

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
3. Jahrgang 1998 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Kaspar H. Spinner

**WAS EINE
WISSENSCHAFTLICHE
AUSBILDUNG VON
DEUTSCHLEHRER(INNE)N
LEISTEN SOLL**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 3. SH. S. 39-52.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Kaspar H. Spinner

WAS EINE WISSENSCHAFTLICHE AUSBILDUNG VON DEUTSCHLEHRER(INNE)N LEISTEN SOLL

Wenn man darüber nachzudenken beginnt, was zukünftige Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in ihrer Ausbildung lernen müssten, gerät man ins Uferlose. Sie sollten am Ende ihres Studiums in deutscher Grammatik sattelfest sein, sie sollten breite Literaturkenntnisse haben - nicht nur in der deutschen, sondern auch der internationalen Literatur, einschließlich der Kinder- und Jugendliteratur - sie sollten über Interpretationsmethoden Bescheid wissen, sich in den Medien auskennen - von den Hörkassetten bis zu den Computerspielen - , mit der Schrifttheorie vertraut sein, über die Entwicklung des Rechtschreibverständnisses, der Begriffsbildung und des literarischen Verstehens bei Heranwachsenden orientiert sein usw. usf. Man erkennt schnell, dass es schlichtweg unmöglich ist, in der im Studium zur Verfügung stehenden Zeit alles das zu vermitteln, was mit guten Gründen von einem zukünftigen Lehrer, einer zukünftigen Lehrerin gefordert werden kann.

Viele von uns Hochschullehrenden empfinden - z.B. in den Abschlussexamina unserer Studierenden - schmerzhaft die Diskrepanz zwischen dem, was uns als wissenschaftliche Voraussetzung für die Lehrertätigkeit notwendig erschiene, und dem, was sich die Studierenden angeeignet haben. Und wir haben den Eindruck, dass die Situation nicht besser wird; das Spektrum der Aufgaben, denen sich der Deutschunterricht und damit die Deutschlehrausbildung stellen soll, vergrößert sich ständig - die Medienerziehung ist dafür ein typisches Beispiel. Dazu kommt, dass sich unsere Wissenschaften mit größer werdender Beschleunigung entwickeln: Was für uns Lehrende und Forschende an der Universität so faszinierend ist, diese ständige Erweiterung unserer Wissenshorizonte, erweist sich als zunehmende Schwierigkeit in der Ausbildung. Denn seit der vor 30 Jahren eingeleiteten Reform der Lehrerbildung haben wir den Anspruch, unseren Studierenden nicht mehr nur eine Handwerkslehre des Unterrichtens zu vermitteln, sondern sie mit den wissenschaftlichen Grundlagen und Erkenntnissen des Faches und des Unterrichtens vertraut zu machen und dabei auch die über die traditionelle Germanistik hinausreichenden Inhalte des Deutschunterrichts, z.B. Weltliteratur, einzubeziehen. Das Studium ist so der ständigen Gefahr der Überfrachtung ausgesetzt, mit der zunehmend zu beobachtenden Folge, dass es oft völlig zufällig ist, was sich die Studierenden aneignen. Die Distanz zwischen Ausbildung an der Hochschule und den Anforderungen im Beruf droht so immer größer zu werden. Bei vielen Studierenden, Lehrer(inne)n und Bildungspolitik(er)in(ne)n mehren sich die Zweifel, ob die wissenschaftliche Lehrerbildung überhaupt der richtige Weg sei. Die Noten jedenfalls, die man ihr gibt, sind nicht gut. Ich zitiere eine Bemerkung aus einer Umfrage, über die kürzlich in den

schweizerischen „Beiträgen zur Lehrerbildung“ berichtet wurde. Ein schweizerischer Seminardirektor kommentiert, was er auf einer Studienreise zu einer deutschen Universität gesehen hat, mit folgenden Worten: „Was man dort als Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung betrachtet, das ist meiner Meinung nach ein Zerrbild oder eine Satire auf Verwissenschaftlichung...Was ich in Deutschland gesehen habe,... das grenzt an Perversion.“ (Criblez 1998, S.187)

Das ist starker Tobak - aber machen wir uns nichts vor: Auch hier in Deutschland denken manche von der gegenwärtigen Lehrerbildung nicht besser. Man muss sich in der Tat fragen, ob die universitäre Lehrerbildung in ihrer jetzigen Form nicht gerade kontraproduktive Wirkungen zeitigt, etwa eine Benachteiligung unserer Kinder und Jugendlichen in den Grund- und Hauptschulen, die doch von der höherwertigen Ausbildung ihrer Lehrerinnen und Lehrer profitieren sollten; wenn die Studierenden für die Lehrämter der Grundschule, der Hauptschule, der Sekundarstufe I nur ungeliebte Gäste in den Universitäten sind und sich Professorinnen und Professoren nur widerwillig dazu bequemen, ihnen das beizubringen, was sie für ihren Beruf als wissenschaftliche Grundlage brauchen, dann sind Zweifel am gegenwärtigen Zustand erlaubt.

Verkehrt ist jedoch nicht die Entscheidung für eine wissenschaftliche Lehrerbildung, sondern das mancherorts vorherrschende Verständnis von Wissenschaftlichkeit, das von Berufsfeldbezug nichts wissen will. Es herrscht ein verhängnisvolles Denkmuster vor, nach welchem wissenschaftliches Fachstudium einem Merkmalbündel praxisorientiert - pädagogisch - schülerorientiert gegenübergestellt wird. Je nach persönlicher Auffassung wird dann das eine oder das andere positiv bzw. negativ konnotiert. Die Folge davon ist, dass von den einen eine Pädagogisierung und Entfachlichung des Studiums gefordert wird, weil das Fachstudium praxisfern sei und mit dem späteren Beruf nichts zu tun habe, und dass von den anderen umgekehrt die praxisbezogenen und didaktischen Teile des Studiums in Frage gestellt werden, weil sie nicht einem wissenschaftlichen Studium entsprächen. Mit meinen Ausführungen möchte ich diese Denkstruktur durchbrechen.

