

**Prof. Dr. Wolfgang Sander**  
(Justus-Liebig-Universität Gießen)

## **Zum notwendigen Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik im Lehramtsstudium**

Die nachfolgenden Einschätzungen und Anregungen zum Konzept der SPD Hessen (zitiert als „Konzept“) folgen der geäußerten Erwartung, zunächst in allgemeiner Form zum Konzept Stellung zu nehmen und danach genauer auf das spezielle Thema des Beitrags einzugehen.

### **1. Allgemeine Einschätzungen zum Konzept**

#### *1.1 Zustimmendes*

Die Entscheidung im Konzept, das Lehramtsstudium in Hessen auf das Bachelor- und Master-System umzustellen, ist zu begrüßen, da sie langfristig für die Qualitätssicherung und Weiterentwicklung einer wissenschaftlichen Lehrerbildung unumgänglich ist. Man muss von den Vorteilen des Bologna-Prozesses gegenüber der früheren Studienarchitektur in Deutschland nicht überzeugt sein, um diese Konsequenz zu ziehen. Denn in einem universitären Umfeld, in dem wissenschaftliche Studiengänge in aller Regel aus einem sechssemestrigen Bachelor und einem viersemestrigen Master bestehen und in dem sich folgerichtig der Master als Eingangsvoraussetzung für hochqualifizierte Berufe, Promotion und wissenschaftliche Karrieren etablieren wird, muss eine Lehrerbildung mit sechs- und achtsemestrigen, mit Staatsexamen abschließenden Studiengängen unweigerlich in eine isolierte Randposition geraten. Bezogen auf Grund-, Haupt- und Realschullehramt müsste geradezu von einer Dequalifizierungsgefahr gesprochen werden, weil diese Studiengänge nur dem Umfang eines Bachelorstudiums entsprächen. Zudem müsste befürchtet werden, dass der unweigerlich folgende Ruf, diese Studiengänge seien die „leichteren“, die besonders bei Studierenden des Haupt- und Realschullehramts häufig anzutreffenden problematischen Studienmotive bestärken und Tendenzen zu Negativauslesen weiter befördern könnte (vgl. dazu aktuell die Studie von Neugebauer 2013).

Zu den positiven Effekten einer Umstellung auf BA/MA gehören zweifellos auch die gleiche Dauer des Studiums und damit die Gleichwertigkeit aller Lehrämter. Konsequenterweise sieht das Konzept vor, eine Selektion zwischen Bachelorabschluss und Zulassung zum Master im Lehramtsstudium durch eine Übernahmegarantie zu vermeiden. Das entspricht zwar nicht der Logik der neuen Studienarchitektur, ist aber im Lehramt, das nur als zusammenhängendes Studium sinnvoll konzipierbar ist, gleichwohl unvermeidlich.

Begrüßenswert ist ferner die intendierte Perspektive der Ersetzung des Vorbereitungsdienstes durch eine begleitete Berufseinführung, wobei die notwendige Abstimmung in der KMK rich-

tig gesehen wird. Ein solcher Ansatz wurde angesichts der strukturellen Probleme der Lehrerbildung in der alten Studienarchitektur auch schon vor dem Bolognaprozess zur Diskussion gestellt (Sander 1999). Unter den Bedingungen eines BA-/MA-Systems spricht diese Perspektive zunächst für die zeitliche Verlängerung der Lehrerbildung; unter Beibehaltung eines etwa zweijährigen Vorbereitungsdienstes würde sich die Gesamtdauer der Lehrerbildung von derzeit mindestens fünf bis sechs Jahren auf mindestens sieben Jahre verlängern, was man nicht nur unter finanziellen Aspekten, sondern auch unter der Frage, in welchem Lebensalter eine eigenverantwortliche Berufstätigkeit spätestens beginnen sollte, als kritisch angesehen werden müsste. Zudem stellt sich das deutsche Referendariat im internationalen Vergleich als eine Sondersituation dar, dessen strukturelle Probleme (wie etwa den Konflikt zwischen Beratung und Bewertung in der Ausbilderrolle) schon vielfach diskutiert wurden.

Prinzipiell erscheint auch die Einführung einer halbjährigen Praxisphase in Schulen (im Konzept „Vertiefungspraktikum“ genannt) während der Studienzzeit als sinnvoll. Allerdings wirken die konkreteren Überlegungen hierzu noch als unausgereift und teilweise problematisch (vgl. dazu unten).

