

**BAUSCH, KARL-RICHARD; KÖNIGS, FRANK G.; KRUMM, HANS-JÜRGEN (Hg.) (2003).**  
**Fremdsprachen- Lehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Arbeitspapiere der 23.**  
**Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts.** Narr (Gießener Beiträge zur  
Fremdsprachendidaktik). ISBN 3-8233-6043-4. 262 Seiten, 35,- Euro.

Die Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts ist eine jährlich stattfindende Diskussionsrunde von Forschenden aus den Bereichen Fremdsprachendidaktik und Sprachlehr-/lernforschung (in welchem Verhältnis diese beiden Bereiche zueinander stehen könnten, kann ich hier nicht weiter erörtern). Zur Frühjahrskonferenz wird eingeladen, eine Anmeldung ist nicht vorgesehen. Ich hatte in diesem Jahr die Ehre, dabei sein zu dürfen. Im Vorfeld werden Leitfragen ausgegeben, zu denen die Eingeladenen und Dazugehörenden auf begrenztem Platz vor Beginn der Konferenz schriftlich Stellung nehmen. Die Stellungnahmen bilden dann im Idealfall die Grundlage für die Diskussionen über zweieinhalb Tage hinweg. Die Diskussion ist eine streng chronologische Reihung von Statements zu einzelnen Themenblöcken des Gesamtthemas, die sich in unterschiedlichem Maße auf Vorreden beziehen.

In meinen Augen ist der größte Vorteil der Statements dieser Diskussionsrunde, deren Tragweite durchaus weit über die Konferenz hinaus gehen kann, dass hier wirklich gedacht, gestritten und auch fabuliert werden darf. Es können zum jeweiligen Thema sowohl realistische Konzepte und Gedanken als auch Utopien und unrealisierbare Idealzustände diskutiert werden. Mit dieser Begeisterung darüber, dass es legitim ist, drauflos zu planen, habe ich das hier zu besprechende Buch zur Fremdsprachenlehrerausbildung (Thema der Konferenz 2003) gelesen.

Allen scheint klar zu sein, dass die Fremdsprachenlehrerausbildung verbesserungsbedürftig ist, dass angehende Lehrerinnen und Lehrer besser und angemessener auf ihren Unterrichtsalltag vorbereitet (und während der Dienstzeit auch fort- und weitergebildet) werden müssen, dass für die derzeit ausgemachte Bildungsmisere (obwohl ich meine, dass man hier auch noch zweimal genauer hinschauen sollte!) nicht unisono die Lehrerschaft verantwortlich gemacht werden kann und dass das Heil nicht einfach nur in anderen Ländern zu finden ist. Die Finnen schneiden gut ab, weil sie offenbar für die spezifische Situation in ihrem Land eine gut passende Ausbildung entwickelt haben; ihr Konzept oder das aus Wisconsin, wohin 2002 wochenlang hessische Regierungsmitglieder gepilgert sind, einfach zu übernehmen, wäre sicher die Garantie dafür, dass eine Reform der Lehrerausbildung in Deutschland scheitert. Dass z.B. in Finnland die Lehrkräfte zwar deutlich schlechter bezahlt werden als unsere A 13-Lehrer, wissen alle deutschen Kritiker des deutschen Bildungswesen und tun diese Erkenntnis auch zu jeder Gelegenheit kund; dass allerdings der Lehrerberuf in Finnland ein sehr hoch angesehener ist (und auch die Grundschullehrerin mit größter Ehrerbietung rechnen darf) und es kein Politiker wagen würde (es würde ihm oder ihr wahrscheinlich auch gar nicht einfallen), LehrerInnen und Lehrer als "gut bezahlte Halbtagskräfte" oder gar "faule Säcke" (von denen es in der Lehrerschaft wohl genauso wenige und genau so viele gibt wie in jedem anderen Berufsstand auch), darauf gehen die Kritiker leider nicht weiter ein.

