

Prof. Dr. Jürgen Kurtz
Pädagogische Hochschule Karlsruhe

Zur Reform der Lehrerausbildung an den Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs¹

Die gegenwärtige Novellierung der Grund- und Hauptschullehrerprüfungsordnung (GHPO I) und der Realschullehrerprüfungsordnung (RPO I) in Baden-Württemberg, die weit reichende Folgen für das Lehramtsstudium an den Pädagogischen Hochschulen des Landes haben wird, kreist ganz wesentlich um folgende Ideen und Überlegungen: Modularisierung bzw. Modularität (als zentrales Organisationsprinzip), Kerncurricula (als Profilbildungs- und Standardisierungsinstrumente), Fächerverbünde (mit den Blickrichtungen der Ausweitung der Interdisziplinarität, der Entspezialisierung der Lehrperson, der Ökonomisierung der Lehre) sowie abgeschichtete Zertifizierungen (im Sinne von akkumulativer Evaluation und Qualitätssicherung). Daran gekoppelt finden sich noch weitere neuartige Elemente, beispielsweise sog. Tandemveranstaltungen mit Eignungsrückmeldung, die im Prinzip auf eine engere Verzahnung von Theorie (z.B. Fremdsprachendidaktik) und Praxis (z.B. Fremdsprachenunterricht) abheben. Dass diese Konstrukte bzw. Konstruktionen, die in ein zweistufiges Verlaufsmodell (Fundamentum; Hauptstudium) eingebettet sind², bald schon für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern an den Pädagogischen Hochschulen im Lande leitend bzw. verbindlich werden sollen, ist für mich keineswegs unproblematisch, sondern in Teilen durchaus bedenklich.

Im Vordergrund meiner heutigen Ausführungen sollen nun nicht diejenigen Probleme stehen, die sich als Folge der zu erwartenden massiven Ballung der Studierenden in den zentralen Bereichen des Fundamentums (insbesondere Deutsch und Mathematik) sehr wahrscheinlich ergeben werden. Es soll vielmehr um die tiefer greifende Frage nach der Sinnhaftigkeit, der Tragfähigkeit und der Tragweite der Prüfungsnovellierung im Gesamtkontext der in jüngster Zeit immer wieder geforderten Erhöhung der Qualität der Lehrerausbildung in Deutschland gehen (vgl. hierzu etwa: Zydati, 1998).

¹ Vorläufige schriftliche Fassung meiner Antrittsvorlesung vom 13. Februar 2003.

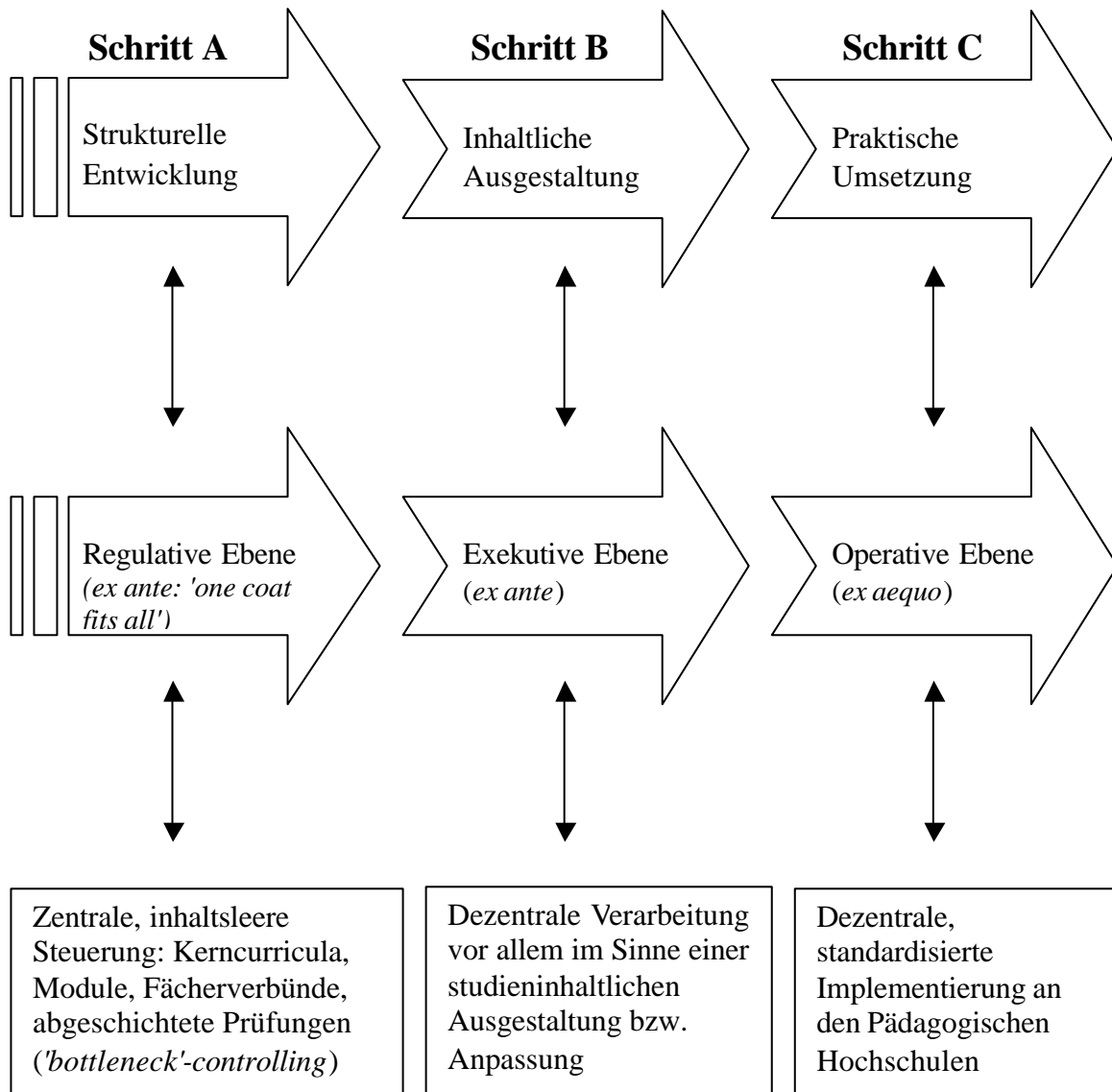
² Vgl. hierzu: < http://www.ph-gmuend.de/print/media/files/ghpo_I_2003_4_end.pdf >