### *1.2 Skeptisches und Anregungen*

Da inzwischen vielfältige Erfahrungen mit der neuen Studienarchitektur vorliegen, muss eine Umstellung des Lehramtsstudiums auf diese Architektur diese Erfahrungen berücksichtigen. Mit anderen Worten, eine solche Umstellung darf nicht euphorisch erfolgen, sondern muss Konsequenzen aus den teilweise gravierenden negativen Effekten der Umstellung auf Bachelor und Master ziehen, die sich in der Praxis gezeigt und auch schon zu ersten Überarbeitungen solcher Studiengänge geführt haben. Dies kann hier nicht ausführlich erörtert werden. Aber von einem Umstellungskonzept für die Lehrerbildung muss erwartet werden, dass notwendige Konsequenzen aus solchen Fehlentwicklungen von vorneherein mitgedacht werden. Das betrifft auch die Modularisierung der bisherigen Staatsexamensstudiengänge. Davon ist im vorliegenden Konzept bislang nichts zu erkennen.

Wenige Stichworte dazu müssen hier genügen. Der hohe Organisationsgrad des Studiums hat zugleich einer erheblichen Bürokratisierung geführt. Was, um nur ein Beispiel zu nennen, in früheren Zeiten schlicht der Besuch eines Seminars, die Abgabe einer Hausarbeit und die Abholung eines „Scheins“ zur selbstständigen Verwahrung durch die Studierenden war, hat sich nun zu einem komplexen System mit Modulverantwortlichen, Prüfungsausschüssen, Abgabefristen, Wiederholungsregelungen, elektronischer Notenverwaltung und Aufbewahrungsfristen entwickelt – obwohl im Kern im Seminar nichts anderes geschieht als in den vormodularen Studiengängen auch. Das Studium selbst ist überstark formalisiert und reguliert worden, was in hohem Maße zu Lasten der Studienfreiheit geht, mit einer Vielzahl an Prüfungen und damit meist auch permanenter Benotung. Gleichzeitig hat die Überdehnung der Kompetenzorientierung zu einer Fülle an leerformelhaften Pflichtübungen bei Kompetenzformulierungen für Module mit denkbar geringer praktischer Steuerungswirkung geführt (vgl. dazu kritisch Sander 2013).

Eine Neuordnung der Lehramtsstudiengänge muss daher auch in einem BA-/MA-System zu einer Neubelebung des Konzepts eines durch Wissenschaft *bildenden Studiums* führen. Es gehört zu den Kuriositäten der derzeitigen Bildungsreformdiskussion, dass dieses Konzept sich gerade in den amerikanischen Eliteuniversitäten großer Kontinuität und Beliebtheit erfreut, deren Studienangebote durchaus zu Recht als vorbildlich gelten können, während sich im deutschen Diskurs über das universitäre Studium unter den (an dieser Stelle falschen) Flaggen von Kompetenzorientierung, Praxisbezug und Effizienz ein kruder Utilitarismus breit gemacht hat. Hier gegenzusteuern wäre ein wichtiger Aspekt einer neuen Reform des Lehramtsstudiums. Mittel und Wege dazu ließen sich finden durch eine Reduktion der häufigen Prüfungen und Benotungen, durch erhebliche Flexibilisierungen des Modulsystems (nicht jedes Modul müsste über zwei Semester gehen und aus mehreren Veranstaltungen bestehen), durch mehr Wahlmöglichkeiten für individuelle Schwerpunktbildungen. Warum nicht – wie an der Universität Bielefeld – außerdem einen individuell zu gestaltenden Studienbereich im Umfang von 30 Leistungspunkten (also 10 Prozent des Studiums) vorsehen, der gänzlich nach persönlichen Interessen und unabhängig von den Studienfächern aus dem gesamten Studienangebot der Universität zusammengestellt werden kann?

Das Konzept der hessischen SPD sieht eine starke Ausweitung der Schulpraktika auf vier zuzüglich des Vertiefungspraktikums vor. Hier scheint durchaus der praxeologische Kurzschluss eine Rolle zu spielen, nach der ein Studium vor allem durch eine Vielzahl an Praxiskontakten auf professionelles Handeln im Beruf vorbereiten kann. Zwar warnt das Konzept mit Recht davor, dass die bloße Ausweitung von Praktika ohne sorgfältige Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung nicht zielführend ist (16). Aber bei der Konkretisierung dieser Aufgabe bleibt das Konzept im Kern bei Kooperationsappellen stehen: Die Aufgabe soll durch Zusammenarbeit von Universität, Studienseminaren und Mentoren an Schulen bewältigt werden. (Allerdings ist das Konzept hier nicht frei von Widersprüchen: An anderen Stellen werden unterschiedliche Praktika schwerpunktmäßig einer dieser Institutionen zugewiesen.)