Dass in diesen Ländern (wie auch Schweden) die Eltern nicht zuvörderst die Schule als feindliches Gegenlager ansehen, dem es bei minimalstem Aufwand die besten Noten abzurufen gilt, sondern sie ihre Kinder und Jugendlichen gut beschult wissen wollen, dass diese Eltern nicht wie oft genug in Deutschland die bezahlte Reitstunde höher schätzen als die Hausaufgaben, darauf wird in vielen Diskussionen in Deutschland leider viel zu selten eingegangen. Schule und LehrerInnen können gesellschaftliche und elterliche Erziehungsdefizite nicht einfach ausgleichen, es sei denn, Schule und Lehrpersonal erhalten die entsprechende Macht und Befugnis, erziehend zu wirken. So wurde im letzten Jahr in einer breiten Diskussion in der Darmstädter Tageszeitung darüber lamentiert, dass die 'heutige Jugend' in Bus und Straßenbahn nicht mehr für ältere Menschen aufstehe und dass das Problem in der Schule liege, weil dort dieses Wissen nicht mehr vermittelt werde. Ich (44 Jahre alt, Grundschulzeit in den mittleren 60er Jahren) habe das auch nicht in der Schule gelernt, sondern zuhause.

---

-2-

Solange hier kein gesellschaftlicher Konsens besteht, wer für welche Erziehungs- und Ausbildungsteile verantwortlich ist, solange die Bundesländer sich gegenseitig im Wege stehen und behindern (so etwa bei der gegenseitigen Anerkennung – oder besser regelhaften Nichtanerkennung – von Abschlüssen) befürchte ich, dass all die wohlfeilen und interessanten Vorschläge, die in diesem Buch vorgestellt werden, keine wirklichen Verbesserungen werden darstellen können. Selbst wenn die Lehramtsstudierenden neben solidem didaktischem und methodischem Rüstzeug mehr allgemein pädagogische, sozial- und verhaltenspsychologische Anwendungs- kompetenzen haben und sie nicht exekutieren dürfen, nützen ihnen diese Werkzeuge wenig. Wohlgedemerk, gute Reformen können Verbesserungen mitbringen, aber sie müssen in

ein gesamtgesellschaftliches Konzept eingebettet sein, ansonsten bleiben sie zwangsläufig Stückwerk.

Auch ist es sicher nicht sinnvoll, das Kind mit dem Bade auszuschütten und alle Elemente der Lehrerausbildung, die wir haben, zu eliminieren (z.B. universitäre Ausbildung, zwei Phasen, fachdidaktische Ausbildung). Aber wir müssen überlegen, welche nicht funktionierenden Elemente der Lehrerausbildung durch hilfreichere ersetzt werden können. Dabei muss das Rad nicht neu erfunden werden, sondern es kann überprüft werden, welche vorhandenen Konzepte sinnvoll adaptiert werden können. Hiervon soll im Folgenden die Rede sein. Ich werde nicht auf alle 27 nicht thematisch sortierten, sondern alphabetisch gereihten Beiträge eingehen, sondern die Aspekte auflisten, die ich in Bezug auf das oben Gesagte für hilfreich erachte und die auch die DaF/DaZ- Dimension mit einbeziehen. Einige der Beiträge beschreiben, wie die derzeitige oder zukünftige Lage in ihrem jeweiligen Bundesland aussieht (dabei oft noch nach Sprachen unterscheidend, was der Idee eines Gesamtsprachencurriculums und neueren Erkenntnissen der Mehrsprachigkeitsforschung und des multiplen Sprachenlernens widerspricht), andere listen Aspekte auf, die eine (neue) Lehrerausbildung enthalten müsste.

