KRUMM (Hgg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbbd. Berlin–New York, de Gruyter, 2001, 1544–1550.

⁵ KRUMM, Hans-Jürgen: Neue Wege in der Deutschlehrausbildung. In: *Fremdsprache Deutsch (Sondernummer)*. Stuttgart, Klett, 1994, 3–11.

2006 wurde das Bologna-Modell im Hochschulwesen eingeführt. Dieses Modell hat zunächst einmal eine weitere Verschlechterung der Situation auch in der Fremdsprachenlehrausbildung verursacht. Von einem Tag auf den anderen wurde ein neues Modell für die Lehrerausbildung eingeführt, ohne Vorbereitung und ohne ein klares Bild über das Berufsprofil der angehenden Lehrer geklärt zu haben. An den Universitäten löste die Einführung der gestuften Studiengänge nach dem Muster Bachelor/Master statt einer vernünftigen Fachdiskussion einen Kampf zwischen den Vertretern der verschiedenen Bereiche aus. Dabei ging es um nicht weniger als die Existenz und das Prestige der traditionellen philologischen Bereiche, deren Relevanz für die Lehrerausbildung durch die zutage tretenden lehramtsstudentischen Bedürfnisse und Interessen eindeutig in Frage gestellt wurde.

In der heutigen Situation, unter den genannten Bedingungen und Voraussetzungen steht die Lehrerausbildung trotz der Reformen immer noch vor dem alten Problem. Die meisten Schwächen der gegenwärtigen Fremdsprachenlehrausbildung ergeben sich meines Erachtens genau aus diesen Traditionen. An den Universitäten herrscht immer noch die Auffassung, hier sollten vor allem Philologen ausgebildet werden, die später eventuell unterrichten. Dadurch entstehen weiterhin die gleichen Probleme, die schon seit vielen Jahren beklagt werden.

Auf diese Traditionen und auf diese Sichtweise ist es zurückzuführen, dass es an den Universitäten, an denen Lehrer ausgebildet werden, immer noch keine Kerncurricula für die Fremdsprachenlehrausbildung gibt. Das hat zur Folge, dass das fachwissenschaftliche Lehrangebot weitgehend dem Zufall der vor Ort vorhandenen Fachinteressen der Lehrenden entspricht. Die Zufälligkeit wird noch durch eine relativ große Freiheit bei der Wahl der Inhalte verstärkt.⁶

Ohne wissenschaftliche Standards und eine fachwissenschaftliche Basis der künftigen Lehrtätigkeit kann diese Situation nicht geändert werden. Die einzelnen Studieneinheiten müssen miteinander verbunden, und die Beliebigkeit für Lehrende und Lernende sollte aufgehoben werden. In der Fachdiskussion über die Lehrerausbildung werden zwei wichtige Aspekte hervorgehoben, die in Zukunft berücksichtigt werden müssten.

An erster Stelle soll die Frage einer Modularisierung des Studiums genannt werden, die es einerseits erlaubt, sich auf verbindliche Kerne und Standards zu verständigen, andererseits dazu beiträgt, dass Studierende individuelle Profile im Hinblick auf unterschiedliche Berufsfelder entwickeln. An zweiter Stelle steht die Frage einer stärker interdisziplinären Anlage der

⁶ KRUMM, Hans-Jürgen: Fremdsprachenlehrausbildung – von Reform zu Reform rückwärts? In: BAUSCH-KÖNIGS-KRUMM 2003 [wie in Anm. 1; 143–150]. S. 145.

Fremdsprachenlehrausbildung, in der die verschiedenen Studienelemente nicht mehr unverbunden nebeneinander stehen, sondern berufsbezogen in Modulen integriert sind⁷. Die Berücksichtigung beider Bereiche hat für die Diskussion um eine Reform der Lehrerausbildung eine hohe Relevanz.

2.

Zum Verhältnis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis

Eine große Aufgabe für die Zukunft ist es, das Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik und das Verhältnis von Theorie und Praxis im Rahmen der Lehrerausbildung zu klären. Nur auf diese Weise könnte das ewige Dilemma Philologie oder Lehramt aufgelöst werden. Die beiden Ausrichtungen sollten gleichrangig, mit je eigenen Aufgaben anerkannt, angeboten, vertreten und praktiziert werden.

Die vorherrschende Auffassung über das Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik besagt, dass die eine Wissen bereitstellt und die andere Methoden vermittelt, mit denen man einen Teil dieses Wissens an bestimmte Adressaten weitergeben kann. Aber es ist offensichtlich, dass die Fremdsprachendidaktik nicht linguistisches und literaturwissenschaftliches Wissen für bestimmte Adressaten auswählt und dieses Wissen adressatengerecht verpackt, sondern dass ihre Aufgabe vielmehr darin besteht, angehende Lehrer zu befähigen, dass sie Schülern beibringen können, die fremde Sprache sprechen und Texte verstehen zu lernen.⁸