Für die Beantwortung der Frage meines Vortrags, was sich die Lehramtsstudierenden in ihrer Ausbildung aneignen sollten, richte ich meine Aufmerksamkeit nun nicht so sehr auf die Auswahl der Inhalte; denn für wichtiger als alles gegenständliche Wissen halte ich die Entwicklung bestimmter Fähigkeiten und kognitiver Einstellungen der Studierenden. Der Hochschulunterricht unterliegt der ständigen Gefahr, den Studierenden den Kopf voll zu stopfen mit Wissensinhalten und dabei die Ausbildung von Fähigkeiten zu vernachlässigen.

Ich gliedere meine Ausführungen zur Frage, was eine wissenschaftliche Ausbildung von Deutschlehrer(inne)n leisten soll, in 5 Punkte, die jeweils einer Grundfähigkeit gewidmet sind.

1 Interpretative Fähigkeiten

Mein erster Punkt betrifft die Entwicklung interpretativer Fähigkeiten. Ich erläutere, worum es mir geht, an der Rechtschreibdidaktik. Sie ist über viele Jahre so betrieben worden, dass man sich mit den Prinzipien der deutschen Rechtschreibung befasst und davon Strategien für das Rechtschreiblernen abgeleitet hat. Dazu hat man noch Fehleranalysen an Schülertexten vorgenommen, und zwar Analysen, die im wesentlichen in einer Klassifikation der Fehler bestanden. Die neuesten Erkenntnisse in der Rechtschreibdidaktik dagegen sind dadurch charakterisiert, dass wir über die Strategien nachdenken, die die Schreibenden - bewusst und unbewusst - beim Schreiben anwenden. Wir fragen also, *warum* ein Kind bestimmte Schreibungen realisiert; die Forschung hat zu diesen inneren Prozessen, die beim Schreiben ablaufen, in den letzten Jahren grundlegende Einsichten gewonnen. Wir haben erkannt, dass ein Rechtschreibunterricht, der auf die Schreibstrategien eines Kindes oder Jugendlichen bezogen ist, sehr viel effektiver ist als ein Unterricht, der nur vom System der Rechtschreibung ausgeht.

Ein solcher Rechtschreibunterricht kann nur von Lehrenden erteilt werden, die die Fähigkeit erworben haben, die Schreibungen der Schülerinnen und Schüler zu deuten (und eben nicht nur als richtig oder falsch zu klassifizieren). Wenn eine Schülerin „Halt“ mit d schreibt (Hald), weil sie d und t akustisch nicht unterscheiden kann, braucht sie eine andere Hilfe, als wenn sie so schreibt wegen einer Übergeneralisierung der morphologischen Strategie, etwa einer Analogie zu „bald“, wo man trotz der Aussprache [t] ein d schreibt. Erklärungen und Hilfen für die Schülerin müssen auf die Strategie bezogen sein, die zur Fehlschreibung geführt hat, sonst wird u.U. nur Verwirrung angerichtet.

Ein moderner Rechtschreibunterricht setzt also voraus, dass die Lehrenden die Fähigkeit erworben haben, die Vorgehensweisen von Schülerinnen und Schülern zu deuten. Dies ist oft nur im Sinne einer hypothesenbildenden Annäherung möglich und setzt in vielen Fällen auch das Gespräch mit dem Kind und Jugendlichen voraus. Ohne Kenntnis der Struktur des Systems der deutschen Orthographie und der wissenschaftlichen Erkenntnisse über das Rechtschreiblernen ist ein solches Lehren nicht möglich; deshalb ist eine fachbezogene Ausbildung nötig. Aber wichtig sind nicht nur die wissenschaftlichen Kenntnisse, sondern auch die Fähigkeit der Wahrnehmung und der Interpretation, die geschult werden muss.

Ein zweites Beispiel ist das Unterrichtsgespräch über literarische Texte. Es ist für mich manchmal fast eine Qual, bei Hospitationen mitzuverfolgen, wie interessante Deutungsansätze einzelner Schülerinnen und Schüler von den Praktikanten nicht wahrgenommen werden, weil sie nicht zu deren Vorstellung passen; das daraus resultierende Verstummen der Schülerinnen und Schüler lässt dann nicht lange auf sich warten. Literaturunterricht erfordert von den Lehren-

den, dass sie nicht nur Texte interpretieren, sondern dass sie auch Verstehenswege von Schülerinnen und Schülern nachvollziehen können.

Die Entwicklung solcher interpretativer Fähigkeiten ist für Studierende ungewohnt, viel ungewohnter als die Aneignung von Wissen. Deshalb muss die Ausbildung hier einen Schwerpunkt setzen. Studierende haben von sich aus oft die Auffassung, man müsse, um Lehrer zu werden, etwas über die Lerninhalte wissen, man müsse methodische Rezepte haben und über die Kenntnis lernpsychologischer Gesetze verfügen - und dann noch von einem pädagogischen, humanen Ethos erfüllt sein. Aber das reicht leider nicht aus. Es ist eine zentrale, oft viel Geduld erfordernde Aufgabe, den Studierenden den interpretierenden Blick zu vermitteln. Er erfordert die Bereitschaft, statt bloß Wissen aufzunehmen und Rezeptologie anzuwenden, sich immer neu nachdenkend auf Problemsituationen einzulassen und dabei auch Ungewissheit auszuhalten. Statt deduktiver Unterrichtstechnologie ist eine grundsätzlich induktive Einstellung zu vermitteln. Dabei spielt auch der Umgang mit Theorien eine Rolle, aber nicht als Basis, von der man dann konkrete Entscheidungen ableiten kann, sondern als Aneignung fundierter Verstehensschemata, die einem die Augen öffnen und einen in der konkreten Situation Zusammenhänge erkennen lassen.