Ein Beitrag schaut zurück und zugleich nach vorne. Raupach geht auf das Kasseler Modell ein, das so alt und doch so neu ist. Bereits in den späten 70er und frühen 80er Jahren studierten die angehenden [(Fremd) Sprachen] LehrerInnen gemeinsam im so genannten Kernstudium lernpsychologische, allgemeinpädagogische und übergreifende erziehungswissenschaftliche Fragestellungen, übrigens nicht in einem nicht nennenswerten Umfang eines Pseudoteils des Studiums, sondern das Kernstudium zählte genau so viel wie das 2. Fach. Fachwissenschaft und Fachdidaktik spielten die gleiche Rolle (vgl. hierzu auch bes. den harschen aber sehr berechtigten Beitrag Krumms), auch wenn im anschließenden Referendariat zugegebenermaßen das Altenglisch den Kasseler AbsolventInnen nicht so von der Zunge ging wie den KollegInnen aus Marburg. Dafür hatten die Studierenden aus Kassel bereits nach dem 4. Fachsemester ein intensives (fächerübergreifendes) Blockpraktikum an echten Schulen absolviert, und hier auch nicht strickenderweise in der letzten Bank gesessen, sondern selbst (vor gestrengem Publikum) unterrichtet. Pro Fach wurden dann noch während des Studiums je ein Semester schulpraktische Studien absolviert. Kurz: Wer in Kassel studiert hatte, wusste, worauf er/sie sich eingelassen hatte und war mit dem Schulalltag vertraut. Die Verzahnung von erster und zweiter Phase war intensiv und entspricht durchaus allen Forderungen, die heute an die Fremdsprachenlehrerausbildung gestellt werden. Deshalb ist es beruhigend zu lesen, dass nach hektischen "Rückwärtsverbesserungen" in den 90er Jahren doch noch Elemente der ursprünglichen Kasseler Lehrerausbildung erhalten geblieben sind.

---

-3-

Weitere wichtige Aspekte sind sicher Forderungen nach einer fächerübergreifenden Lehrerausbildung (bes. Abel) und insbesondere einer fremdsprachenübergreifenden Ausbildung (bes. Krumm). In diese Denkrichtung gehen auch berechtigte Anstöße, dass alle Lehramtsstudierenden, inklusive der Fremdsprachen- und Deutschstudierenden DaF- oder besser DaZ-Kompetenzen erwerben sollten (hierzu besonders die Beiträge von Baur, Funk und Riemer). DaZ sollte m.E. dabei keineswegs ein Privileg nur der angehenden DeutschlehrerInnen sein. Insbesondere interkulturelle Dimensionen sind z.B. für NaturwissenschaftskandidatInnen (wie unterrichtet man Biologie, ohne dass die muslimischen Mädchen und Jungen dem Unterricht fern gehalten werden?????) rücken immer weiter in das Zentrum der Aufmerksamkeit der UnterrichtsplanerInnen.

Deshalb gehen m.E. vorsichtige Vorschläge wie die von Barkowski, DaF/DaZ als Schulfach für Migrantenkinder – und das nur für DaM-Lehrende! – zu etablieren, nicht weit genug. Wir brauchen DaZ nicht als Schulfach, sondern DaZ als obligatorisches Element in allen Lehramtsstudiengängen, und die DaF-/DaZ-Institute und Fachbereiche konnten sich hier bestens in die fächerübergreifende Zusammenarbeit einbringen. Der vermeintliche Service für andere würde das eigene Profil in meinen Augen in keinsten Weise schmälern. – Übrigens, warum sollten bei einem solchen Modell nur die Migrantenkinder einen eventuellenden DaZ-Unterricht besuchen, deutschen Kindern und Jugendlichen würde er vermutlich gar nicht schaden.