Aufgabe der Lehrenden ist es nicht, vorgegebenes Wissen schlicht weiterzugeben, sondern darauf zu achten, wie bestimmte Gegenstände in das Blickfeld und den Erfahrungshorizont der Lernenden gerückt werden, sodass sie bildungsrelevant werden und zur Entwicklung ihrer kognitiven, affektiven, sozialen und ethischen Fähigkeiten beitragen. Gegenstände der Fachwissenschaften haben eine hohe Relevanz für das Lehramtsstudium in ihrer Bedeutung für die Vermittlung. Angehende Lehrende müssen die Fähigkeit aufbauen, diese Gegenstände aus der Perspektive der Lernenden zu behandeln und im Unterricht an ihre Lebenswelt anzuknüpfen. Auf diese Weise kann das Ziel verwirklicht werden, den Sprachlernprozess auch als Bildungsprozess zu praktizieren und einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden zu leisten. Das ist meines Erachtens der gemeinsame Nenner für die beiden Bereiche, wenn Fachwissenschaft und Fachdidaktik auf diese Weise einander ergänzen und unterstützen sollen.

⁷ Ebd.

⁸ BREDELLA, Lothar: Zum Verhältnis von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis. In: BAUSCH-KÖNIGS-KRUMM 2003 [wie in Anm. 1; 43–51]. S. 47.

Das andere wichtige Thema in diesem Zusammenhang ist das Verhältnis von Theorie und Praxis im Rahmen der Lehrerbildung. Auch hier besteht die große Gefahr, dass in der gegenwärtigen Diskussion um die Reformen das Verhältnis von Theorie und Praxis zu sehr unter organisatorischem Aspekt und zu wenig im Hinblick auf die Frage der Berufsorientierung und entsprechende Kompetenzen diskutiert wird. Die Klärung der Begriffe Theorie und Praxis steht noch aus. Auch diese beiden Begriffe, besonders ihr Stellenwert und ihre Funktion für die Lehrerbildung müssten aus dem Berufsprofil abgeleitet werden.

Die Ausgestaltung entsprechender Curricula für die Fremdsprachenlehrerbildung sollte noch stärker im Sinne der Entwicklung einer Handlungsfähigkeit für das Berufsfeld Fremdsprachenunterricht verstanden werden, die Handlungsorientierung sollte also unbedingt den ersten Schritt bedeuten. Aber auch hier versteckt sich eine große Gefahr, auf die Krumm hinweist:

Für die Diskussion von Mindeststandards bzw. Kerncurricula besteht eine Gefahr, so lange die Entwicklung solcher Standards und die Formulierung entsprechender „Kerne“ den einzelnen Fachwissenschaften überantwortet werden. Entstehen können daraus ausschließlich fachwissenschaftlich definierte Module - während es nötig wäre, gerade in Mindeststandards und Kerncurricula auch die interdisziplinären Verzahnungen (Linguistik, Didaktik, Sprachlernpsychologie und Sprachlehrforschung) zu verankern.⁹

Die Durchsetzung dieses Ansatzes wird sicher noch viele Probleme und Konflikte mitbringen, weil kaum Erfahrungen vorliegen, und man dann dazu neigt, Neues zuerst einmal abzulehnen. Aber für die Zukunft scheint dieser Weg der beste zu sein.

3.

Zum Berufsprofil von Fremdsprachenlehrern

Lehrer sind ausgebildete Fachleute für das Lehren und Lernen ihres Faches. Ihre Ausbildung sollte deshalb auf dieses Berufsprofil orientiert sein. Damit unterscheidet sich die Lehrerbildung von zahlreichen anderen Fächern, die sich nicht durch eine derartig deutliche Orientierung an einem Berufsbild auszeichnen.¹⁰

Nehmen wir im Folgenden den Beruf des „Fremdsprachenlehrers“ unter die Lupe. Welche Ziele sollten in diesem Beruf heute umgesetzt werden? Welche Aufgabenbereiche erwarten folglich angehende LehrerInnen in ihrem zukünftigen Beruf und welche Schwierigkeiten sind zu überwinden?

⁹ KRUMM 2003 [wie in Anm. 6], Hier S. 145.

¹⁰ KÖNIGS, Frank: Reform der Fremdsprachenlehrerbildung: Jetzt oder nie! In: BAUSCH-KÖNIGS-KRUMM 2003 [wie in Anm. 1; S. 124-131], S. 125.

Für den Fremdsprachenunterricht von heute ist eine große Aufgabenvielfalt charakteristisch, die „von der Überwindung von Lernhemmungen über den Kenntnissnachweis via Zertifikat bis zur Fähigkeit der interkulturellen Kommunikation“¹¹ reicht. Im Fremdsprachenunterricht ist die erstrangige fremdsprachenspezifische Zielsetzung die Förderung der kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen, damit Lernende handlungsfähig werden und sich im Dialog zwischen Menschen und Kulturen zurechtfinden. Sie sollen im Unterricht erlernen, über die Grenzen ihrer vorhandenen Sprachkenntnisse hinauszuwachsen und einen Zugang zu neuen Welten, zu neuen kommunikativen und interkulturellen Erfahrungen zu finden.¹² Für den Fremdsprachenunterricht ist die interkulturelle Begegnung, bei der Menschen aus verschiedenen Kulturen miteinander kommunizieren, eine besonders große Chance. Sie kann nur gelingen, wenn uns bewusst wird, dass ein erfolgreicher Umgang mit Angehörigen anderer Kulturen spezifische Einstellungen und Fähigkeiten erfordert. Für den schulischen Fremdsprachenunterricht hat interkulturelles Lernen eine sehr große Wichtigkeit. Die Wahrnehmung und Nutzung dieser Dimensionen des Lehrens erschließt wichtige Bestandteile des Berufsprofils „Fremdsprachenlehrer“.