Die Vermittlung interpretativer Fähigkeit muss und soll keineswegs nur anhand schulischer Situationen erfolgen, wie mein Ausgangsbeispiel vielleicht nahelegen mag. Sehr erhellend sind z.B. Selbstbeobachtungen; ich verwende in meiner Einführung gerne ein Verfahren, das ich bei Wolfgang Menzel gefunden habe (Menzel 1985, S.26). Ich diktiere den Studierenden Unsinnswörter und wir überlegen dann gemeinsam, welche mentalen Prozesse dazu geführt haben mögen, dass die einen das (nicht existierende) Wort tülen mit ü, andere mit üh, wieder andere mit y geschrieben haben. Auch bei der Erarbeitung fachwissenschaftlicher Inhalte, z.B. grammatischer Begriffe, kann man in der Weise vorgehen, dass immer wieder der interpretierende Blick auf die eigene Sprachverwendung und Begriffsbildung gerichtet wird. Ein solcher Zugang hat mit forschendem Lernen zu tun, das in der hochschuldidaktischen Diskussion wieder verstärkt gefordert wird.

Die interpretative Haltung ist gerade auch dann wichtig, wenn man nicht über so viel Wissen verfügt, wie es eigentlich wünschbar wäre; ich nenne als Beispiel die Didaktik des Deutschen als Zweitsprache. Natürlich wäre es hilfreich, wenn z.B. ein Hauptschullehrer alle Ausgangssprachen seiner Schüler(innen) kennen würde - denn dies wäre eigentlich die Voraussetzung dafür, dass er die spezifischen orthographischen, grammatischen und semantischen Probleme der Schülerinnen und Schüler nachvollziehen kann. Aber wir müssen ja schon froh sein, wenn er *eine* dieser Sprachen, also Türkisch oder Kroatisch oder Russisch oder Polnisch oder Italienisch oder Albanisch ..., kann. Was wir aber immerhin den zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern vermitteln können, ist die Fähigkeit, Sprachlernprozesse zu beobachten, Deutungshypothesen zu entwickeln und sie

in einen dialogischen Lernprozess einzubringen. „Sprachaufmerksamkeit“ (Oomen-Welke 1995, S. 88) oder „Language Awareness“ (Luchtenberg 1998) ist die wichtigste Grundvoraussetzung für das Unterrichten in mehrsprachigen Klassen.

Ein Bereich, in dem uns in jüngster Zeit die Bedeutung des interpretativen Blickes besonders bewusst geworden ist, ist die Didaktik der Textproduktion oder, traditionell gesprochen, die Aufsatzdidaktik. Die Forschungsergebnisse zum Schreibprozess haben uns gezeigt, wie wichtig es ist, eine diagnostische Fähigkeit zu entwickeln, um den Lernenden wirksam zu helfen. Es hat oft wenig Sinn, einem Schreiber einfach zu sagen, was an seinem Text falsch ist, denn Schreibschwierigkeiten können auf ganz unterschiedlichen Ebenen liegen. Im einen Fall liegt es z.B. daran, dass ein Schreiber keine Ideen für seinen Text hat, in einem anderen daran, dass er die Ideen nicht in eine lineare Abfolge bringen kann, wie das für einen Text notwendig ist, bei einem Dritten hapert es am Übergang vom gedanklichen Prätext zur Formulierung und ein Vierter ist nicht fähig, seinen Text überarbeitend durchzugehen und sich dabei in die Perspektive von Adressaten zu versetzen. Als Unterrichtende(r) muss man die Fähigkeit entwickeln, die Schreibstrategien der Lernenden zu erkennen, weil man nur so wirksam helfen kann. Es ist wie bei einem Auto, das plötzlich stehen bleibt: Wenn der Benzintank leer ist, braucht man eine andere Hilfe, als wenn es sich um einen Motorschaden handelt oder wenn die Benzinpumpe ausgefallen ist.

Das beste Erfahrungsfeld für die Entwicklung interpretativer Fähigkeiten sind die Fachpraktika, allerdings unter der Voraussetzung, dass sie wirklich auch als Lehrveranstaltungen gehandhabt werden und nicht ein bloßes Hineinschnuppern in die Praxis sind. Meiner Erfahrung nach erfordert es ein geduldiges, nachdrückliches Arbeiten in der Besprechung von Unterrichtsstunden, um den Studierenden die Augen zu öffnen für die Wahrnehmungs-, Denk-, Vorstellungs- und Kommunikationsprozesse der Schülerinnen und Schüler. Ich halte die fachdidaktischen Praktika deshalb für ein zentrales Element der Lehrerbildung, wenn sie wirklich betreut werden. Eine allgemeine Vorbereitungs- und eine Nachbereitungsveranstaltung reichen nicht aus. Denn der interpretierende Blick ist auf genaue Beobachtung angewiesen und muss deshalb „situier“ (vgl. Steinig 1998) entwickelt werden. Die Einführung eines Praxissemesters für Lehramtsstudierende, die nun in einigen Bundesländern erfolgt, bietet die Chance, noch intensivere Erfahrungen und Beobachtungen zu ermöglichen. Man gewinnt allerdings den Eindruck, dass die Vorstellungen, wie ein solches Praxissemester als Teil des Studiums zu organisieren sei, wenig ausgereift sind. Mir erscheint es wichtig, dass die Fachdidaktiken und ganz besonders die Deutschdidaktik in das Praxissemester einbezogen werden. Welch wichtige Rolle man als Dozent im Praktikum hat, wird mir immer wieder an der einseitigen Einstellung von Studierenden zu den von ihnen gehaltenen Stunden deutlich. Selbsteinschätzungen wie „Es ist ganz gut gelaufen, ich habe mich wohl gefühlt und den Kindern hat es