Der Zugriff auf das Thema meiner Antrittsvorlesung soll aus diesem Grunde auch nicht direkt über die in der Entstehung befindlichen Prüfungsordnungen selbst erfolgen, sondern über eine Analyse des Prozessmanagements der Prüfungsnovellierung, um auf diese Weise das Reformvorhaben besser durchschauen bzw. in seinen Konsequenzen für das Lehramtsstudium und die Gesamtqualifikation der angehenden Lehrerinnen und Lehrer letztendlich besser verstehen zu können.

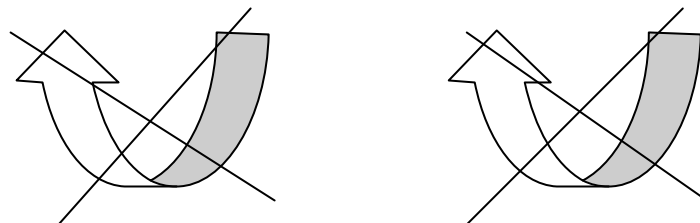
Zum Prozessmanagement der Prüfungsnovellierung und der Lehrerausbildungsreform

Die Novellierung der GHPO I / RPO I in Baden-Württemberg vollzieht sich nicht zyklisch-iterativ in einem spiralförmig angelegten Diskussions- und Entscheidungsprozess, sondern im Sinne eines hierarchisch angelegten, linearen Prozessmanagements, das der Komplexität der Herausforderung kaum gerecht werden kann. So wird streng getrennt zwischen a) der bereits erfolgten Strukturbildung mit den eingangs genannten Kernelementen, die nicht mehr in Frage gestellt werden (sollen), b) der darauf aufbauend zu leistenden inhaltlichen Ausgestaltung in den verschiedenen Expertenkommissionen sowie c) der dann zeitgleich folgenden flächendeckenden Realisierung. Rückkopplungsprozesse, die ggf. eine inhaltlich oder kapazitätsbezogen begründete Veränderung der Kernstruktur zur Folge haben könnten, werden hingegen vollkommen ausgeschlossen. Die Qualität der Schritte b) und c) bleibt somit weitestgehend von der Qualität des Schrittes a) abhängig, da prozessorganisatorisch neben der *ex ante* - Inputsteuerung (*feed forward*) keine *ex post*-Modifikationen der Kernstruktur (*feed back*) zugelassen sind. Das strukturelle Kernkonzept der Prüfungsordnungen, so zeigt sich zunehmend, nimmt in der Folge mehr und mehr den Charakter eines starren Korsetts an, das zu wenig Raum für die Spezifika, die begründeten Anliegen sowie die jeweils vor Ort gegebenen Verwirklichungsbedingungen der einzelnen Lehramtsstudiengänge lässt. Die folgende Grafik stellt die Problematik im Überblick dar:

Prozessmanagement der Novellierung der GHPO I / RPO I in Baden-Württemberg



Unberücksichtigt bleiben bzw. sanktioniert werden jedwede *ex post*-Rückkopplungsprozesse, die die normativen Vorwegregelungen in Frage stellen (könnten), zum Beispiel:



Probleme: traditionelles Steuerungsmodell, auf Vollzug und Anpassung ausgerichtet (*'Bottleneck'-Controlling*); im Hinblick auf OECD-Projekt *"New Public Management"* (NPM): Deregulierung? Vernetzung? < <http://www.oecd.org/puma> >; in Deutschland: Neues Steuerungsmodell (NSM) < <http://www.olev.de/n/nsm.htm> >; außerdem: mangelnder Theorie-Empirie-Bezug.

Das Prozessmanagement der Novellierung der GHPO I / RPO I in Baden-Württemberg bleibt im Kern also einem traditionellen, fragwürdig gewordenen hierarchischen Steuerungsmodell verpflichtet, das hinter internationalen Erkenntnissen und Entwicklungen im Übrigen weit zurückbleibt. Dies ist erstaunlich, zumal die deutsche Hochschulrektorenkonferenz im Rahmen der Berliner Bildungsdialoge 1998 bereits festgestellt hat: "[...] Qualitätssicherung in Deutschland [erfolgt] durch Vorgaben für und Genehmigung von Prüfungsordnungen, also durch bürokratische, d.h. inhaltlich im Grunde leere oder gar sterile, ex-ante Steuerung. Die internationale Entwicklung zeigt aber, dass sich erfolgreiche Qualitätssicherung vor allem an Ergebnissen orientieren und damit einer ex-post Steuerung unter quantitativen und qualitativen Kriterien unterwerfen muss." (1998, 11).