Im schulischen Bereich hat der Fremdsprachenunterricht über fremdsprachenspezifische Ziele hinaus auch allgemein-erzieherische, pädagogische Ziele (wie soziales und solidarisches Verhalten, Toleranz, Empathie, Fähigkeit zur Konfliktbewältigung), die mit den institutionellen Aufgaben und Zielsetzungen in Einklang gebracht werden müssen.

Diese Ziele können nicht nach einer in sich geschlossenen Methode verwirklicht werden. Dem kommunikativen Fremdsprachenunterricht liegt ein offenes Unterrichtskonzept zugrunde, dessen Umsetzung eine neue Lehr- und Lernkultur verlangt. Ausgehend von der konstruktivistischen Annahme, dass Lernen ein individueller Prozess ist und nur gelingen kann, wenn der Lernende ihn bewusst und eigenverantwortlich mitgestaltet, spielen die Lernenden eine aktive Rolle und sollen als Subjekte des Unterrichts behandelt werden. Im Sinne einer neuen Lehr- und Lernkultur steht das Lernen im Mittelpunkt und Lehren wird als Optimierung betrachtet. Dazu werden neue Unterrichtsformen wie Rollenspiele, Simulationen, Projekte umgesetzt.¹³ Diese neue Relation der beiden Begriffe verlangt vom Lehrer ein neues Rollenverständnis. LehrerInnen sollen die Funktion von Beratern, Begleitern, Unterstützern übernehmen und

¹¹ KRUMM 2006(a) [wie in Anm. 2]. Hier S. 69.

¹² Ebd.

¹³ FAISTAUER, Renate: Kommunikativer Unterricht. In: Hans BARKOWSKI – Hans-Jürgen KRUMM (Hgg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremdsprache*. Tübingen, Francke, 2010. S. 158.

die Schüler nicht so sehr instruieren und belehren, als sie befähigen, ihre eigenen Bedürfnisse selbstständig zu entdecken, zu erfüllen und das Gewünschte zu erlernen. Sie sollen Freiraum für persönliche Entfaltung, für dynamische Kompetenzen, für individuelle Schwerpunktsetzungen und Erfahrungsgewinn schaffen.¹⁴ Lernerorientierung als oberstes didaktisches Prinzip ist nun nicht einfach mit der Unterrichtspraxis zu vereinbaren. Um dies zu veranschaulichen weise ich darauf hin, dass der Fremdsprachenunterricht heute einen eher bedenklichen Wandel erlebt, denn er befindet sich im Zielfeld von Standardisierungsversuchen, die sich zum Ziel setzen, Leistungen zu objektivieren und zu messen und sie auf diese Weise vergleichbar zu machen. Für die heutige Unterrichtspraxis, besonders im Fremdsprachenunterricht ist dementsprechend ein Prüfungszwang dominierend, der Belehrung und alte Routinen impliziert und die Gefahr einer Rückkehr zur traditionellen Auffassung vom Unterricht in sich trägt. Traditioneller Unterricht nimmt primär den Lehrer und das Lehren in den Blick und geht von der Überzeugung aus, dass das Lehren das Lernen steuert oder beeinflusst, d.h. was gelehrt wird, wird gelernt. Lehrer müssen Verantwortung dafür tragen, dass der Unterricht im Zuge dieser Art der Modernisierung nicht zum Opfer fällt und somit wichtige Errungenschaften verloren gehen.

Auf diese komplexe und hoch differenzierte Lehrsituation müssten angehende LehrerInnen schon in ihrer Ausbildung vorbereitet werden. Das kann nicht anhand von Rezepten geschehen, sondern durch praktische Erfahrungen und Reflexion des eigenen Tuns. Erstens müssen sie mit der neuen Lehr- und Lernkultur vertraut gemacht werden, zweitens müssen sie ihre Erfahrungen in dieser widersprüchlichen Unterrichtssituation (der Lehrer ist gleichzeitig Freund und Prüfer, Vermittlungsinstanz und Partner) reflektieren. Für die Überwindung dieser Widersprüche, für das Zurechtfinden im unterrichtlichen Alltag wird Professionalität, viel Geschick und Talent gefordert. Von der Ausbildung bis zur Professionalität ist es ein langer Weg, aber die Grundlagen dafür müssten schon während der Ausbildung gelegt werden.

Professionalität bedeutet über Berufsorientierung hinaus auch Wissenschaftsorientierung, also die Fähigkeit, sich studierend, über Information und Fortbildung zu behaupten und nicht zuletzt eine ausgeprägte Gesellschaftsorientierung, Offenheit und Interesse für gesellschaftliche

¹⁴ KRUMM, Hans-Jürgen: Was lernt man, wenn man Sprachen lernt? In: Karl-Richard BAUSCH – Eva BURWITZ-MELZER – Frank KÖNIGS – Hans-Jürgen KRUMM (Hgg.): *Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Inhaltsorientierung und Kompetenzbestimmung*. Tübingen, Narr, 2009 [104–112]. S. 110.