Weitere wichtige inhaltliche Aspekte, die bislang keineswegs in allen Lehramtsausbildungen zu finden sind, sind Spracherwerbsforschung/ Mehrsprachigkeitsforschung, Lern- und Lehrpsychologie (Language Awareness, Lernbewusstsein, Lernstrategien), Portfolio und Neue Medien (alles Wissenschaftsbereiche, die sich immer noch rasch weiter entwickeln und deshalb insbesondere auch in der Lehrerfortbildung fest verankert sein sollten). Christ erinnert daran, dass die schulische Klientel vielfältig ist und durch vielfältige Bildungsgänge geschleust werden müsste. Ebenso vielfältig sollten die Ausbildungsgänge derer sein, die einmal in ihnen arbeiten und unterrichten. Dies deutet bereits an, dass der föderale Charakter unserer Bildungslandschaft eine Differenzierungsebene an der falschen Stelle ist. Es sollte nationale Rahmenplanungen geben, die dann auf universitärer Ebene in unterschiedlichste Spezialangebote umgesetzt werden (vgl. in eine ähnliche Richtung auch die Beiträge von Kramer und Kleppin).

Hu spricht mit Eignungstests ein heißes Eisen an. Es ist sicher legitim, angehende Lehramtsstudierende zu prüfen, ob sie gute LehrerInnen sein werden, aber soll dies – die Ausbildung zu guten LehrerInnen – nicht eigentlich auch ein gutes Studium leisten? Ich bin nicht sicher, ob bereits vor Beginn des Studiums die Spreu vom Weizen getrennt werden kann. Vielleicht wird aus einem Studenten, der aus "Mangel an Alternativen" (Hu, S. 100) erst einmal mit einem Studium anfängt, doch ein ganz exzellenter Lehrer, und vielleicht erschläft der überzeugende Enthusiasmus eines erfolversprechenden anderen bereits nach dem ersten Praktikum. Auch wenn ich durchaus für Eignungsgespräche bin, so glaube ich doch, dass diese nicht vor dem Studium stattfinden sollten. Welche Kriterien zeigen eine Eignung? Ist Lehrenkönnen nur eine Eignung, oder kann man das lernen? Vor Beginn des Studiums haben m.E. ausschließlich Beratungsgespräche ihren Platz, eine gute Beratung macht unentschlüssigen Studieninteressierten deutlich, dass ein Lehramtsstudium bestimmte Voraussetzungen auf Seiten der Studierenden braucht. Eine fortlaufende Lernberatung während des Studiums (vgl. hier auch noch einmal Kleppins Beitrag) würde hier sicher bald nach Studienbeginn helfend aufzeigen, dass das Studium für eine bestimmte Kandidatin nicht das richtige ist.

---

-4-

Auslandsaufenthalte im fremdsprachlichen Ausland während des Studiums sollten übrigens gar nicht mehr Gegenstand der Diskussion sein, sie sind das Rückgrat der Ausbildung, wohingegen ich die aufgeregte Debatte über deutschsprachige Lehrveranstaltungen in fremdsprachlichen Studiengängen nicht nachvollziehbar finde. Unsere (derzeitige) Fremdsprachendidaktik ist so deutsch, dass es – zumindest derzeit – ziemlich künstlich wäre, sie auf Englisch oder Französisch anzubieten. Didaktik ist eben nicht *didactics*, und so lange wir uns hier nicht im europäischen Rahmen auf ähnliche Strukturen einigen (was angesichts der Uneinigkeit bereits auf der föderalen Ebene in Deutschland in diesem Jahrhundert wohl eher nicht zu erwarten ist), brauchen wir auch nicht so zu tun, als gäbe es hier inhaltliche und sprachliche Identitäten. Die fremdsprachliche Handlungskompetenz kann auch auf anderen Wegen zu den Studierenden kommen.

Dass es spezielle Ausbildungselemente für den Früh- und Frühstbeginn von Fremdsprachen geben muss, dass bilinguales Sach-Fachlernen und Immersion universitär vorbereitet werden müssen, ist ebenso logisch, wie die bereits erwähnte Forderung nach der Einführung von Mehrsprachigkeitskonzepten, die auch später beginnende, zweite und weitere Fremdsprachen bedienen (vgl. die Beiträge Meißners und Quetz'). Lernberatung und Tandemlernen sind für Lehramtsstudierende wie SchülerInnen gleichermaßen wichtig und notwendig (vgl. die Beiträge Kleppins und Kramers). Es muss nachgedacht werden über Umfang, Länge und Intensität des Unterrichts in einzelnen Sprachen, die Auswahl der Sprachen (,große', nützliche oder exotische Sprachen, Migranten-, Minderheiten- oder Nachbarsprachen?).