Traditionelle Steuerungsmodelle zeichnen sich nach Hutmacher (1998, 89) außerdem auch durch folgende Merkmale aus, die in unterschiedlicher Ausprägung zum Tragen kommen können: Sie lehnen sich häufig an eine parteipolitisch-rhetorische Diktion an, sind eher auf Entscheidungen als auf Grundsatzdiskurse, stärker auf systemexterne Interessengruppen als auf systeminterne Akteure gerichtet und sie verfolgen in der Regel keine moderne, professionelle Kommunikationsstrategie. Diese Aspekte können hier nicht weiter entfaltet werden. Der Blick soll sich vielmehr auf konkrete Problemfelder richten - unter besonderer Berücksichtigung der fremdsprachendidaktischen Perspektive.

Zur Problematik der sog. Fächerverbände in der Lehrerausbildung

Die Nachteile, die sich aus der linearen Organisation der Novellierungsprozesse ergeben, werden besonders deutlich sichtbar im Hinblick auf die im Strukturkonzept der GHPO I vorab angenommene Vergleichbarkeit derjenigen Studiengänge, die in Bereichen zukünftig zu Verbänden zusammengeschlossen werden sollen. In Bezug auf den angestrebten Fächerverbund Sprachen wird zum Beispiel in der Festschrift, die anlässlich des 40-jährigen Bestehens der Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg erschien, Folgendes ausgeführt:

Die Gliederung in die Studienbereiche 'Sprache', 'Literatur' und 'Didaktik' gilt für Deutsch ebenso wie für die Fremdsprachen. Der Überschneidungsbereich ist jeweils so groß, dass ein Teil des Lehrangebots integrativ erbracht werden kann und für einen anderen Teil wechselseitige Anerkennung vereinbart werden kann. Spezifisch fremdsprachliche Inhalte sind die Sprachpraxis und die Phonetik; sie sind nicht integrativ zu erbringen. Spezifische Inhalte des Faches Deutsch sind am ehesten die elementaren sprachlichen Lernbereiche (LRS, Leseförderung, Rechtschreibung); aber die Zweit- und Fremdsprachendidaktik wendet sich auch diesen Themen zu. (Melenk, 2002, 36).

Diese Argumentation ist deswegen problematisch, weil die Unterschiede zwischen den Studiengängen 'Deutsch' und 'Englisch' wesentlich gravierender sind, als sie hier gesehen werden - nicht nur in Bezug auf die sprachpraktischen Studiensegmente. Es stellen sich insbesondere die folgenden Fragen: Was für ein Literaturbegriff wird anvisiert, der das Studium der deutschsprachigen mit dem der englischsprachigen Literaturen weitestgehend gleichsetzt? Was für ein Sprach- und Kulturbegriff ist gemeint, wenn die Spezifik des Sprachenstudiums auf die Fertigkeitsebene (Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen) reduziert wird? Was für ein Lehr- und Lernbegriff ist angedacht, der die elementarsten Unterschiede unberücksichtigt lässt, die zwischen dem muttersprachlichen und dem fremdsprachlichen Lehren und Lernen (nicht nur) in der Schule zweifelsohne bestehen? Was für ein Qualifikationsprofil wird letztlich zu Grunde gelegt, das derart scharf zwischen der vorgeblich sprachenübergreifenden Kompetenz- und der vermeintlich sprachenspezifischen Performanzebene trennt, und das die kulturelle Einbettung von Mensch und Sprache völlig unberücksichtigt lässt?

Wenn Fächerverbände eingerichtet werden, die derart fundamentale Fragen offen lassen, dann ist davon letztendlich nicht nur die Qualität der Lehrerbildung betroffen. Es wird auch die zukünftige Bedeutung bzw. der Stellenwert der einzelnen Fachdidaktiken in Frage gestellt – und damit die intensiven Bemühungen mindestens einer Generation von Wissenschaftlern, die sich seit dem zweiten Weltkrieg mit der Etablierung und der wünschenswerten Aufwertung von eigenständigen Fachdidaktiken befasst haben.

Die Implementierung der Reform soll zudem ohne eine nennenswerte wissenschaftlich-empirische Grundlage vollzogen werden. So ist der bereits genannten Festschrift in Bezug auf die Umsetzung der zu konstruierenden Fächerverbände des Weiteren zu entnehmen: "Die Einführung von Fächerverbänden in das Studium ist eine Herausforderung. Das Gelingen ist nicht gesichert." (Melenk, 2002, 37). Wie anders als im

Sinne von Versuch und Irrtum kann diese Einschätzung verstanden werden? Wie verantwortlich gegenüber den auf der Praxisebene der Hochschulausbildung Agierenden ist eine für ihre Alltagsfolgen im Detail derzeit noch weitgehend unabwägbar Reform? Weniger zugespitzt formuliert bleibt zumindest festzuhalten, dass derzeit noch einige Unsicherheiten über die handlungspraktischen Folgen einer flächendeckenden Realisierung der Reform bestehen.

Wie gering die Aussichten für eine erfolgreiche Einführung von Fächerverbänden sind - und so selbst von den Urhebern der Reform eingeschätzt werden, lässt sich aber auch an den folgenden Äußerungen ablesen:

Allzu optimistisch sollte man diesen Bereich [den Fächerverbund Sprachen; eigene Anmerkung] jedoch auch nicht sehen. In den letzten Jahrzehnten gab es viele Versuche der wechselseitigen Anerkennung von Studienleistungen (z.B. der Einführung in die Sprach- oder Literaturwissenschaft). Ein dauerhafter Erfolg war solchen Bemühungen nicht beschieden, obwohl die Sprachen organisatorisch zu einem Fachbereich bzw. Institut zusammengefasst waren, es also eine organisatorische Infrastruktur für Absprachen gab. (Melenk, 2002, 37).