Änderungen.¹⁵ Das Berufsprofil eines Fremdsprachenlehrers umfasst grundsätzlich diese drei Komponenten, sie sollten feste Bestandteile der Ausbildung sein.

4.

Kerncurriculum für den Beruf „Fremdsprachenlehrer“

Ein Kerncurriculum, das auf das Unterrichten von Fremdsprachen vorbereitet, sollte die Beschreibung aller didaktischen Kompetenzen beinhalten, die für den Fremdsprachenlehrerberuf wichtig sind, um diesen Beruf erfolgreich ausüben zu können.

Der Kompetenzbegriff erlaubt es, anstelle pauschaler und meist subjektiver Vorstellungen vom „guten“ Lehrer die auszubildenden Fähigkeiten und Fertigkeiten an den beruflichen Tätigkeitsfeldern zu orientieren. Die damit verbundene Ausdifferenzierung macht zugleich sichtbar, dass viele der didaktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten auch außerhalb der professionellen Lehrtätigkeit erforderlich und anwendbar sind: Berufliches Wissen und didaktische Kompetenzen sind in der Wissensgesellschaft untrennbar miteinander verbunden.

Die verschiedenen Modelle zur Erfassung der Lehrerkompetenzen sollten also unbedingt aus der Vision von zukünftigen Tätigkeitsfeldern der Lehrtätigkeit ausgehen. Im Mittelpunkt soll die Forderung nach erfolgreichem Unterrichten stehen. Ich teile auf Grundlage des Modells von Wolfgang Hallet¹⁶ die Lehrerkompetenzen in zwei große Gruppen ein:

Unterrichtsbezogene Kompetenzen:

- fachliche Kompetenz: hervorragende Fremdsprachenkenntnisse, wissenschaftlich fundierte Kenntnisse auf ihrem Fachgebiet und auf dem jeweils neuesten Stand der fachlichen Diskussion, ständige fachliche Fortbildung;
- fachdidaktische Kompetenz: Unterricht darf nicht gleichgesetzt werden mit der Vermittlung von Fachwissen. Für die Gestaltung des Unterrichts gelten didaktische Prinzipien, die nicht einfach aus dem Fachwissen, sondern aus übergeordneten Zielsetzungen, aus den spezifischen Bedingungen der Lernergruppe oder aus lerntheoretischen Überlegungen hergeleitet werden;

¹⁵ SAUER, Helmut: Der Fremdsprachenlehrer. In: Karl-Richard BAUSCH – Frank KÖNIGS – Hans-Jürgen KRUMM (Hgg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3. Aufl. Tübingen, Francke, 1995 [171–175] S. 174.

¹⁶ HALLET, Wolfgang: *Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten*. Reihe Uni-Wissen Kernkompetenzen. Stuttgart, Klett, 2006.

- diagnostische Kompetenz: Einschätzung, über welche Fähigkeiten und Kenntnisse die Lernenden bereits verfügen, dementsprechend differenziert gestalteter Unterricht; Einschätzung bedeutet immer auch die Einschätzung der eigenen Stärken und Schwächen;
- methodische Kompetenz: ein reiches, flexibles einsetzbares Methodenrepertoire zur Initiierung von Lern- und Vermittlungsprozessen auf verschiedene Weise; Beherrschung von Lehr- Lernformen: Kenntnis einer großen Vielzahl von Möglichkeiten für die Umsetzung und deren Kombinationen;
- interkulturelle Kompetenz: Förderung der Fähigkeit, mit Angehörigen einer anderen Kultur möglichst sensibel, respektvoll und konfliktfrei zu interagieren;
- Beurteilungs- und Evaluationskompetenz: Überprüfung und Beurteilung von Lernerfolgen.

Übergreifende pädagogische und didaktische Kompetenzen:

- erzieherische Kompetenz: Wahrnehmung der Lehrerrolle nicht nur als Wissensvermittler, sondern auch als Ratgeber und Erzieher, der individuelle Zuwendung und Unterstützung anbietet, bewusster Umgang mit der Vorbildfunktion;
- personale und soziale Kompetenzen: Aufnahme und Pflege von Kontakten zu Lernenden, Eltern, Kollegen;
- Planungs- und Managementkompetenz unter Berücksichtigung institutioneller Rahmenbedingungen.

Ein Kerncurriculum umfasst alle Kompetenzen, die für den Lehrerberuf im Sinne einer neuen Lehr- und Lernkultur wichtig und erforderlich sind. Neben dieser fachlichen Ausbildung brauchen junge LehrerInnen schon während ihrer Ausbildung auch eine moralische Unterstützung und Anerkennung bei ihrer Entscheidung, Lehrer werden zu wollen. Nur motivierte, für den Beruf begeisterte Lehrer können den anfangs erwähnten Anforderungen gerecht werden.