Tatsächlich können unzureichend betreute Praktika geradezu kontraproduktive Effekte haben. Die baden-württembergische Expertenkommission zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung beschreibt das hier zugrunde liegende Problem zutreffend so: „Als weiterer Schwerpunkt im Studium wird vielfach die Auseinandersetzung mit den Überzeugungen der Studierenden gesehen. Aufgabe der Hochschule ist es, Studierenden die Grenzen ihrer bisherigen intuitiven Überzeugungen, die häufig von der Schülerperspektive der eigenen Schulzeit geprägt sind, aufzuzeigen und sie anzuregen, diese vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Erkenntnisse zu reflektieren.“ (Expertenkommission 2013, 37) Die Lehrerbildung befindet sich in dieser Hinsicht im universitären Umfeld tatsächlich in einer singulären Lage: Sie ist mit Studierenden konfrontiert, die aus einer 12- oder 13jährigen Lebenserfahrung das angestrebte Berufsfeld bereits zu kennen glauben und in der Deutung dieser Erfahrung vielfach aus wissenschaftlicher Sicht hoch problematische Konzepte entwickelt haben. Gerade in Praxiskontakten werden diese Konzepte in vielen Fällen sofort aktualisiert und zur Interpretation des dort Erlebten herangezogen.

Solchen negativen Effekten von Praktika kann wohl am ehesten durch eine hoch qualifizierte und individuelle Begleitung von Praxiserfahrungen entgegengewirkt werden. Hier gibt es aber einen klaren Zielkonflikt zwischen Quantität und Qualität von schulpraktischen Studien, der im Konzept der SPD nicht thematisiert und daher auch nicht gelöst wird. Um ein konkretes

Beispiel zu nennen: Für das Wintersemester 2013/14 gibt an der Justus-Liebig-Universität 1155 Anmeldungen von Studierenden für Schulpraktika, bei für die nächsten Jahre absehbar steigender Tendenz. Das Hauptproblem bei der Bewältigung solcher Zahlen ist zunächst die schlichte Unterbringung an Schulen. An eine qualitätsorientierte Auswahl von Praktikumschulen oder an Weiterbildung der bis zu 1000 erforderlichen Mentorinnen und Mentoren ist praktisch nicht zu denken. Vollends illusionär wäre die Vorstellung, dass die individuelle Betreuung und Beratung von hessenweit mehreren tausend Studierenden pro Praktikum in enger Abstimmung von wissenschaftlichem Personal, Fachleitern an Studienseminaren und Mentoren an Schulen zu leisten sein könnte.

Hier käme es bei der Neuordnung der Lehrerbildung darauf an, den Zielkonflikt zwischen Quantität und Qualität in den schulpraktischen Studien zugunsten der Qualität aufzulösen. Nur wenn es in der Summe *weniger* Praktika gibt, kann es realistische Chancen dafür geben, gezielt herausragende Schulen als Praktikumschulen zu entwickeln und die Mentorenaufgabe ebenso gezielt hervorragenden Lehrerinnen und Lehrern zu übertragen (wofür es auch dringend besonderer Gratifikationen bedarf). Eben dies aber ist die Bedingung dafür, dass Praktika die bereits mitgebrachten intuitiven Überzeugungen der Studierenden nicht bestärken, sondern dazu beitragen, sie nach Professionalitätskriterien weiterzuentwickeln. Eine solche Entwicklung von Praktikumschulen sollte als ein mittelfristiger Aspekt einer Lehrerbildungsreform mit bedacht werden.