Welchen Sinn hat nun aber eine Reform, die entgegen einschlägiger Alltagserfahrungen umgesetzt wird, die also vorrangig aus der theoretischen Konstruktion heraus, gleichsam 'top-down' einbracht wird, ohne im Sinne einer 'grounded theory' wertvolle, langjährig gewachsene Praxiserfahrungen im Sinne eines parallel dazu verlaufenden 'bottom-up'-Prozesses systematisch einzubeziehen? Eine Pilotstudie wäre vor diesem Hintergrund dringend anzuraten (gewesen). Es trägt jedenfalls nicht zur Erhöhung der Qualität, der Effektivität sowie der Effizienz der Lehrerausbildung bei, wenn Reformen entwickelt und implementiert werden, die weniger auf empirisch-wissenschaftlich generierten Erkenntnissen als auf vagen Hoffnungen bzw. spekulativen Planspielen beruhen.

Die vielfach geäußerte Forderung nach einer berufsfeldbezogenen, empiriegestützten Wissenschaftlichkeit der Lehrerausbildung sollte letztlich auch für die Konzipierung der Lehrerausbildungsgänge gelten. Hiervon ist die angestrebte Konstruktion der Fächerverbände allerdings noch weit entfernt, wie die folgende Argumentationsfigur, die ebenfalls der Festschrift zu entnehmen ist, eindrücklich belegt:

Es ist nicht leicht, einzelne Fächer zu Verbänden zusammenzuschließen. Man kann diesen Versuch mit einer Gemeindereform vergleichen: In einigen Fällen gelingt es, Dörfer, die früher selbständig waren, als Teilorte einer Stadt zu integrieren; in anderen Fällen sind der Zusammenhalt und die Distanz zu den anderen Gemeinden so groß, dass der Verbund nur auf dem Papier steht oder wieder aufgegeben werden muss. (Melenk, 2002, 32).

Das hier sichtbar werdende Problem betrifft allerdings nicht nur die Novellierung der GHPO I bzw. der RPO I in Baden-Württemberg. Vielmehr operiert die Lehrerausbildungsdiskussion in Deutschland insgesamt weitgehend ohne eine tragfähige empirische Grundlage, wie in der jüngeren Vergangenheit immer wieder und aus unterschiedlichen Perspektiven herausgestellt bzw. bemängelt worden ist.

Zur Problematik der Modularität bzw. der Modularisierung der Lehrerausbildung

Über die Einführung von Fächerverbänden hinaus sollen nach der neuen GHPO I / RPO I wesentliche (d.h. vor allem die prüfungsrelevanten) Teile von Lehre und Studium modular organisiert werden. Hiervon werden mit Blick auf in anderen Ländern bereits etablierte Prüfungs- und Ausbildungskonzeptionen wesentliche Vorteile erwartet, vor allem in Bezug auf die profilbildende Grundlegung und die Straffung der Lehrerausbildung sowie die Vergleichbarkeit und Übersichtlichkeit der Studiengänge an den verschiedenen Pädagogischen Hochschulen. Die Vorzüge einer Modularisierung der Lehrerausbildung konnten wissenschaftlich bisher jedoch nicht systematisch belegt werden. Es fehlt – wie bereits angesprochen – eine nennenswerte systematisch-empirische Grundlage. Es erscheint daher umso mehr angebracht, grundsätzliche Überlegungen auch zu den Möglichkeiten und Grenzen einer Modularisierung anzustellen. Dazu ist es notwendig, sich zu vergegenwärtigen, was Module sind und was sie ggf. leisten können.

Module sind Bausteine. Als solche können sie nur dann Funktionalität beanspruchen, wenn sie als Bestandteile eines Gebäudes gesehen werden. Gebäude taugen bekanntlich nichts, wenn Bausteine architektonisch planlos neben- bzw. aufeinander gesetzt werden. Jeder Baustein, jedes Modul muss also vorab in seiner Bestimmung im Hinblick auf das im Ganzen zu errichtende Gebäude überdacht und mit den anderen Bausteinen in Beziehung gesetzt werden. Die Modularisierung der Lehrerausbildung

macht unter diesem Gesichtspunkt nur dann Sinn, wenn die zu entwickelnden Module als gut durchdachte Qualifizierungssegmente im Hinblick auf eine angestrebte Gesamtqualifikation gesehen werden. Es muss also mindestens geklärt werden, in welcher Reihen- und Rangfolge die vorgesehenen Module bewältigt werden sollen und welchen Anteil sie an der Gesamtqualifizierung haben sollen. Dabei ist grundsätzlich zu berücksichtigen, dass das Ganze mehr ist als die Summe seiner Teile, dass also immer auch mitzureflektieren ist, welche Wirkungen und Nebenwirkungen von der Ganzheit aller Module im Hinblick auf die Gesamtqualifikation ausgehen könnten. Geschieht dies nicht, so wird der häufig - und in Teilen durchaus zurecht - kritisierten Beliebigkeit, der undurchsichtigen Progression und der daraus resultierenden Fragmentierung des Studiums nicht begegnet, sie wird im negativen Sinne eines bezuglosen, gleichwohl aber rigide abgeprüften *Patchwork*-Lernens eher noch verstärkt.