Die Entstehung des professionellen Selbstbewusstseins muss schon in der Ausbildung beginnen, besonders wichtig sind Erlebnisse und Erfahrungen bei der Zusammenarbeit mit den anderen Kommilitonen. Das zu ermöglichen, muss die vorrangige Aufgabe in der Lehrerausbildung sein. Im Hinblick auf die große Aufgabenvielfalt in der Schule ist ein solches Selbstbewusstsein nötig, um sich als Sprachlehrer und Erzieher begeistert einzusetzen und den Sprachlernprozess auch als Bildungsprozess umzusetzen.¹⁷

¹⁷ FELDKNAPP, Ilona: Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. Überlegungen zu kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen im DaF-Unterricht. In: *Jahrbuch der ungarischen Germanistik*. Budapest, 2009(a), 60–73.

5.

Lehrerforschung, Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen

Bei der Reform der Fremdsprachenlehrerausbildung müssten natürlich vorhandene Forschungsergebnisse berücksichtigt werden. Solche Erkenntnisse liefert unter anderem eine relativ neue Wissenschaft, die Lehrerforschung.

Lehrerforschung befasst sich mit dem Begriff *des beruflichen Selbstverständnisses von LehrerInnen*, d.h. wie Lehrende sich selbst sehen und verstehen, welche Absichten, Einstellungen, Vorstellungen sie haben, welches Funktionsverständnis sie entwickelt haben und durch welche Faktoren sie dabei vermutlich beeinflusst worden sind.

Das Ziel der Lehrerforschung ist es, durch eine möglichst detaillierte und zugleich umfassende interpretative Beschreibung des beruflichen Selbstverständnisses von LehrerInnen grundlegende Kenntnisse und Einsichten in diesen komplexen Wirklichkeitsbereich zu gewinnen und dadurch sowohl zu einem besseren Verstehen beizutragen als auch Anregungen zu weiterführender Forschung zu geben. Dabei spielt die individuelle Sicht einzelner LehrerInnen eine wichtige Rolle.¹⁸

Ausgehend von der Erkenntnis, dass das praktische Handeln der Lehrenden im Unterricht stark mit der eigenen Sprachlernbiographie zusammenhängt, hat die Forschung in den letzten Jahren das „Lehrerwissen“, die subjektiven Theorien wie auch die biographischen Erfahrungsgrundlagen ins Zentrum gerückt und damit eine neue Sichtweise einer Beschreibung von Unterricht und Lehrerkompetenz etabliert, die über kognitive Aspekte hinausgeht und biographische Erfahrung, Wertvorstellungen und Emotionen einschließt.¹⁹

Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen ergänzen einander. Forschungen zum Lehrer-Denken gehen davon aus, dass Lehrende eigene Vorstellungen über den Unterricht und das Unterrichten entwickeln und dass diese Vorstellungen ihr Denken und Handeln während der Unterrichtstätigkeit beeinflussen. Sie gehen weiterhin davon aus, dass diese Vorstellungen nur teilweise bewusst sind und dass sich die von LehrerInnen dargelegten Vorstellungen durchaus von ihrem Handeln in konkreten Situationen unterscheiden können. Zu den wichtigen Forschungsergebnissen zählt, dass das Denken von LehrerInnen in unterschiedlichen Situationen verschieden organisiert ist. Lehrer-Wissen beinhaltet:

- Wissen über fachwissenschaftliche und fachdidaktische Inhalte
- Wissen über Lerner und Lernen

¹⁸ CASPARI, Daniela: *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer*. Tübingen, Narr, 2003.

¹⁹ KRUMM 2003 [wie in Anm. 6].

- Wissen über Pädagogik und Methodik
- Wissen über Lehrpläne und ihre Entwicklung
- Wissen über sich selbst

Berufliches Selbstverständnis bedeutet unbewusstes und bewusstes Wissen über eigene Werte, Ziele, Vorstellungen, Eigenschaften, Stärken und Schwächen. Alle diese Aspekte des beruflichen Wissens werden durch persönliche Erfahrung und persönliches Wissen bestimmt.

6.

CATHEDRA MAGISTRORUM

CATHEDRA MAGISTRORUM bedeutet 'Lehrerakademie'. Unter diesem Motto wird derzeit eine neue Initiative im Eötvös-Collegium der ELTE gestartet. Ziel ist es, einen Beitrag zum beruflichen Selbstverständnis angehender DaF-Lehrer zu leisten, ihnen Wege zur Professionalisierung zu zeigen und bei der Herausbildung ihres individuellen Lehrer-Wissens und Lehrer-Denkens zu helfen.

Die Teilnehmer der Lehrerakademie sind interne und externe „Kollegiaten“. Sie können im Rahmen von Werkstattarbeit einen Einblick in die Forschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen bekommen und mit der Zeit auch eigene Forschungen durchführen, neue Erkenntnisse gewinnen, Zusammenhänge verstehen, die ihren Horizont erweitern. Die Rahmenbedingungen für die Lehrerakademie werden durch den Direktor des Collegiums bereitgestellt. Zur Werkstattarbeit, die in bestimmten Zeitabständen regelmäßig stattfinden wird, werden auch namhafte in- und ausländische Experten, Wissenschaftler und andere eingeladen.