Spaß gemacht“ sind an der Tagesordnung. Die Fähigkeit, nicht nur zu registrieren, ob das herausgekommen ist, was man geplant hat, und nicht nur das Wohlbefinden der Beteiligten zum Maßstab zu machen, sondern nachzuvollziehen, was sich für die Schülerinnen und Schüler an Erfahrung und Lernen ereignet, bedarf einer gezielten Schulung, die wir zu leisten haben. Dies ist nicht eine Aufgabe nur der Schulpädagogik, sondern erfordert auch fachspezifische Kompetenz. Ich habe nicht den Eindruck, dass das bei der Diskussion um das Praktikumssemester immer so gesehen wird. Wenn es nicht gelingt, eine entsprechende Betreuung sicherzustellen - z.B. weil nicht genügend Lehrpersonal zur Verfügung steht - sollte die wertvolle Zeit der Studierenden anders genutzt werden, z.B. für eine stärkere Gewichtung studienbegleitender Praktika.

Die größte Herausforderung für die interpretativen Fähigkeiten stellt die unterschiedliche Eigendynamik (oder, systemtheoretisch gesprochen: Autopoiesis) der Wissensstrukturen in Schule und Hochschule dar. Wissenschaftliche Theoriebildung und Alltagstheorien von Lehrerinnen und Lehrern reduzieren die Komplexität der Wirklichkeit auf je unterschiedliche Weise. Das ist ein Grund dafür, warum die didaktische Theorie immer wieder die in der Schule herrschenden didaktischen Vorstellungen kritisiert und andererseits die Schule die Theorien der Hochschule immer wieder als praxisfern und unbrauchbar hinstellt; es ist auch der Grund dafür, dass eine einfache Vorstellung von Wissenstransfer scheitern muss - die Lehrerfortbilder wissen davon zu berichten. Man kann die Theorien der Hochschuldisziplinen ebenso wenig einfach in der Praxis umsetzen wie die Hochschulausbildung die herrschende Unterrichtspraxis zu ihrem Maßstab machen kann. Das Spannungsverhältnis von Hochschule und Schule kann nur durch einen interpretativen Prozess fruchtbar gemacht werden: Das Wissen aus der Hochschule muss in einen Dialog gebracht werden mit dem Berufswissen der Schule in einem Prozess, der in gewisser Weise einem hermeneutischen Zirkel entspricht. Eine Ausbildung, die die Studierenden nicht zu dieser Fähigkeit führt, zementiert eine unfruchtbare Abschottung von Ausbildung und beruflicher Praxis, statt das Spannungsverhältnis fruchtbar zu machen.

2 Metakognition

Mein zweiter Punkt ist mit dem ersten eng verwandt, jedoch stärker kognitionspsychologisch akzentuiert. Ich knüpfe an das Praktikumsbeispiel an: Bei einer Stundenbesprechung geht es nicht nur darum, über das Verhalten und die geistigen Prozesse der Schülerinnen und Schüler nachzudenken, sondern auch darum, das eigene Lehrerverhalten zu beurteilen. Man muss also ein Geschehen, in das man selbst verwickelt gewesen ist, nun von einer Metawarte aus in den Blick nehmen; es geht um Metakognition und - in Verbindung damit - um die Aneignung einer Sprache, mit der man sich metakognitiv austauschen kann. Für die Fachdidaktik in der ersten Ausbildungsphase sehe ich die Hauptaufgabe in der Aneignung dieser Fähigkeit.

Meinen Studierenden mache ich das im Einführungskurs anhand einer etwas plakativen Veranschaulichung deutlich: Es sei, so sage ich, mein Ziel, sie in die Lage zu versetzen, den Unterricht, den sie einmal erteilen werden, zu rechtfertigen - z.B. wenn ein Vater in die Sprechstunde kommt und sich beschwert, dass das, was hier im Deutschunterricht gemacht werde, alles dummes Zeug sei. Solche Situationen, in denen Lehrerinnen und Lehrer rechenschaftspflichtig sind und sich reflexiv zum eigenen Unterrichten verhalten müssen, sind vielfältig; sie ergeben sich nicht nur gegenüber Eltern, sondern ebenso gegenüber Schülerinnen und Schülern, Kolleginnen und Kollegen, gegenüber der Schulleitung und der Schulaufsicht; und letztlich heißt verantwortliches Unterrichten, dass man sich als rechenschaftspflichtig auch sich selbst gegenüber betrachtet.

Mit dem Begriff der Metakognition kann man deutlich machen, dass der Praxisbezug in der Lehrerbildung nicht in einer Rezeptologie besteht und dass er immer auch theoriebezogen ist. Wenn z.B. eine Lehrerin begründen will, warum sie von der in ihrer Schule gebräuchlichen Form der Wochennachschrift, also des vorbereiteten Diktats, Abstand nehmen will, kann sie dies qualifiziert nur tun, wenn sie etwas über den Stand der Rechtschreibdidaktik weiß.

Ungewollt stützt manchmal sogar die universitäre Deutschdidaktik eine rezeptologische Vorstellung von Unterricht, und zwar dann, wenn sie die Methodik des Unterrichtens nicht als ihren Gegenstand betrachtet. Da wirkt der vor 30 Jahren in der Bundesrepublik vollzogene Wechsel von der Methodik des Deutschunterrichts zur Didaktik der deutschen Sprache nach, der die Didaktik als wissenschaftliche Disziplin begründete. Methodik ist seit damals immer in der Gefahr, negativ konnotiert zu sein, was nach der Einigung übrigens z.T. auch zu einer ungerechten Einschätzung der Methodik in der DDR geführt hat. Es ist m.E. wichtig, die Methodik nicht aus dem wissenschaftlichen Studium auszuschließen, sondern als eine Teildisziplin der Didaktik zu betrachten - sonst erweckt man den Eindruck, die Unterrichtsmethoden bedürften keiner wissenschaftlichen Reflexion. Aber genauso wie man die Inhalte und die Ziele des Unterrichtens zum Gegenstand von Forschung macht, ist das für die Methoden nötig.