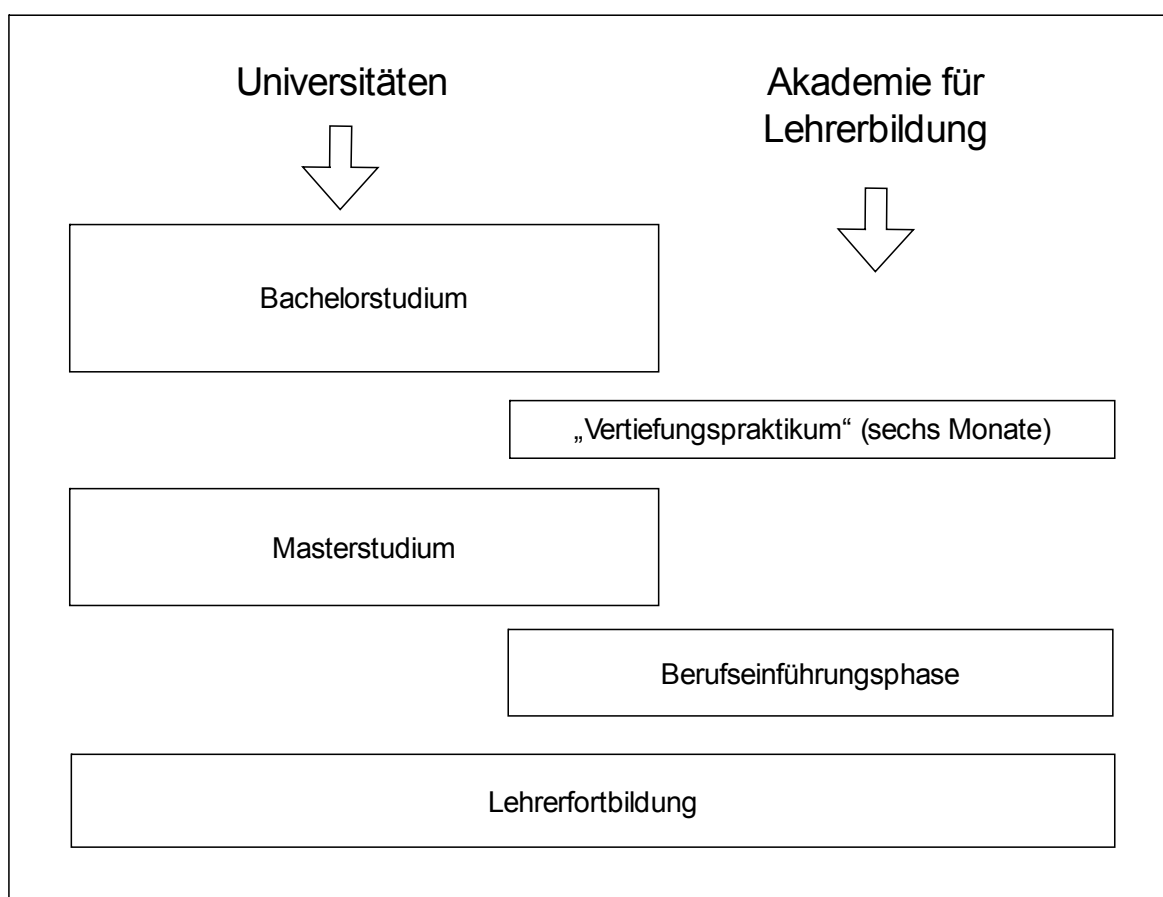
Was die Aufgabenzuweisung an die an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen anbelangt, sollte an die Stelle von Kooperationsappellen eine klare Unterscheidung von Aufgaben erfolgen, die aber anders als bisher besser aufeinander bezogen werden sollten. Dies betrifft vor allem das *Vertiefungspraktikum*. Hier sollte erwogen werden, dieses zwischen Bachelorsabschluss und Beginn der Masterphase zu legen und vollständig in die Verantwortung der *Studienseminare* zu geben. Das Vertiefungspraktikum wäre dann kein Teil der Studienleistungen, sondern ein vorgezogener Teil der Berufseinführung, freilich noch ohne Stelle an der Schule und möglicherweise unter Beibehaltung des Studentenstatus, etwa in Form eines Urlaubssemester. Hierfür wären entsprechend auch keine Leistungspunkte zu vergeben, auch eine formelle Prüfung würde nicht stattfinden; allerdings könnte geprüft werden, ob ein Bestehen dieses Praktikums zur Bedingung für die spätere Einstellung in den Schuldienst gemacht werden kann. Möglicherweise würde dies aber wieder Abstimmungsbedarf in der KMK nach sich ziehen.

Jedenfalls aber wäre ein solches Vertiefungspraktikum der zentrale Ort für die im SPD-Konzept mit Recht geforderte *Eignungsberatung*. Nach dem Bachelor gäbe es für Studierende, die sich als offenkundig ungeeignet für den Lehrerberuf erweisen, noch immer die Chance einer beruflichen Umorientierung. Gegen die Lokalisierung am Beginn des Studiums ergeben sich erhebliche Bedenken zum einen, weil völlig ungeklärt ist, wer eine solche individuelle Beratung für wiederum mehrere tausend Studienanfänger in Hessen auf welche Weise kompetent durchführen sollte, und zum anderen, weil es ernst zu nehmende inhaltliche Argumente gegen einen solch frühen Zeitpunkt gibt. So wendet die baden-württembergische Expertenkommission gegen Verfahren zur frühen Eignungsfeststellung für den Lehrerberuf ein: „Vor dem Hintergrund des Modells professioneller Kompetenz erscheinen solche Verfahren wenig zielführend. Die in den Verfahren abgefragten Eigenschaften sind meist unspezifisch und weisen wenig Bezug zu den berufsspezifischen Kompetenzaspekten, die erwiesenermaßen

relevant für die erfolgreiche Berufsausübung sind, auf. Die Vorstellung, man könne bereits vor dem Studium berufsrelevante Fähigkeiten erkennen, steht in deutlichem Widerspruch zu einem Verständnis des Lehrerberufs als einer professionellen Tätigkeit, für die eine wissenschaftliche Qualifikation notwendig ist.“ (Expertenkommission 2013, 36)