CATHEDRA MAGISTRORUM fügt sich in das Profil des Collegiums ein, will der Grundidee der Gründer des Collegiums Rechnung tragen. Das EC wurde 1895 von Loránd Eötvös mit der Aufgabe der Ausrichtung einer niveauvollen Lehrerausbildung gegründet. Der Unterricht im EC stand unter dem Motto „Freiwillig dient der Geist“, dieser Gedanke prägte das Leben im EC in jedem Bereich. In diesem Sinne leistete das Collegium im Laufe der Geschichte in der Tat einen wichtigen Beitrag zur Ausbildung von Lehrern, aber auch von Nachwuchswissenschaftlern. Das EC erlebte Höhen und Tiefen in seiner Geschichte, in den 50-er Jahren des 20. Jahrhunderts musste es fast ganz neu organisiert werden. Das EC steht heute wieder vor einer Erneuerung und kann zukünftig seine wichtige Position im Bildungswesen verstärken und seinen Wirkungsgrad verbreitern. Die *CATHEDRA MAGISTRORUM* baut auf die guten Traditionen des EC auf, will diese Werte behalten und aufbewahren, gleichzeitig auch in die Zukunft schauen und neue Werte schaffen. Sie greift die Grundidee neu auf und stellt deshalb vom dargestellten

Berufsprofil „Fremdsprachenlehrer“ ausgehend die Wissenschaftsorientierung in den Mittelpunkt.

Wenn wir die einschlägige Fachliteratur für die Sprachlehrforschung durchblättern und die Themenlisten einschlägiger Tagungen und Konferenzen durchgehen, so kann man einerseits eine Vielzahl von Themen registrieren, andererseits aber lassen sich relativ eindeutig Forschungsschwerpunkte wie Mehrsprachigkeit, Lernerautonomie und Lernberatung, Lehrerlernen, neue Medien, Migration herausfiltern.²⁰

Exemplarisch wird im Folgenden das Thema „Mehrsprachigkeit“ vorgestellt, das sich nach Umfragen unter den interessierten StudentInnen einer besonders großen Beliebtheit erfreut. Mit Sicherheit kann schon jetzt festgestellt werden, dass zu diesem Thema mehrere Forschungsprojekte in der CATHEDRA MAGISTRORUM entstehen werden. Bei dem Schwerpunkt „Mehrsprachigkeit“ handelt es sich um ein fachliches wie bildungs- und sprachenpolitisches Thema, das auch in Ungarn eine hohe Relevanz hat und relativ wenig erforscht ist.

Der erhoffte Gewinn der Forschung über dieses Thema für angehende FremdsprachenlehrerInnen ist, dass die Wichtigkeit des Erwerbs weiterer Fremdsprachen bewusst gemacht wird. Die Dokumentation und die Reflexion des eigenen Lernprozesses eröffnet einerseits die Möglichkeit, gezielt zentrale Erkenntnisse der Fremdsprachenlehr- und Lernforschung auf sich selbst anzuwenden und somit theoretisch fundiertes Erfahrungswissen aufzubauen. Dieses Wissen trägt zu einem besseren Verständnis vom strategischen Lernen, von Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit bei.

Andererseits ermöglicht der Erwerb von Kompetenzen in einer oder mehreren weiteren Sprachen sowie im Bereich DaF, dass die Studierenden das herkömmliche Fächerdenken überwinden und sich statt als Englisch-, Französisch- oder Russischlehrer zunehmend als Fremdsprachenlehrer bzw. Sprachenlehrer zu definieren - eine wichtige Voraussetzung für die Stärkung und Umsetzung der Ansätze der Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Schule.²¹

Erkenntnisse aus allen genannten Bereichen können einerseits die Reform der Fremdsprachenlehrausbildung anregen, andererseits können

²⁰ CASPARI 2003 [wie in Anm. 18]; GOGOLIN 2003 [wie in Anm. 1] und dies.: Mehrsprachigkeit und die Chance auf Bildungserfolg. In: Hans-Jürgen KRUMM – Paul PORTMANN (Hgg.): *Begegnungssprache Deutsch - Motivation, Herausforderung, Perspektiven*. Innsbruck, Studienverlag, 2006, 95–106; HORNUNG, Antonie: Erschwerte Mehrsprachigkeit. In: Konrad EHLICH – Antonia HORNUNG (Hgg.): *Praxen der Mehrsprachigkeit*. Münster, Waxmann, 2006, 31–87; KRUMM 2003 und 2006 [wie in Anm. 2 und 6]; KÖNIGS 2003 [wie in Anm. 10] und ders.: *Sprachlehrforschung: gestern, heute - und morgen?* In: Arnim WOLFF – Claudia RIEMER – Fritz NEUBAUER (Hgg.): *Materialien Deutsch als Fremdsprache. Heft 74: Sprachen lehren - Sprachen lernen*. Regensburg, FaDaF, 2005, 5–29.

²¹ CASPARI, Daniela: Dauertema „Lehrerausbildung“ – jetzt doch ein Aufbruch zu grundlegenden Reformen? In: BAUSCH – KÖNIGS – KRUMM 2003 [wie in Anm. 1; 51–59]. S. 57..

eigene Forschungen zu einem zeitgerechten beruflichen Selbstverständnis der Fremdsprachenlehrer beitragen.