Ebensowenig wie der Erwerb der interpretativen Fähigkeiten ist der Erwerb von Metakognition ausschließlich auf die Reflexion von Schulunterricht angewiesen. Man fördert z.B. Metakognition, wenn Studierende über den Verlauf von Lehrveranstaltungen an der Hochschule nachdenken. Das geschieht etwa, wenn sie in Gruppen die Vorbereitung einzelner Seminarsitzungen übernehmen, dies mit dem Dozenten absprechen und anschließend eine Rückmeldung zum Verlauf erhalten. Besonders deutlich wird der Perspektivenwechsel auch in workshopartigen Veranstaltungen, wenn man Reflexionsphasen einschiebt, in denen geklärt wird, warum bestimmte Übungen gemacht werden.

Die metakognitive Perspektive ist auch für die fachwissenschaftliche Beschäftigung mit den Stoffen des Deutschstudiums wichtig. Man hört immer wieder

Klagen von Studierenden darüber, dass ihnen in den Fachwissenschaften vor allem Ergebnisse vorgesetzt werden, ihnen aber nicht gezeigt wird, wie die Dozentin oder der Dozent zu den Ergebnissen gekommen ist. Bei Textinterpretationen möchten und sollten die Studierenden erfahren, durch welche Schritte man zu einer Interpretation gelangen kann. Der methodische Weg wäre dann seinerseits noch einmal metakognitiv zu befragen, nämlich in Hinblick auf die Implikationen und Voraussetzungen, die in der Vorgehensweise stecken. In der Beschäftigung mit Grammatik ist es für zukünftige Lehrerinnen und Lehrer wichtig, dass sie nicht nur grammatische Kategorien anwenden lernen, sondern dass sie Erfahrungen damit machen, wie grammatische Kategorien zustande kommen. In diesem Sinne muss das Studium immer eine epistemologische Perspektive einschließen, d.h. immer auch zeigen, wie die Wissensbildung erfolgt. Dabei sollte das Vorgehen nicht nur deduktiv von der Theorie zur Anwendung verlaufen, sondern immer wieder auch vom Vollzug zum Nachdenken über den Vollzug. Denn Metakognition heißt ja, das man etwas tut oder denkt und dann darüber nachdenkt. Ich meine, dass im Hochschulunterricht zu einseitig deduktiv vorgegangen wird und aus diesem Grunde die Studierenden den Sinn der theoretischen Beschäftigung oft nicht einsehen.

Zur Ausbildung metakognitiver Fähigkeiten zähle ich auch ein Ausbildungselement, das in jüngster Zeit verstärkt in die Deutschlehrerausbildung einbezogen wird, nämlich die Auseinandersetzung mit der eigenen sprachlichen und literarischen Sozialisation. In einer Schreib-, Rede- oder Lesebiographie denkt man über die eigenen Erfahrungen nach, nimmt ihnen gegenüber die Position des Beobachters ein. Damit wird verhindert, dass Voreinstellungen unreflektiert eine selektive Aufnahme neuen Wissens bewirken; zugleich wird ein Potential an Erfahrung, über das die Studierenden immer schon verfügen, fruchtbar gemacht - z.B. für die Erkenntnis, wie Rede- und Schreibhemmungen entstehen können oder welche Bedeutung Märchenmotive für die innere Biographie eines Menschen gewinnen können.

Metakognition ist für das Studium aller Schulfächer und für das geisteswissenschaftliche Studium überhaupt eine unverzichtbare und zentrale Forderung. Für das Lehramtsstudium Deutsch hat sie allerdings eine besondere Bedeutung deshalb, weil die deutsche Sprache zunächst etwas ist, das die Studierenden von Kindheit an kennen. Gerade weil sie in der Sprache verwurzelt sind, bedarf es der dezidierten Einnahme der anderen Perspektive. Es geht um Desautomatisierung der vertrauten kommunikativen Vollzüge, um Verfremdung im Sinne Brechts. Ohne diesen anderen Blick kann man die Kompetenz, sprachliche und literarische Lernprozesse bei anderen Menschen zu begreifen und zu fördern, nicht erwerben.

3 Personale Bildung

Mit meinem dritten Punkt spreche ich einen Aspekt an, der sehr viel traditioneller erscheint als das bisher Ausgeführte, der aber in der jüngsten Diskussion um das Germanistikstudium wieder eine hervorgehobene Rolle spielt: Es geht um die *Bildung* der Studierenden, und zwar, wie ich akzentuieren möchte, um die *personale* Bildung.

Ich knüpfe bei einer Erfahrung an, die viele von uns immer wieder machen. Wenn Studierende Unterrichtsstunden vorbereiten, geschieht das oft in einer merkwürdig distanzierteren Haltung gegenüber dem Stoff. Bei der Arbeit mit einem literarischen Text z.B. übernehmen sie Interpretationsideen aus irgendwelcher Sekundärliteratur, sie wenden Methoden an, die sie kennengelernt haben - z.B. beliebige produktive Verfahren - , und wenn man sie fragt, was denn ihr Anliegen sei bei der Behandlung dieses Textes, was sie z.B. an geistiger Erfahrung den Schülerinnen und Schülern vermitteln möchten, schauen sie einen ratlos an. Oft wissen sie offenbar selber nicht so recht, was ihnen die Gegenstände ihres Faches bedeuten, oder sind aufgrund entsprechender Erfahrungen in Hochschulseminaren der Meinung, es ginge nur um Weitervermittlung dessen, was in der Sekundärliteratur stehe.