Für die Studienseminare ergäbe sich aus einem solchen Modell perspektivisch die klare Zuständigkeit für die Begleitung einer zweigeteilten Berufseinführung, deren erster Teil in Form eines sechsmonatigen Praktikums in die Zeit zwischen Bachelor und Master fällt, und deren zweiter Teil am Beginn der eigentlichen Berufstätigkeit an der Schule liegt. Zudem könnte geprüft werden, ob die im Konzept angestrebte Neuordnung der Lehrerfortbildung nicht auch die Studienseminare einbeziehen und insgesamt zu einer „Hessischen Akademie für Lehrerbildung“ führen könnte. Eine solche Akademie könnte einerseits zentrale Fortbildungsangebote bereitstellen, andererseits über die dezentrale Infrastruktur der heutigen Studienseminare auch in der Fläche präsent sein. In der Verantwortung einer solchen Akademie lägen dann Vertiefungspraktikum, Berufseinführung und die staatliche Gesamtverantwortung für die Lehrerfortbildung, was auch Akkreditierungen weiterer Anbieter einschließen kann. Für die Universitäten, deren Beiträge für die Lehrerfortbildung unverzichtbar sind, wäre eine solche Akademie ein wichtiger Kooperationspartner.

Nach einem solchen Modell wären die Aufgaben zwischen Universitäten und Akademie für Lehrerbildung zwar nach Verantwortungsbereichen klar getrennt, aber auch aufeinander bezogen:



## 2. Zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik

Bezogen auf das Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik enthält das SPD-Konzept zunächst eine problematische Festlegung in grafischer Form: In der schematischen Darstellung der Strukturen der geplanten Lehrerbildung erscheinen Säulen mit der Bezeichnung „Fachwissenschaft (incl. Fachdidaktik“) (11). Eine solche Verortung der Fachdidaktiken muss heute als unangemessen bezeichnet werden. Fachdidaktiken sind kein Teilbereich der Fachwissenschaft (mehr), sondern eigenständige Wissenschaftsdisziplinen, wenn auch mit interdisziplinärem Profil zwischen Fachwissenschaft und Erziehungswissenschaft. Sie lassen sich entweder als bildungswissenschaftliche Disziplinen verstehen, sofern man einen weiten Begriff von Bildungswissenschaften verwendet, der alle mit Lehren und Lernen befassten Disziplinen umfasst. Dies wäre vor allem dann sinnvoll, wenn an eigene bildungswissenschaftliche Fachbereiche für die Lehrerbildung gedacht ist, die die Fachdidaktiken in jedem Fall umfassen müssten. Ansonsten aber verstehen sich Fachdidaktiken heute mehrheitlich (und unabhängig von ihrer institutionellen Verortung in der Universität) als eigenständige dritte wissenschaftliche Säule der Lehrerbildung neben den Fachwissenschaften und den neuerdings oft als Bildungswissenschaften bezeichneten bisherigen „Grundwissenschaften“ (vgl. auch Expertenkommission 2013, 40 ff.). Hier sollte in jedem Fall eine Korrektur vorgenommen werden, um nicht falsche Assoziationen zu wecken.

### 2.1 Leistungen des fachwissenschaftlichen Studiums

Zum fachwissenschaftlichen Studium enthält das SPD-Konzept nicht allzu viele inhaltliche Ausführungen, die aber doch in eine Richtung weisen. So werden die „Verbesserung des fachwissenschaftlichen Lernens im Hinblick auf eine fachdidaktischen Anbindung“, die verbindliche Behandlung der „fachwissenschaftlichen Grundlagen der Kerncurricula und Inhaltsfelder schulischen Lernens“ sowie die „Situierung eines interdisziplinären Lernens im fachlichen Lernen“ gefordert (6). Offenbar schwebt den Autoren des Konzepts ein deutlich stärkerer Bezug des fachwissenschaftlichen Studiums auf die professionsbezogenen Aufgaben des Lehramtsstudiums vor. Das ist durchaus richtig gesehen, wenngleich erstaunlich cursorisch abgehandelt. Denn hier liegt in der Tat ein zentrales Problem des Lehrerstudiums, das sich vermutlich künftig noch weiter verschärfen wird: Forschung und Theoriebildung in den fachwissenschaftlichen Disziplinen auf der einen Seite und fachlich-inhaltliche Aufgaben von Schulfächern auf der anderen Seite entwickeln sich immer weiter auseinander. Die Ursachen dafür liegen in der Eigenlogik der fachwissenschaftlichen Forschung, die sich völlig unabhängig vom Bezugsfeld Schule darstellt, in zunehmender Spezialisierung, aber auch in neuen interdisziplinären Strukturen in der Forschung, die sich jenseits der Schulfächer bewegen. An der Justus-Liebig-Universität zeigt sich dies beispielsweise in wissenschaftlichen Zentren für Medien und Interaktivität, Kulturwissenschaften und Lebenswissenschaften. Auch in den Gymnasien werden Schulfächer immer weniger als Miniaturausgabe einer Fachwissenschaft verstanden werden können.