In der Hoffnung, dass das Programm der CATHEDRA MAGISTRORUM angehende Lehrer in ihrer Entscheidung, Lehrer werden zu wollen und ihr eigenes Berufsprofil zu finden, unterstützen wird, wünsche ich uns allen ein gutes Gelingen. Ich bedanke mich beim EC für die Unterstützung dieser Initiative. Als ehemalige Kollegiatin übernehme ich die Aufgabe der Moderation und Organisation der Lehrerakademie gerne und mit großer Freude.

Tartalomjegyzék

<i>Laudationes externorum</i>	9
René Roudaut	11
François Laquièze	14
Monique Canto-Sperber	15
Salvatore Ettore	16
Andrea Ferrara	18
Chiara Faraggiana di Sarzana	21
P. J. Rhodes	23
Herwig Maehler	24
Chris Carey	26
Mike Edwards	28
Shawn Gillen	29
Nikolaus Hamm	32
Elisabeth Kornfeind	34
Leonore Peer	36
Christian Gastgeber	38
Hermann Harrauer	42
Herbert Bannert	45
Jana Grusková	46
Christine Glaßner	47
August Stahl	48
Javier Pérez Bazo	50
Alicia Gómez-Navarro	52
 <i>Laudationes Hungarorum</i>	 57
Réthy Miklós	59
Hoffmann Rózsa	61
Dux László	65
Mezey Barna	67
Szepessy Tibor	70
Hiller István	73
Keszei Ernő	74
Dezső Tamás	76
Kozma László	77

Soós Anna	79
Pintér Károly	82
Kátai Zoltán	84
Körmendy Mariann	85
Karsai György.....	87
Kincses János	90
<i>Rectores</i>	93
Conspectus	95
Gerevich Tibor: Az Eötvös Collegium története – Bartoniek Géza (1854–1930)	96
Kiss Jenő: Gombocz Zoltán életéről és munkásságáról	103
Markó Veronika: Szabó Miklós	113
Nagy János: Keresztury Dezső	126
Pál Zoltán: Lutter Tibor	132
Szijártó István: A világra nyitott ablak	136
Vekerdy József	145
Bertényi Iván: Igazgatói működésem az Eötvös József Collegiumban (1993–1996)	147
Bollók János.....	149
Takács László	154
<i>Historica • Res gestae</i>	161
Gángó Gábor: Eötvös József és barátai egyetemi éveiről, különös tekintettel a politikatudományi képzésre	163
Garai Imre: A magyar középiskolai tanári szakma kialakulása	176
Tóth Magdolna: „A budai parti ígéretföldje”	203
Kovácsik Antal: Az Eötvös Collegium Ménesi úti épületének felavatása a korabeli sajtó tükrében	211
Markó Veronika: Hogyan lett az Eötvös József Collegium könyvtárából az Irodalomtudományi Intézet Eötvös Könyvtára?	220
Szójka Emese: Fülep Lajos néprajzi gyűjteménye	236
Kucsman Árpád: Kémikusok a régi Eötvös Collegiumban	272
Győri Róbert: A múlttal való tudományos leszámolás – Eötvös collegista geográfusok az 1950-es években	288
Czifrusz Márton: Helyek és pozíciók újraírása – Wallner Ernő, Lettrich Edit és a hazai szociálgeográfiai iskola viszonya Mendöl Tibor örökségéhez	312
Tóth Károly: Művészettörténészek az Eötvös Collegiumban (1896–1950)	328
Ritoók Zsigmond: Klasszika-filológia az Eötvös Collegiumban	345
Kucsman Árpád – Liptay György: Eötvös-kollégisták a Fasori Gimnázium tanári karában	348
Kapitány Adrienn: Az 1950-es évek a Kollégium történetében	365

Marafkó László: Nagyhatalmak ugratása, avagy groteszk lapok az Eötvös Kollégium félmúltjából	378
Dénes Iván Zoltán: Diákmozgalom Budapesten 1969-ben	383
Bakos István: Emlékeim a kollégista Kilencekről	401
ifj. Arató György: „Szabadság a jelszavunk” Március 15-e az Eötvös Kollégiumban, 1955–1984	410
Szabics Imre: Az Eötvös József Collegium és az École Normale Supérieure	419
Nemes Tibor: Az Eötvös Collegium és az École Normale Supérieure közötti közvetlen kapcsolatok újraélesztése a 80-as években	428
Bubnó Hedvig: Összefoglaló a collegiumi spanyol nyelvoktatásról, 1992–2010	432
<i>Historica • Magistri</i>	435
Korompay H. János: Horváth János és az Eötvös Collegium	437
Móser Zoltán: Ha a szellem napvilága ragyog	456
Farkas Zoltán et alii: Czebe Gyula élete dokumentumokban	463
Szakály Sándor: Szurmay Lajos, tábornok az Eötvös Collegiumból	553
Szávai János: Gyergyai Albert és az Eötvös Collegium	563
Ress Imre: Hugo Kleinmayr és a germanisztikai oktatás megalapozása az Eötvös Collegiumban	570
Kiss Jenő: Zsirai Miklós	579
Keszthelyi Lajos: Bay Zoltán	596
Pál Zoltán: Keresztury Dezső igazgatósága az állambiztonsági megfigyelések tükrében	599
Keszthelyi Lajos: Faragó Péter	612
Farkas Zoltán: Gyóni Mátyás	617
Papp István: Kettős ügynök – Nagy Péter, Szabó Dezső és az állambiztonság	625
Balogh Elemér: Szász Imre versus Brusznay Árpád	638
Bottyán Gergely: Antal László és a mai magyar nyelvtudomány	643
Dörnyei Sándor: Emlékezés Tomasz úrra	648
Ifj. Tomasz Jenő: Tomasz úr és az Eötvös Collegium	653
<i>Memorabilia</i>	683
„Felújítani azt, ami érdemes” – Beszélgetés Elekfi Lászlóval	685
Tóth Gábor: Az idő sodrában	709
Lekli Béla: Az Eötvös Kollégium az 1956 utáni években	836
Gereben Ferenc: Egyetemi évek (1962–1967)	838
Kósa László: Az Eötvös Kollégiumban éltem én is (1963–1967)	861
Bakos István: Az Eötvös Kollégium autonómiaöregvései és Baráti Körének megalakítása	889
Galántai Ambrus: Szubjektív történelem	899