Eine solche Indifferenz gegenüber dem Stoff wirkt sich auf die Tätigkeit als Lehrerin/Lehrer überaus problematisch aus; für didaktische Wirksamkeit spielt es eine wesentliche Rolle, ob sich der oder die Unterrichtende mit dem Unterrichtsinhalt identifiziert. Die Ausbildung zum Lehrerberuf muss deshalb immer auch darauf angelegt sein, dass die Studierenden selbst Bildungserfahrungen machen, in denen ihnen die Sprache, die Literatur, die audiovisuellen Kunstformen wichtig werden. Die Vorbereitung auf den Lehrerberuf macht es erforderlich, dass nicht nur für die berufliche *Rolle ausgebildet*, sondern auch die *Person gebildet* wird. Das geschieht im Nachdenken über die eigene Bildungsbiographie, z.B. in Lese- und Schreibbiographien, und in der Identifikation mit den fachlichen Inhalten. Für uns Lehrende an den Hochschulen heißt das, dass wir auch unser eigenes Engagement, unsere Neugier, unsere Faszination zum Ausdruck bringen und nicht nur als neutrale Wissensvermittler fungieren.

Ich will - etwas kursorisch - einige konkretisierende Hinweise zu Aspekten der personalen Bildung in der Lehrerbildung geben.

Beispiel 1: Bei der Beratung zur Erstellung schriftlicher Hausarbeiten für das Examen bemühe ich mich immer besonders darum, mit dem oder der Studierenden den Ort zu suchen, wo Person und Untersuchungsgegenstand zusammenkommen. Es ist für Studierende oft gar nicht leicht zu verstehen, dass die Erfüllung wissenschaftlicher Standards kein Gegensatz zum persönlichen Engagement gegenüber der Sache sein muss. Es ist eine vertane Bildungschance, wenn bei der schriftlichen Examensarbeit, die für viele die umfangreichste Abhand-

lung ist, die sie überhaupt in ihrem Leben schreiben, keine Identifikation mit dem bearbeiteten Gegenstand oder Problem erfolgt.

Beispiel 2: Viele von uns stellen mit Sorge fest, dass wir einen lebendigen und intensiven Bezug zur Literatur keineswegs bei allen Studierenden voraussetzen können und dass die ästhetische Empfänglichkeit gegenüber literarischen Texten oft wenig entfaltet ist. Auszubildende der 2. Studienphase klagen z.T. bitter darüber, wie wenig Lektürekennntnis die Referendare mitbringen. Wir müssen in einer Zeit, in der die Literatur nicht mehr tragendes kulturelles Verständigungsmittel ist und in der sich selbst Intellektuelle eher über den neuesten Film als über ein neues Buch unterhalten, gezielt etwas für die Entfaltung von literarischem Interesse und ästhetischer Sensibilität der Studierenden tun. Das Verteilen von Leselisten reicht dafür nicht aus. Ich selbst habe z.B. schon mehrmals eine Lesung aus kinder- und jugendliterarischen Neuerscheinungen als Semesterveranstaltung angeboten; jede Woche lese ich eine Stunde lang aus einem anderen Buch vor. Das tue ich nicht nur, um mit der Kinder- und Jugendliteratur bekannt zu machen, sondern auch um ein ästhetisches Hör-Erlebnis zu vermitteln.

Mein drittes Beispiel bezieht sich auf einen Bereich, der nach meiner Beobachtung bei der heutigen Studentengeneration auf ein ganz besonderes Interesse stößt, der aber zugleich in den Hochschulen nur spärlich angeboten wird: die praktische Rhetorik. Junge Menschen haben heute offenbar ein besonderes Bewusstsein davon, wie sehr die Fähigkeit zur Präsentation in unserer Gesellschaft eine Rolle spielt. Man kann das sehr kritisch sehen, etwa dahingehend, dass in einer Verpackungsgesellschaft der Inhalt immer beliebiger, dafür das Äußere wichtiger werde. Rhetorik wird in der Tat - vor allem im wirtschaftlichen Bereich - oft nur als Aneignen einer rezeptologischen Technik vermittelt. Man kann praktische Rhetorik aber auch als Teil einer personalen Bildung verstehen; dann geht es nicht nur um Tipps und Training, sondern darum, dass jeder die Ausdrucksmöglichkeiten findet, in denen die situativen Anforderungen mit der eigenen Individualität zu einer Synthese kommen. Um dies zu vermitteln, müssten nicht nur Veranstaltungen zur Rhetorik vermehrt angeboten werden, sondern das Studium müsste überhaupt begriffen werden als ein Raum, in dem die Studierenden die Erfahrung machen können, dass sie im Eintreten für eine Sache ihre Person in einen kommunikativen Zusammenhang einbringen können.

Es ist zweifellos schwierig, in einem Massenfach wie dem Fach Deutsch mit seiner Tendenz zur Anonymität die personale Bildung der Studierenden ernstzunehmen. Aber dennoch: es gehört für mich zu den eindrücklichsten Erlebnissen in der Hochschullehre, wenn ein Student, eine Studentin plötzlich für ein Problem Feuer fängt, eine Sprache findet für die eigenen Entdeckungen und diese den anderen mitteilen kann und - so könnte man sagen - plötzlich ein Gesicht gewinnt. Das lässt sich durch uns Hochschullehrer nicht planen, aber man kann den Hochschulunterricht und den Umgang mit den Studierenden so gestalten,

dass solche Bildungsereignisse stattfinden können. Mehr als alles einzelne Wissen können solche Bildungserfahrungen in einem Menschen über Jahrzehnte weiterwirken.