Nach einem Eindruck liegt in dieser Differenz zwischen der fachwissenschaftlichen Forschungs- und Studienlogik und den lehramtsbezogenen Erwartungen der Studierenden der Kern dessen, was oft als Theorie-Praxis-Problem beschrieben wird, viel mehr jedenfalls als in der Zahl der Praktika. Es bedarf in der Tat einer präziseren Bestimmung der Leistungen der fachwissenschaftlichen Studien für die Lehrerbildung. Die folgenden Überlegungen dazu müssen hier auf einer recht allgemeinen Ebene verbleiben und bedürfen der weiteren Konkretisierung in den Fächern.

Eine solche Konkretisierung sollte auf vier Ebenen von Leistungen des fachwissenschaftlichen Studiums erfolgen:

a) Die Fachwissenschaften müssen, und zwar möglichst schon am Beginn des Studiums, verstehbar machen, was die spezifische Perspektivität ausmacht, die die jeweilige Disziplin im Verhältnis zur Wirklichkeit konstituiert. Wissenschaftliche Disziplinen unterscheiden sich nicht dadurch, dass sie völlig unterschiedliche Ausschnitte der Welt bearbeiten; die Alltagstheorie, nach der das System der Wissenschaften die vorgegebene Ordnung der Welt spiegelt, ist unzutreffend. Wissenschaften konstituieren sich vielmehr durch ihre fundamentalen Fragestellungen und Erkenntnisweisen, durch ihre Paradigmen, mit denen sie sich Forschungsobjekten zuwenden, wobei die Paradigmen innerhalb einer Wissenschaft zudem umstritten sein können. Ein Fach zu verstehen heißt demnach zu allererst zu verstehen, in welcher Weise es sich mit der Welt auseinandersetzt und wie es sich darin von anderen unterscheidet. Dass Lehrer dies können, ist eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass ihr Unterricht bei Schülern nicht nur träges Wissen produziert.

b) Die Fachwissenschaften sollten ihre je spezifische Perspektivität in interdisziplinäre Studienangebote einbringen, bevorzugt zu Fragen, die für schulische Bildung relevant sind. Die Heterogenität des Fächerspektrums im Lehramtsstudium wird oft als dessen zentrale Schwäche gesehen, weil ein verbindendes geistiges Zentrum fehlt. Aber vielleicht ließe sich diese Schwäche ja auch in eine Stärke verwandeln, weil alleine das Lehramtsstudium innerhalb der Universität das Potenzial hat, ein derart breites Fächerspektrum auf eine gemeinsame Aufgabe hin zu fokussieren, eben die, künftige Lehrerinnen und Lehrer auszubilden. Bislang nutzt es diese Chance schlecht. Das zu ändern, könnte ein ambitioniertes Ziel einer neuen Lehrerbildung sein – als konkrete Utopie formuliert: vom fünften Rad am Wagen zu einem intellektuellen Zentrum zu werden, in dem so unterschiedliche Fächer wie Chemie und Geschichte, Musik und Englisch, Politik und Physik miteinander und mit den Studierenden ins Gespräch kommen. Hierbei könnten die Zentren für Lehrerbildung eine fördernde und antreibende Rolle spielen, wenn sie als wissenschaftliche und nicht nur als organisatorische konzipiert und aufgebaut werden.

c) Die Fachwissenschaften müssen Lehramtsstudierenden den Stand von Forschung und Theoriebildung zu wesentlichen Inhaltsfeldern des jeweiligen Schulfaches vermitteln. Hier muss nun zunächst vor einem instrumentalistischen Missverständnis gewarnt werden: So wenig das fachdidaktische Studium eine Rezeptesammlung für Unterrichtsplanung darstellt, so wenig bietet das fachwissenschaftliche eine Art Wissensvorrat, von dem man ein Lehrerleben lang zehren kann. Worum es hier geht, ist anhand von Inhaltsfeldern des Schulfaches verstehen zu lernen, was wissenschaftliches Denken und Forschen bedeutet, was die Fachwissenschaften also zum Verstehen eines solchen Inhaltsfeldes beitragen können, aber auch wo die Grenzen