Studia Germanica 923

Balázs Sára: "Freiwillig dient der Geist":

Germanistik in der Veranstaltungsreihe des Lustrum Saeculare Collegii 925

Eve-Marie Kallen: Dezső Keresztury als Kulturvermittler und Pädagoge

und das Eötvös-Collegium 928

August Stahl: „Schlussstück”. Rilkes Sicht und Deutung des Todes 944

Frank Baron: Die Entstehung des Faust-Mythos im 16. Jahrhundert 962

Christine Glaßner: Zur handschriftlichen Überlieferung der Visiones Georgii 967

András F. Balogh: Schlacht der Stereotype in der Vngrischen

Schlacht des Jacob Vogel 975

Ilona Feld-Knapp Cathedra Magistrorum – Lehrerforschung.

Lehrer-Denken und Lehrer-Wissen 982

Géza Horváth: Elmar Tophoven, der Begründer des Europäischen

Übersetzer-Kollegiums 997

Anita Czeglédy: „Schutzmarke: der Steg.”

Interkulturalitätin Márton Kalász' Lyrik 1006

Studia Slavica 1021

Katalin Kroó: Slawistik in der Veranstaltungsreihe

des Lustrum Saeculare Collegii 1023

Urs Heftrich: Lew Tolstoi und Anton Tschechow: Zum Doppeljubiläum 2010 1025

Bettina Kaibach: Raum für Nostalgie: Steppe und Prärie in Anton Čechovs Step'

und Willa Cathers My Ántonia 1032

Wolf Schmid: Eventfulness and Context 1052

Studia Classica 1065

Tamás Mészáros: Klassische Philologie in der Veranstaltungsreihe

des Lustrum Saeculare Collegii 1067

Mike Edwards: The Application of Criticism to Textual Criticism 1069

Herwig Maehler: Pindar und die Tyrannen 1076

P. J. Rhodes: The Erxadieis inscription 1084

Artes 1093

Teleki Pál, a Collegium kurátora (1920–1941) 1095

Epikus és komikus collegiumi enumeráció 1935-ből – Közreadja: Takács László 1100

Farkas Zsuzsa: Fotótörténeti adalékok az Eötvös Collegium archív fotóiról 1119

Sütle Ágnes Katalin: Az Eötvös Collegium épülete 1137

Havas László: Hadrianus mint Pseudo-Alexandros? 1146

Sántháné Gedeon Mária: Kultúraközi kommunikáció: magyarságkép az angol mint lingua franca tükrében	1156
Csuday Csaba: Az irodalom: „negatívan élni”	1161
Szlukovényi Katalin: Kollégisták, költők, korszakok: szépirodalmi hagyományok az Eötvös Collegiumban	1165
<i>Membra et alumni</i>	1179
<i>Pro patria defuncti</i>	1211
Tartalomjegyzék	1215
Appendix – Mellékletek jegyzéke	1221

Kedves Olvasó!

Önre gondoltunk, amikor a könyv előkészítésén munkálkodtunk. Kapcsolatunkat szorosabbra fűzhetjük, ha belép a *TypoKlubba*, ahonnan értesülhet új kiadványainkról, akcióinkról, programjainkról, és amelyet a www.tygotex.hu címen érhet el. Honlapunkon megismerkedhet kínálatunkkal is, egyes könyveinknél pedig új fejezeteket, bibliográfiát, hivatkozásokat találhat, illetve az esetlegesen előforduló hibák jegyzékét is letöltheti.

Kiadványaink egy része e-könyvként (is) kapható:

www.interkonyv.hu

Észrevételeiket a velemeney@tygotex.hu e-mail címen várjuk.

Kiadja az Eötvös Collegium és a Typotex Kiadó, az 1795-ben alapított Magyar Könyvkiadók és Könyvterjesztők Egyesülésének tagja.

Felelős kiadó: dr. Horváth László – Votisky Zsuzsa

Tördelte: Vidumánszki László

A borítót tervezte: Tóth Norbert

Terjedelem: 85,6 (A/5) ív

Nyomta és kötötte: Séd Nyomda, Szekszárd

Felelős vezető: Katona Szilvia