Module machen somit folglich nur dann Sinn, wenn sie eine *Sharing*-Funktion im Hinblick auf eine angestrebte Gesamtqualifikation erfüllen. Dazu müssen sie sorgfältig auf ihre Ausgestaltung sowie auf ihre Passgenauigkeit bzw. ihre gegenseitige Anschlussfähigkeit hin hinterfragt werden. Es bedarf mit anderen Worten also, um im Bilde eines zu errichtenden Gebäudes zu bleiben, einer überzeugenden Architektur, die selbstverständlich eine tragfähige Grundlage voraussetzt.

Zur Problematik des Kerncurriculums bzw. der abgeschichteten Zertifizierung

Als Grundlage ist ein standardisiertes Kerncurriculum angedacht, gegen das wiederum aus verschiedenen Richtungen eingewendet wurde und wird, dass es einer Verschiebung des Studiums Vorschub leiste und die Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten der Studierenden stark einschränke. Diese Kritik trifft jedoch nur bedingt zu, da die künftigen Prüfungsordnungen nicht darauf abheben, das Studium über die Prüfungsvorgaben als Ganzes zu modularisieren, sondern lediglich einige (prüfungsrelevante) Teile in Modulen zu bündeln. Die grundlegenden Probleme, die von einer überstarken Anlehnung an das trügerische Leitbild der Ökonomisierbarkeit der Lehrerausbildung ausgehen können, dürfen dennoch nicht aus den Augen verloren werden. Es ist insbesondere zu hinterfragen, was im Einzelnen als Kern des Studiums, als das vermeintlich Wesentliche im Hinblick auf welche Gesamtqualifikation angesehen werden soll. Dabei wird grundsätzlich mit zu berücksichtigen sein, dass eine überstarke Ausrichtung

der Zertifizierung auf das weitgehend wissensorientierte Kerncurriculum zu einer weiter forcierten, im Ergebnis unerwünschten Entwertung derjenigen, eher handlungspraktisch orientierten Lehrveranstaltungen und Ausbildungsinhalte beitragen könnte, für die (nach meinem Kenntnisstand) keine abgeschichtete Prüfung bzw. Wertung im Hinblick auf die Gesamtqualifikation vorgesehen ist.

Zur Problem der Bedeutung der Unterrichtspraktika

Die Unterrichtspraktika sollen zukünftig dadurch aufgewertet werden, dass sie im Verbund mit anderen Lehrveranstaltungen (als Tandemveranstaltungen mit Eignungsrückmeldung) organisiert werden sollen. Dies ist im Sinne einer stärkeren Theorie-Praxis-Verzahnung zwar grundsätzlich zu befürworten, jedoch reicht eine rein organisatorische Verknüpfung nicht aus. Es muss vielmehr a) ein tragfähiges hochschuldidaktisches Konzept entwickelt und b) geklärt werden, wie in welcher Form und mit welchem Gewicht Theorie und Praxis in die Prüfung eingehen sollen. Die GHPO I / RPO I weicht damit zum gegenwärtigen Zeitpunkt der zentralen, in der Lehrerausbildungsforschung noch nicht annähernd geklärten Frage nach der aufeinander zu beziehenden und sinnvoll zu gewichtenden Evaluation von Wissen, Handeln und Können im Zusammenspiel von Theorie und Praxis, von Unterrichtsenthaltung und Unterrichtsgestaltung. Unter dem gegebenen Zeitdruck wird sich auch dieses Problem letztlich nur unbefriedigend, im Sinne von Versuch und Irrtum angehen lassen – mit kaum zu verantwortenden Konsequenzen für die Studierenden.

Zum Problem der Bedeutung eines Auslandsaufenthalts im Fremdsprachenstudium

Darüber hinaus bleibt die für das Fremdsprachenstudium so zentrale Frage nach einem Auslandsaufenthalt, im Idealfall ein Pflichtsemester an Universitäten oder Hochschulen in einem Zielsprachenland, völlig unberücksichtigt. Ein längerer Aufenthalt im Ausland, der eine vertiefte individuelle Auseinandersetzung mit der fremden Kultur und der eigenen überhaupt erst möglich macht, scheint sich jedenfalls nicht ohne Weiteres vereinbaren zu lassen mit den Leitgedanken der 'Verschlankung' und Straffung, der partiellen Entspezialisierung der Lehrerausbildungsgänge sowie der zeitli-

chen Verkürzung der Lehrerausbildung insgesamt. Der weitgehende Grundkonsens, der in der Fremdsprachendidaktik darüber besteht, dass ein längerer zusammenhängender Aufenthalt im jeweiligen Zielsprachenland von herausragender Bedeutung für die zu evaluierende Gesamtqualifikation ist, wird weiterhin jedenfalls nicht zur Kenntnis genommen bzw. er soll für die Gesamtqualifikation kaum gewürdigt werden.

Es bleibt vorerst festzuhalten, dass mit einer Novellierung von Prüfungsordnungen allein keine nachhaltige Optimierung der Lehrerausbildung erreicht werden kann (und wohl auch so nicht beabsichtigt ist?). Es bedarf vielmehr auch und vor allem eines gut durchdachten, in der Praxis des Studienalltags tragfähigen hochschuldidaktischen Ansatzes, in welchem die vielfach miteinander verwobenen, bislang allerdings noch unzulänglich geklärten inhaltlichen Fragen nach dem Zusammenhang von Wissenschaftlichkeit und Berufsfeldbezug in der Lehrerausbildung, von Theorie (z.B. Fremdsprachendidaktik) und Praxis (z.B. Fremdsprachenunterricht), von Wissen, Handeln und Können Berücksichtigung finden müssen. Im Folgenden sollen hierzu, ausgehend vom Leitbild einer 'wissenschaftsfundierten Lehrerausbildung mit integriertem Berufsfeldbezug', wie es beispielsweise von der DGfE (<http://www.dgfe.de>) und der DGFF (<http://www.dgff.de>) gefordert wird, einige grundsätzliche Überlegungen angestellt bzw. Vorschläge dargelegt werden.