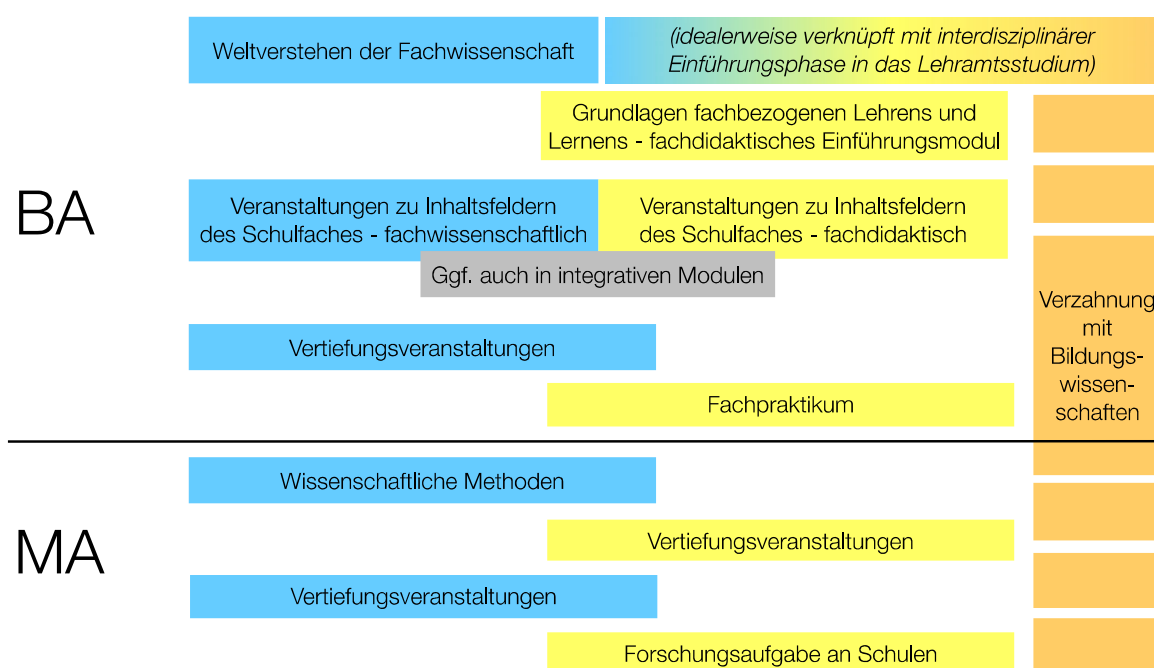
wissenschaftlichen Wissens sind. Das kann durchaus exemplarisch geschehen, im Studium müssen nicht alle schulischen Fachinhalte durchgearbeitet werden, sondern es muss im Studium auch gelernt werden, wie man sich neue Inhalte selbstständig erarbeitet. Aber fachliche Inhalte des Unterrichts fachwissenschaftlich analysieren zu können, ist gleichwohl ein wichtiges Ergebnis eines gelingenden fachwissenschaftlichen Studiums.

d) Das fachwissenschaftliche Studium muss Freiräume bieten für vertiefende Studien nach eigenen Interessen der Studierenden. Das ist nun gewissermaßen der Gegenpol zum zuvor Gesagten: Ein bildendes Studium muss Studierenden die Möglichkeit anbieten und sie auch dazu anhalten, sich intensiv und unabhängig von beruflicher Verwertbarkeit auf wissenschaftliche Fragen und Probleme einzulassen, die sie interessieren. Hierbei sollten die Fachwissenschaften eine wichtige Rolle spielen. Konkret bedeutet das, dass das fachwissenschaftliche Studienangebot größere Freiräume und Wahlmöglichkeiten bieten muss, aber auch einfordern sollte, dass sie von den Studierenden genutzt werden.

## 2.2 Zur Verzahnung von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studienanteilen

Zunächst soll hier nochmals betont werden, dass Fachdidaktiken keine „Hilfswissenschaften“ der Fachwissenschaften und keine unterrichtsbezogenen „Methodenlehren“ sind, sondern eigenständige, forschende Wissenschaften darstellen, die sich auf fachliches Lehren und Lernen beziehen. Sie sind demnach nicht der „Praxisteil“ im Studium, wohl aber die Wissenschaften, die fachlichen Unterricht und seine konzeptuellen Grundlagen untersuchen.

Fachdidaktische Studien sind daher kein Bestandteil fachwissenschaftlicher Studien. Ihr optimales Verhältnis zu den Fachwissenschaften im Lehramtsstudium ist keines der Integration, sondern lässt sich am ehesten ebenfalls als Verzahnung modellieren:





Diese Modellierung geht von dem oben erwähnten Drei-Säulen-Modell des Lehramtsstudiums aus Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften aus, wobei die Bildungswissenschaften in der Grafik nur symbolisch am Rande repräsentiert sind, weil sie nicht Gegenstand dieses Beitrags sind. Auch das Vertiefungspraktikum spielt hier keine Rolle, da es wie oben dargelegt aus meiner Sicht von den Studienseminaren zu verantworten wäre.