4 Produktive Fähigkeiten

Zur personalen Bildung gehört auch die Entfaltung produktiver Fähigkeiten, die mit dem Rhetorikbeispiel auch schon angesprochen sind. Universitäre Ausbildung ist traditionell an der theoretischen und experimentell-empirischen Beschäftigung mit den Fachinhalten ausgerichtet. Für den Lehrerberuf sind aber auch die eigenen gestalterischen Fähigkeiten wichtig; im Kunst-, Musik- und Sportstudium wird dies selbstverständlich anerkannt, für das Deutschstudium gilt das keineswegs, vor allem nicht in der universitären Deutschlehrausbildung. Aber dass Studierende, die zum Beispiel mit ihren Schülerinnen und Schülern später einmal szenische Interpretation und Schulspiel durchführen sollen, theaterpädagogisch in ihrer eigenen Spielfähigkeit gefördert werden müssten, ist kaum bestreitbar. Das Gleiche gilt für die Vorlesefähigkeit - viele von uns erleben es mit leisem Schrecken, wie sich manche Studierenden anstellen, wenn sie einen literarischen Text vorlesen sollen, und erst recht, wenn sie frei eine Geschichte, z.B. ein Märchen, erzählen sollen. Auch das Schreiben - von der Inhaltsangabe bis zur Kurzgeschichte - wird kaum systematisch geschult. Und produktive Arbeit mit Film und Video findet erst recht nur ganz vereinzelt statt. In seinem eben erschienenen Sammelband zur Reform der Deutschlehrer(innen)ausbildung betont Volker Frederking gerade diese ästhetisch-produktiven Ausbildungselemente in besonderem Maße (Frederking 1998).

Natürlich stoßen Forderungen nach einer verstärkten ästhetisch-praktischen Ausbildung der Studierenden an vielen Hochschulstandorten rasch auf kapazitative Grenzen. Aber man muss auch die Frage stellen, warum eigentlich in den Fächern Kunst, Musik und Sport enorme personelle Ressourcen für die praktische Ausbildung zur Verfügung gestellt werden, im Fach Deutsch aber wie selbstverständlich davon ausgegangen wird, dass die theoretische Ausbildung genügt. Was würde wohl eine Dozentin für Gesang sagen, wenn sie unter Arbeitsbedingungen wie eine Sprecherzieherin arbeiten müsste? Ich meine, wir müssen uns dafür einsetzen, dass werkstatorientierte Lehrveranstaltungen, also Workshops zum kreativen, essayistischen und wissenschaftlichen Schreiben, rhetorische Workshops, Theater-, Video- und Internet-Workshops zum unverzichtbaren Teil des Deutschlehrerstudiums werden. Anregungen dafür haben Postermarkt und Sektionen des Siegener Symposions in großer Fülle präsentiert - an Ideen und erprobten Veranstaltungsformen mangelt es in unserer Disziplin nicht. Aber an den meisten Hochschulen haben solche Veranstaltungen immer noch den Charakter der Ausnahme, allein schon deshalb, weil das Angebot nicht so groß ist, dass es alle Studierenden wahrnehmen können.

Die Förderung produktiver Fähigkeiten ist ein Ausbildungselement, das in der alten Lehrerbildung, z.B. in den Pädagogischen Hochschulen alter Art, stärker verankert war als in der Universität. Es könnte so erscheinen, als sei die Einforderung dieses Ausbildungselements ein Rückschritt hinter die Verwissenschaftlichung des Lehrerstudiums. Es ist mir deshalb wichtig festzuhalten, dass die praktische Ausbildung keineswegs theorie- und wissenschaftsfern erfolgen muss und soll. Ich erinnere an meine Ausführungen zur Metakognition. Es ist für mich ein Charakteristikum der Workshoparbeit in der Universität, dass immer eine Reflexionsebene mitrealisiert wird; bei Rhetorikkursen heißt das für mich z.B., dass ich erläutere, warum ich bestimmte Übungen mache, dass ich Fachbegriffe einführe, auf Fachliteratur verweise und Gespräche darüber anrege, wie die Studierenden bestimmte Übungen einschätzen.

5 Vernetzung

Mein letzter Punkt hängt mehr als alle anderen mit den in der Bildungsdiskussion öffentlich erhobenen Forderungen zusammen. Es geht um das fächerübergreifende, interdisziplinäre Studium. Ich brauche an dieser Stelle die Gründe nicht auszuführen, mit der die Forderung nach Interdisziplinarität begründet wird. Sie sind weitgehend bekannt und plausibel. Interdisziplinarität steht in einem Spannungsverhältnis zur zunehmenden Spezialisierung in den Wissenschaften und wird heute als ein ausgesprochenes Hochwertwort gehandelt. In der Diskussion um Lehrerbildung gibt es Tendenzen der Entfachlichung, die bis zu konkreten Vorschlägen eines an pädagogischen Grundqualifikationen ausgerichteten Studiums entwickelt sind. Ich sehe darin eine falsche, wenn auch verständliche Reaktion auf die Probleme der heutigen Lehrerbildung. Wenn wir das Fachstudium so organisieren würden, dass die Belange des Berufsfeldes stärker in den Blick rückten, wäre der Ruf nach einer Pädagogisierung des Studiums nicht so groß. Gerade im Fach Deutsch haben wir es ja auch nicht mit irgendwelchem Spezialwissen zu tun, sondern mit der Sprache als dem menschlichen Grundvermögen und den imaginären Welten, die, manifestiert in Literatur, Film und anderen ästhetischen Ausdruckformen, die Wirklichkeitserfahrung des Menschen begleiten und ihn von allen anderen Lebewesen unterscheiden.