Lehrerausbildung im Zusammenspiel von Wissenschafts- und Berufsfeldbezug

Ein Reformkonzept, der sich der Tradition der Lehrerausbildung an Pädagogischen Hochschulen verpflichtet fühlt, kann nicht umhin, sich mit der schwierigen Problematik des Theorie-Praxis-Bezugs im Gesamtkontext von Wissenschafts- und Berufsfeldorientierung zu befassen. Es stellt sich somit die Frage, wie in Teilen höchst unterschiedliche Handlungs-, Erfahrungs-, Sprach- und Wissensfelder zu würdigen und in Bezug auf die Gesamtqualifikation zueinander in Beziehung gebracht werden können. Der traditionelle Begriff der handlungspraktischen 'Anwendung' von an der Hochschule vermitteltem Theoriewissen ist vor diesem Hintergrund insgesamt zu wenig präzise und eindeutig, um der komplexen Eigenart des Theorie-Praxis-Problems gerecht werden zu können, denn er weist den künftig Unterrichtenden eine den Wissenschaften und ihren Forschungsergebnissen gegenüber zu passive und zu wenig emanzipierte Rolle zu. Er dringt von daher nicht tief genug in den tatsächlichen Sachverhalt

ein. Neuere empirische Untersuchungen belegen etwa, dass unterrichtspraktische Entscheidungen und Handlungen eben nicht überzeugend im Sinne einer schlichten Anwendung theoretischen Wissens zu deuten und zu erklären sind (vgl. hierzu vertiefend zum Beispiel: Altrichter, 1990; Altrichter, Lobenwein & Welte, 1997; Altrichter & Posch, 1998; Schocker-v.Ditfurth, 2001, 2003). Besser geeignet scheint der Begriff der 'Verwendung' zu sein, wie Beck & Bonß (1989: 11) ihn expliziert haben:

Die Art der Verwendung [von Theoriewissen, eigene Anmerkung] vollzieht sich nicht maschinell-technisch, sondern immer und notwendig in Form von langen, meist örtlich, zeitlich und sozial versetzten Interpretationsprozessen, im Wechsel zwischen Sprachformen, in einer aktiven, die Ergebnisse im Horizont praktischer Erwartungen und Erfahrungen über viele Instanzen und Zeiträume neu deutenden und nach eigenen Regeln herstellenden 'Umgangsform'. Verwendung ist also nicht 'Anwendung', sondern ein aktives *Mit-* und *Neu*produzieren der Ergebnisse, die gerade dadurch den Charakter von 'Ergebnissen' verlieren und im Handlungs-, Sprach-, Erwartungs- und Wertkontext des jeweiligen Praxiszusammenhangs nach immanenten Regeln in ihrer praktischen Relevanz überhaupt erst geschaffen werden" [kursiv im Original].

Diese grundlegende Erkenntnis (nicht nur der sozialwissenschaftlichen Verwendungsforschung; vgl. in Bezug auf die Fremdsprachendidaktik zum Beispiel: Appel, 2000), auf die hier Bezug genommen wird, kann und sollte für die künftige Lehrerbildung an Pädagogischen Hochschulen nicht ohne Konsequenzen bleiben. Denn wenn die 'Nutzung' von Theoriewissen in der späteren Alltagspraxis nicht eine Frage der Anwendung, sondern eine Frage der Verwendung bzw. der Verwandlung von Wissen im Sinne einer handlungspraktischen Um- oder Neugestaltung ist, in dessen Verlauf die Ergebnisse vielfach gefiltert, ausgehöhlt oder auch uminterpretiert werden, dann muss bereits in der ersten Phase der Lehrerbildung der Versuch unternommen werden, zu Lehr- und Lernkonzepten zu gelangen, die es den künftig Unterrichtenden besser ermöglichen, das persönliche, stark aus der eigenen schulischen Lernbiographie heraus geprägte subjektive Erfahrungs- und Überzeugungswissen gegenüber dem vermittelten Theoriewissen zu verorten und es ggf. in seiner Bedeutung neu zu bewerten.

Es bedarf ganz allgemein also eines Ausbildungskonzeptes, das sich weder von der Praxis funktionalisieren lässt noch bindende Normen für die Praxis aufzustellen versucht, das weder eine Bevormundung der Praxis anstrebt noch die Zustimmung der Praxis erwartet. Es geht vielmehr um eine Konzeption, die bemüht ist, das Erfahrungswissen der Praxis systematisch einzubeziehen und in Bezug zum publizierten

Theoriewissen zu setzen, um die teilweise bereits fest eingefahrenen subjektiven Überzeugungen der Studierenden ins Wanken zu bringen und in der Folge einen neuen, wissenschaftlich fundierten Orientierungsrahmen zu erzeugen, der tragfähiges unterrichtliches Entscheiden, Handeln und Reflektieren überhaupt erst möglich macht.