Selbstverständlich ist dies nicht als einheitliches Studienstrukturmodell zu verstehen. Die verschiedenen Felder und ihre Platzierung in der Grafik sollen folgende Aspekte symbolisieren:

Es erscheint als sinnvoll, sehr früh zu Beginn des Lehramtsstudiums den Fachwissenschaften die oben unter 2.1a) zuge dachte Aufgabe wirksam werden zu lassen. Als ideal würde ich es ansehen, wenn diese Fragen nach dem Weltverstehen verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen Gegenstand einer interdisziplinären Einführungsphase in das Lehramtsstudium wären, in der Fächer, Fachdidaktiken und Bildungswissen sich vorstellen könnten und in der es außerdem Angebote zu wissenschaftlichem Arbeiten, Präsentieren, wissenschaftlichem Schreiben und ähnlichen Studienproblemen gibt. Es wäre sogar denkbar, dass eine endgültige Wahl der Fächer im Lehramt erst nach einer solchen ein- oder zweisemestrigen Einführungsphase gefordert würde. Ein solcher Ansatz würde Elemente des amerikanischen Bachelor-System, bei dem in der ersten Studienphase großer Wert auf die allgemeinbildende Relevanz der Wissenschaften gelegt wird, für die deutsche Lehrerbildung fruchtbar machen. Nach dieser Überlegung würde die durch die Ausweitung der Studiendauer gewonnene Zeit zu einem Teil für eine komplexe Einführung in das Lehramtsstudium genutzt werden. In einer solchen Phase würde sich das Lehramtsstudium als Gesamtzusammenhang präsentieren; allerdings steht dies in einer gewissen Spannung zum Gedanken der Polyvalenz des Bachelorstudiums. Zudem würde eine solche Einführungsphase die Bereitschaft und Fähigkeit der Fachwissenschaften erfordern, hierfür geeignete Studienangebote neu zu entwickeln. Schon deshalb wird sich eine solche Einführungsphase nicht sinnvoll per Gesetz oder Verordnung durchsetzen lassen; die Vorgaben des Landes für die Universitäten sollten aber Spielräume für solche (oder auch andere) innovative Studienmodelle lassen.

Sieht man von dieser Überlegung einer interdisziplinären Einführungsphase ab, wäre es erwägenswert, ein fachdidaktisches Einführungsmodul zeitlich nach der Einführung in das Weltverstehen des Faches aus fachwissenschaftlicher Sicht zu positionieren; es kann sinnvoll sein, um ein Beispiel zu nennen, sich zuerst damit zu konfrontieren, was historisches Denken und Forschen ausmacht und wie Geschichte als Narration sich zur Vergangenheit verhält, bevor man sich erstmals theoretisch mit dem Selbstverständnis des Geschichtsunterrichts befasst.

Ein zweiter Typus von Lehrveranstaltung würde sich dann mit exemplarischen schulischen Fachinhalten befassen, und zwar sowohl in fachwissenschaftlichen als auch in fachdidaktischen Lehrveranstaltungen, wobei hier die fallweise Verbindung in gemeinsamen Modulen durchaus sinnvoll sein kann. Ich gehe davon aus, dass ein Fachpraktikum bereits im Bachelor stattfinden sollte, nicht mehr jedoch im Master; im Master sollte dagegen ein direkter Schulbezug wenn irgend möglich über kleine Forschungsaufgaben im Feld hergestellt werden. Hierfür wird es in den meisten Fächern sinnvoll sein, dass zuvor in der Fachwissenschaft Seminare zu wissenschaftlichen Methoden in der jeweiligen Disziplin besucht werden.

Die Felder „Vertiefungsveranstaltungen“ stehen hier symbolisch für Wahl- und Wahlpflichtangebote, die aus den oben genannten Gründen in erheblichem Maße Bestandteile der Lehramtsstudiengänge sein müssen. Das Lehramtsstudium muss wieder stärker „entschult“ werden, damit es auch als Bildungserfahrung wirken kann. Dies dürfte eine Voraussetzung dafür sein, dass Lehrerinnen und Lehrer dazu angeregt werden, in ihren späteren Unterricht Bildungsprozesse bei Schülerinnen und Schüler anzuregen; denn nicht allein Kompetenzen, sondern auch und vor allem Bildungserfahrungen sind ein Gegengift gegen die chronische Krankheit der Schule: die Verwandlung der Welt in „Stoff“ und träges Wissen.

### **Literatur**

Expertenkommission zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Baden-Württemberg: Empfehlungen. Hrsg. vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg, Stuttgart 2013

Neugebauer, Martina: Wer entscheidet sich für ein Lehramtsstudium - und warum? Eine empirische Überprüfung der These von der Negativselektion in den Lehrerberuf. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE) 1/2013

Sander, Wolfgang: Der Lehrerberuf muß sich öffnen. Ein Modell zur Reform der Lehrerbildung. In: Forschung & Lehre 9/1999; Nachdruck in: Seminar 3/1999

Sander, Wolfgang: Die Kompetenzblase. Transformationen und Grenzen der Kompetenzorientierung. In: zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften (zdg) 1/2013

SPD Hessen (Konzept): Eine moderne und integrierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung für Hessen. Langfassung, 2013