Sicher berechtigt ist die Forderung nach mehr Interdisziplinarität, nämlich der Begegnung und Zusammenarbeit mehrerer Fächer. Hier sind durch die Rahmenbedingungen in der Ausbildung oft Grenzen gesetzt. Interdisziplinäre Veranstaltungen sind, wenn sie nicht einfach aus einer Aneinanderreihung von Referaten bestehen, aufwendig in der Erarbeitung; zu Recht rechnen deshalb die beteiligten Dozenten die Stunden voll auf ihr Deputat an. Das ist aber bei den Engpässen, die an den meisten Standorten im Fach Deutsch herrschen, schwer zu leisten. Deshalb werden interdisziplinäre Veranstaltungen wohl auch in Zukunft eher die Ausnahme sein.

Interdisziplinarität kann aber auch noch auf einem anderen Weg in das Studium eingebracht werden, und zwar indem man die fachübergreifende Kompetenz der Studierenden nutzt. Sie studieren ja alle in mehreren Disziplinen. Viel zu selten werden Aufgaben vergeben, bei denen die Studierenden Kenntnisse aus ihren anderen Disziplinen einbringen, etwa so, dass bei der Beschäftigung mit dem Kommunikationsbegriff ein Studierender oder eine Studierende mit Biologie als weiterem Fach über Kommunikation im Tierreich berichtet. Man könnte einwenden, das würde in der Regel nur eine sehr dilettantische Interdisziplinarität ermöglichen; aber es geht ja vor allem darum, dass sich die Studierenden die Fähigkeit des interdisziplinären *Denkens* aneignen sollen und dass deshalb vor allem die selbständige Herstellung von Bezügen wichtig ist. Ich spreche aus diesem Grunde auch lieber von Vernetzung als von Interdisziplinarität, um die kognitive Tätigkeit zu betonen, auf die es ankommt und die die Studierenden selbst ausführen sollen.

Es ist in diesem Zusammenhang angebracht, auch ein Wort zu den didaktischen Zentren zu sagen, die zu einem Lösungswort der Reformdebatte in den Ministerien geworden sind. Didaktische Zentren sind ein wichtiger Beitrag zum vernetzenden Studium. Sie können das fachliche Studium nicht ersetzen, aber sie können ein Ort sein, wo die Verbindungen zwischen den Disziplinen erfahren werden. Ich wünschte mir insbesondere, dass durch solche Institutionen der Beitrag, den einzelne Disziplinen über das ihnen zugeordnete Schulfach hinaus leisten können, deutlicher wahrgenommen wird, dass z.B. das, was der Linguist und der Sprachdidaktiker zur Rolle der Sprache im gesamten Unterricht zu sagen haben, von den anderen Disziplinen beachtet wird oder dass wir Deutschspezialisten mehr über die entwicklungspsychologische Diskussion oder über die Ergebnisse der Hirnforschung informiert werden. Ich halte es allerdings auch für wichtig, dass die lehrerbildenden Disziplinen nach wie vor in Fakultäten verankert sind; auch hier ist mir die Metapher der Vernetzung wichtig: Nicht fachübergreifende Allgemeinwissenschaft ist erforderlich, sondern Vernetzung der disziplinär abgesicherten Erkenntniswege.

6 Schluss

Ich hoffe, gezeigt zu haben, dass eine wissenschaftliche und fachbezogene Lehrerausbildung heute mehr denn je gerechtfertigt ist. Die explosive wissenschaftliche Entwicklung unserer Fachdisziplin mag uns manchmal fast verzagen lassen im Hinblick auf die Frage, wie wir unseren Studierenden in der knappen Studienzeit alles erschließen können, was uns wichtig erscheint. Aber vergessen wir nicht, dass aller wissenschaftliche Fortschritt von Menschen abhängt, die mit Neugier, mit Empfänglichkeit und mit geistiger Kreativität gegenüber der Welt aufgeschlossen sind. Etwas davon den Studierenden zu vermitteln bleibt jenseits aller Wissensfülle die wichtigste Aufgabe des Studiums, auch und besonders des

Lehramtsstudiums. Wenn dieser Funke überspringt auf die Studierenden, ist eine Voraussetzung geschaffen, dass sie sich dann auch im Beruf mit Engagement, mit pädagogischem und fachlichem Verantwortungsbewusstsein neue Erfahrungsfelder erschließen.

Literatur

- Criblez, Lucien (1998): Lehrerbildung zwischen Wissenschaftsaspiration und Wissenschaftskritik. In: Beiträge zur Lehrerbildung 16 (2), S. 177-195
- Frederking, Volker (Hg.) (1998): Verbessern heißt Verändern. Neue Wege, Inhalte und Ziele der Ausbildung von Deutschlehrer(inne)n in Studium und Referendariat. Baltmannsweiler: Schneider
- Luchtenberg, Sigrid: Möglichkeiten und Grenzen von Language Awareness zur Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im (Deutsch-)Unterricht. In: Kuhs, Katharina; Steinig, Wolfgang (Hg.): Pfade durch Babylon. Freiburg i.Br.: Fillibach 1998, S. 137-156
- Menzel, Wolfgang (1985): Rechtschreibunterricht. Praxis und Theorie. Seelze: Friedrich
- Oomen-Welke, Ingelore (1995): Veränderte Lernsituationen in der multikulturellen Gesellschaft - Perspektiven und Konsequenzen für den Deutschunterricht. In: Müller-Michaels, Harro; Rupp, Gerhard (Hg.): Jahrbuch der Deutschdidaktik 1994. Tübingen: Narr, S. 67-90
- Steinig, Wolfgang (1998): Situiertes Lernen an der Hochschule für einen veränderten Deutschunterricht. In: Frederking a.a.O., S. 26-49

Anschrift des Verfassers: *Prof. Dr. Kaspar H. Spinner, Universität Augsburg, Phil. Fak. 2, 86135 Augsburg.*