Eine derartige Studienkonzeption setzt allerdings ein vertieftes Verständnis der gegenseitigen Wirkungsbeziehung von Wissenschaft und Unterricht voraus. Diese ist keineswegs unproblematisch, denn die an der Lehrerausbildung beteiligten Wissenschaftsdisziplinen sind spezialisiert, komplexitätsreduzierend und zugleich generalisierend, während sich die Unterrichtspraxis von Fall zu Fall unterschiedlich und faktorenkomplex darstellt. Sie kann jedoch unter Rückgriff auf den von Luhmann (1984) geprägten Begriff der "Interpenetration" durchschaubar gemacht werden. So lassen sich Wissenschaft (z.B. Fremdsprachendidaktik) und Berufsalltag (z.B. Fremdsprachenunterricht) als sich gegenseitig durchdringende Systeme mit Eigencharakter verstehen, die einerseits zu Geschlossenheit tendieren, die andererseits aber "wechselseitig sich dadurch ermöglichen, daß sie in das jeweils andere ihre vorkonstituierte Eigenkomplexität einbringen" (1984, 290). Dabei ist "die Komplexität, die sie einander zur Verfügung stellen, [...] für das jeweils andere System unfaßbare Komplexität, also Unordnung" (1984, 291).

Eine Konzeption von Lehrerausbildung, die wissenschaftsfundierte und zugleich praxisbezogene Zielsetzungen verfolgt, steht damit vor der Herausforderung, die aus der jeweiligen Systemperspektive resultierende Unordnung in Ordnung zu überführen. Dazu müssen allerdings die Systemgrenzen überschritten werden. Die Außenperspektive des Wissenschaftlers ist mit der Innenperspektive des Unterrichtenden zu verbinden (vgl. hierzu weiterführend: Kurtz, 2001, 61-101).

Vergleichbares gilt für das komplexe Zusammenspiel all derjenigen Wissenschaften, die an der Lehrerausbildung beteiligt sind. Der Wissenschaftsrat (2001) zeichnet diesbezüglich in seinen "Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung" ein sehr düsteres Bild, das allerdings stark auf die Universitäten, kaum auf die Pädagogischen Hochschulen zugeschnitten ist, das zudem die einzelnen Fachwissenschaften und Fachdidaktiken nicht differenziert betrachtet und das im Ergebnis auf Grund seiner Pauschalisierungstendenz verzerrt ist und letztlich nur in Teilen zutreffend sein dürfte:

a) zur Erziehungswissenschaft:

Die Erziehungswissenschaft selbst versteht sich [...] nicht mehr als disziplinärer Ort der Lehrerbildung: Ihr Spektrum geht weit über das der Lehrerbildung hinaus, die sie nicht länger als ihre zentrale Aufgabe betrachtet. Sie hat sich in ihrem Bestreben um Anerkennung als eigenständige wissenschaftliche Disziplin mittlerweile stark ausdifferenziert. Ihr ehemals ausgeprägter Bezug auf die Lehrerbildung hat an Verbindlichkeit verloren oder wurde dem eigenen disziplinären Selbstverständnis gemäß vollends aufgeben. (WR, 2001, 23-24).

b) zur Fachwissenschaft:

Generell sind die fachwissenschaftlichen Curricula nicht auf die Bedürfnisse von Lehramtsstudierenden fokussiert. Die Fachwissenschaften haben in der Lehrerbildung die Funktion, das für die Unterrichtung eines Schulfaches erforderliche disziplinäre Wissen zu vermitteln. (WR, 2001, 11).

c) zur Fachdidaktik:

Das Selbstverständnis der Fachdidaktik als wissenschaftliche Disziplin ist ungeklärt. Ihr Verhältnis zu den korrespondierenden Fachwissenschaften ist in weiten Teilen prekär und ihre Leistungen sind nicht befriedigend. (WR, 2001, 24).

Wenn diese Einschätzung dennoch partiell zu Grunde gelegt wird, dann muss auf jeden Fall der Versuch unternommen werden, interdisziplinäre Systemgrenzen zu überschreiten, muss hochschuldidaktisch interdisziplinäre Bezugslosigkeit aufgehoben und (auch in diesem Bereich) Unordnung in Ordnung überführt werden. Wie wäre eine derartige Lehrerausbildung anzulegen?

Die Novellierung der Lehrerausbildung muss einhergehen mit einer grundlegenden Reform der Hochschuldidaktik, die sich lösen sollte vom noch immer weit verbreiteten Leitbild der Transmission von Wissen, i.e. von der beherrschenden Denkfigur der Anwendung von Wissen in der Praxis. Einseitig kompetenzorientierte, stark theoriegeladene Module, die es den Studierenden weitgehend selbst überlassen, sie in Beziehung zur Unterrichtspraxis zu bringen, müssen vor diesem Hintergrund in ihrer Bedeutung für die Gesamtqualifikation relativiert werden (ohne sie damit gänzlich ausklammern zu wollen). Es sollte vielmehr in jeder einzelnen Lehrveranstaltung auch dafür Sorge getragen werden, dass die potentielle Bedeutung des Vermittelten für den späteren Unterrichtsalltag perspektivisch erfassbar wird. Darüber hinaus muss die interdisziplinäre Bindung und Anschlussfähigkeit der zahlreichen Lehrveranstaltungen optimiert werden.