Angesprochen werden sollte bei einer Reform übrigens auch die Verpflichtung zur kontinuierlichen Fort- und Weiterbildung von LehrerInnen im Dienst (der dritten Phase), die in etlichen anderen Ländern bereits obligatorisch ist bzw. sich gehaltserhöhend auswirkt oder für Beförderungen notwendig ist (hierauf geht besonders Legutke ein).

Inwiefern hier Planungen umgesetzt werden können, wird sich zeigen (eine schöne Übersicht über Stärken und Schwächen der derzeitigen Lehrerausbildung(en) und Vorschläge für Reformen finden sich übrigens in Casparis Beitrag). Das übliche eifersüchtige Gerangel der Bundesländer und das Nebeneinander von Bildungspolitik einerseits und einschlägiger Forschung andererseits mit wenigen Berührungspunkten lassen hier nicht viel Positives erahnen. Vielleicht müssen wir schon froh sein, wenn fachdidaktische Fragestellungen nicht komplett aus den Fachbereichen an Lehrerbildungszentren ohne Geld und Einfluss, vor allem aber ohne Entscheidungs- und Prüfungskompetenzen ausgelagert (wie dies bereits an Hochschulen geschieht) oder ausschließlich an den Mittelbau delegiert werden, um professorale Arbeitskraft dafür nicht zu binden und zu vergeuden (wie dies bereits in Senatssitzungen gesagt wurde), oder wenn das Lehramtsstudium nicht vollständig an Pädagogische Hochschulen übergeben wird (was per se völlig in Ordnung wäre), die dann aber ihrerseits durch Neuregelungen in den Semesterrhythmen, durch geänderte Anerkennung und (fehlende) Gleichwertigkeit womöglich abgewertet werden (vgl. hierzu bes. den Beitrag von Gogolin und die jüngsten Debatten über die Pädagogischen Hochschulen in Baden Württemberg). Das wären alles Schritte, die weder das Image des Lehrerberufs heben noch den absehbaren Lehrermangel in Deutschland beheben helfen würden. Wenn es aber doch so käme, wäre das jedoch dann auch gut so, weil die deutsche Bildungspolitik und die deutsche Gesellschaft sich nichts Besseres verdient hätte.

Übrigens, solange es noch hin und wieder Menschen gibt, die auf Fachdidaktikprofessuren sitzen und sich zu fein für fachdidaktische Veranstaltungen sind bzw. Fachdidaktik und -methodik ausschließlich auf den Mittelbau abwälzen (der das sicher auch hervorragend macht!) und kein Interesse daran haben, sich im Rahmen der Schulpraktika in die Schulen zu bewegen, wird sich eben auch nichts bewegen. Aber das ist wieder eine ganz andere Geschichte – von Bewerberauswahl, Berufungspraxis und anschließender völliger "Freiheit" von Lehrangeboten – die woanders erzählt werden muss.

BRITTA HUFEISEN  
(Technische Universität Darmstadt)

Copyright © 2004 *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*

BAUSCH, KARL-RICHARD; KÖNIGS, FRANK G.; KRUMM, HANS-JÜRGEN (Hg.) (2003). *Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Arbeitspapiere der 23. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Narr (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). ISBN 3-8233-6043-4. Rezensiert von Britta Hufeisen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 9 (2), 4 pp.  
Erhältlich unter [http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Bausch\\_Koenigsetal2.htm](http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Bausch_Koenigsetal2.htm)

[Zurück zur [Leitseite](#)]