Wie sich diese Forderungen strukturell und inhaltlich umsetzen ließen, soll nun abschließend exemplarisch erörtert bzw. in Form eines kurz skizzierten Alternativvorschlags zur Diskussion gestellt werden, der sich an der Schwelle von Lehrerausbildung und Lehrerbildung befindet:

Diskussionsimpuls: (Reformkonzept als Alternative zu ILL und Fächerverbänden unter Einbeziehung der Überlegungen zu Tandemveranstaltungen in der GHPO I 2003 – gedacht als ein erster (!) alternativer Baustein der Reform der Lehrerausbildung in Baden-Württemberg)

Forderung: Als Voraussetzung zur Zulassung zur 1. Staatsexamensprüfung müssen alle Studierenden den Nachweis erbringen, dass sie (mindestens) einen **Studiengang übergreifenden Themenverbund mit systematischer Praxisanbindung** im Hauptstudium erfolgreich studiert haben. Dieser besteht aus mindestens drei Lehrveranstaltungen plus einer Tandemveranstaltung (Tagespraktikum und begleitendes Seminar / Übung) (d.h. etwa 10-12 SWS; vergleichbar ILL). Die im Themenverbund insgesamt erbrachten Leistungen gehen (in einer im Detail noch zu diskutierenden Art und Weise) in das 1. Staatsexamen mit ein.

Beispiel für einen derartigen Themenverbund: (Thema: Lehren und Lernen in der Schule. Wie viel Fremdbestimmung ist notwendig? Wie viel Selbstbestimmung ist möglich? **Verbundprinzip: epochale Verankerung**; andere Prinzipien sind denkbar).

"Englischdidaktik": Max Walter (1857-1935) und die Musterschule Frankfurt. Neusprachliche Reformen und ihre Nachwirkungen heute (2 HS)

"Erziehungswissenschaft / Pädagogik": Kurt Zeidler und die Bedeutung des Grenzbewusstseins aus Sicht der Reformpädagogik (2 HS)

"Psychologie": Die Berliner Schule der Gestaltpsychologie (Wertheimer, Köhler, Koffka, Lewin) und der Aufschwung des systemisch-holistischen Denkens (2 HS)

"Geschichte": Der Nationalsozialismus und seine Wirkungen auf Wissenschafts- und Unterrichtskultur in Deutschland (2 HS)

"Soziologie": Soziologische Menschenbilder im Wandel der Zeit (2 HS)

"Kunst (-Geschichte)": Rudolf Arnheim: Künstlerisches Schaffen, Sehen und anschauliches Denken (2 HS)

"Physik": Albert Einsteins Briefe an Max Wertheimer, oder: Wie diskutiere ich mit einem Psychologen die Relativitätstheorie? (2 HS)

"Sport (-Geschichte)": Leni Riefenstahl und der Wandel der Medialität im Leistungssport bis heute (2 HS)

Etc.

Beispiel: Studienkombination Englisch / Geschichte: 1 HS Englisch + 1 HS Geschichte + mindestens ein HS aus den Bereichen Erziehungswissenschaft / Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Politikwissenschaft, etc.

Hinzu kommt die thematisch gekoppelte Tandemveranstaltung: (Seminar / Übung plus Tagespraktikum)

Seminar / Übung ("Englisch"): Die Bedeutung der Lehrerfrage im Englischunterricht gestern und heute (u.a. Vermittlung von Unterrichtstechniken, die im Tagespraktikum im Sinne von *research-driven learning* (forschendes Lernen) erprobt werden; Unterrichtserfahrungen fließen zurück in das Seminar / die Übung – ggf. in die Hauptseminare - und gelangen von dort aus wieder auf die Unterrichtsebene = Rekursivität)

Literaturhinweise:

- Altrichter, H. (1990). *Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung*. München: Profil.
- Altrichter, H. & Posch, P. (1998). *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (1. Aufl. 1990).
- Altrichter, H.; Lobenwein, W. & Welte, H. (1997). "PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung." In: B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim und München: Juventa, 640-660.
- Appel, J. (2000). *Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik*. München: Langenscheidt-Longman.
- Beck, U. & Bonß, W. (Hg.). (1989). *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hochschulrektorenkonferenz (Hg.). (1998). *Ein Schritt in die Zukunft. Qualitätssicherung im Hochschulbereich. Berliner Bildungsdialoge*. <http://www.hrk.de/publikationen/EinSchritt3-1999.pdf> (12.02.03).
- Hutmacher, W. (1998). Strategien der Systemsteuerung. Von der Systemexpansion zum Systemumbau. In: Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (BMUK) (Hg.). *Schulleitung und Schulaufsicht. Neue Rollen und Aufgaben im Schulwesen einer dynamischen und offenen Gesellschaft*. Innsbruck: Studienverlag, 49-92.
- Kurtz, J. (2001). *Improvisierendes Sprechen im Fremdsprachenunterricht. Eine Untersuchung zur Entwicklung spontansprachlicher Handlungskompetenz in der Zielsprache*. Tübingen: Narr.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Melenk, H. (2002). Fachstudium und Fächerverbünde – Anmerkungen zur geplanten erneuten Novellierung der Prüfungsordnung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen (GHPO I). In: H. Melenk, K.-H. Fingerhut, M. Rath & G. Schweizer (Hg.). *Perspektiven der Lehrerbildung – das Modell Baden-Württemberg. 40 Jahre Pädagogische Hochschulen*. Freiburg: Fillibach, 27-37.
- Schocker-v. Ditfurth, M. (2001). *Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven*. Tübingen: Narr.
- Schocker-v. Ditfurth, M. (2003). Vom ignoranten Anfänger zum erfahrenen Experten? Die berufliche Entwicklung angehender Fremdsprachenlehrer/innen im Diskurs der Ausbildungsforschung. In: M. Schocker-v. Ditfurth & M. Legutke (Hg.). *Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Rückblick nach vorn. Festschrift für Christoph Edelhoff*. Tübingen: Narr, 181-200.
- Wissenschaftsrat (Hg.) (2001). *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung*. Frechen: Hilgers.
- Zydati, W. (1998). *Fremdsprachenlehrausbildung – Reform oder Konkurs?* Berlin & München: Langenscheidt.