

Der Zusammenhang zwischen Lernstruktur und Wissensstruktur¹ – Kritische Revision des Studienganges "Fremdsprachenlehrer"

0. Einführung

Als Dozenten für Didaktik/Methodik Deutsch als Fremdsprache (4. Studienjahr) und Supervisoren bei der schulpraktischen Ausbildung der Studenten, dem 1-jährigen Referendariat/estágio (5. Studienjahr), stellen wir seit Jahren fest, dass viele Referendare² während ihrer Schul- und Universitätszeit in der Regel kein zufrieden stellendes Fremdsprachenniveau erreichen. Sie haben bei schriftlichen Aufgaben und besonders im Bereich der verbalen Unterrichtsführung häufig große bis größte Schwierigkeiten.

Die Studenten selbst schätzen ihre produktiven Fertigkeiten zu einem Großteil als unzureichend ein: In einem Fragebogen, den mittlerweile ca. 150 Studenten des 4. Studienjahres im Laufe dreier Jahre bearbeitet haben, beantworten ca. 60% die Frage nach der mündlichen Beherrschung, ca 55% die Frage nach der schriftlichen Beherrschung der Fremdsprache Deutsch als "unzureichend" oder "schlecht".

Das bedeutet, dass die Mehrheit unserer Referendare nach mindestens zwei, in der Regel drei Jahren Deutschunterricht in der Schule und einem 4-jährigen Germanistikstudium nicht in der Lage ist, ihren Fremdsprachenunterricht verbal angemessenen zu inszenieren. Das Problem scheint kein rein hausgemachtes zu sein, in zahlreichen Diskussionen und Berichten finden sich ähnliche Beschreibungen aus anderen Universitäten und Ländern.³

¹ Diese kurze Darstellung orientiert sich an einer Fragestellung, die in den 70er und 80er Jahren auf den verschiedensten Ebenen der Lehrerausbildung intensiv diskutiert wurde. Heute gewinnen konstruktivistische Tätigkeitstheorien in der fachdidaktischen Diskussion immer mehr an Bedeutung – und damit auch die hier gestellte Frage. Bernd Fichtner, Universität Siegen, hat darüber 1977 promoviert; das theoretische Konzept dieses Vortrags folgt seiner Argumentation in weiten Teilen.

² Die weibliche Form ist immer mitgedacht, wird aus Gründen der übersichtlicheren Darstellung aber nicht geschrieben.

³ Vgl. Diskussionspapier *Welche Germanistik wollen wir fördern? Eine Einladung zur Diskussion* des DAAD, 2001.

Nach den gerade (2001) veröffentlichten Ergebnissen der OECD-Untersuchung PISA könnte man schließen, es läge ursächlich an der geänderten Arbeitswilligkeit oder – fähigkeit unserer Studenten. Eine bequeme, aber sicher unzulässige Erklärung. Immerhin haben sie ein Universitätsstudium erfolgreich abgeschlossen!

Die Didaktik interessiert nun die Frage, ob und ggf. welche Gründe für den beschriebenen Zustand in der organisatorischen und curricularen Struktur des universitären Ausbildungsganges verantwortlich sind. Eine genuin didaktische Fragestellung, insofern die Didaktik eine praxis-orientierte Wissenschaft ist, die versucht mit ihren speziellen Fragen ein Praxis-Problem zu analysieren, um dann mögliche Hinweise zur praktischen Lösung für dieses Problem zu entwickeln.

Im ersten Teil sollen die Charakteristika der Fremdsprachenlehrerbildung in *philologisch* orientierten Studiengängen beschrieben werden.

In einem weiteren Schritt soll versucht werden, Bedingungen und Formen des Lernens auf einem eher theoretischen Niveau darzustellen mit dem Ziel Kategorien zu entwickeln, die eine didaktische Analyse des Problems erlauben und in einem nachfolgenden Schritt helfen, idealistisch-modellhaft Elemente für mögliche Lösungswege zu finden.

Im letzten Teil sollen dann praktische Konsequenzen vorgeschlagen werden, die helfen könnten, die Bedingungen und Ergebnisse unserer gemeinsamen Arbeit zu verbessern.

1. Beschreibung und Analyse von Lehr – und Lernprozessen

1.1. Die aktuelle Situation

Um Fremdsprachenlehrer zu werden, absolviert der Student zahlreiche Ausbildungsveranstaltungen wie Sprachkurse, Literatur, Linguistik, Landeskunde und Didaktik/Methodik. In einem Aufsatz beschreibt und kritisiert Hans-Jürgen Krumm dieses Konzept so: "... ist es problematisch, wenn in Anlehnung an die deutsche Fachstruktur lediglich die traditionelle germanistische Ausbildungsstruktur

A: Literaturwissenschaft

B: Sprachwissenschaft

ergänzt wird um die Komponente Fachdidaktik, Landeskunde, Sprachpraxis. ... Das... ist ein disziplinenorientierter Ansatz, dem die didakti-

sche Komponente lediglich additiv angefügt wird".⁴ Das heißt, alle Fächer existieren nebeneinander, es gibt kaum oder keine Querverbindungen, keine inhaltliche oder gar fächerübergreifende Absprache in Hinsicht auf die Anforderungen, die auf den späteren Fremdsprachenlehrer zukommen.

Unsere Behauptung ist nun, dass ein Student in einem so additiv organisierten Prozess isolierte Wissensstücke erwirbt, die zwar ausreichen, einzelne Fachprüfungen und letzten Endes ein Examen zu bestehen, die aber offenkundig kaum dazu dienen, zur Bewältigung neuer und komplexer Zusammenhänge – wie z.B. Unterrichten – frei kombiniert und zielgerichtet benutzt zu werden.

Um zu untersuchen, ob dieser Zustand für das hier zu erörternde Problem von Bedeutung sind, werden wir einen Theorierahmen benutzen, der erlaubt, die Struktur und das Ergebnis unterschiedlicher didaktischer Konzeptionen zu analysieren. (Auch wenn bei "Praktikern" theoretische Zugriffsweisen oft nicht beliebt sind – wir halten es mit Albert Einstein: "Es gibt nichts Praktischeres als eine gute Theorie." Und es scheint, dass er recht hatte.)

1.2. Lernen zwischen Konstruktion und Determination

In einfachster Form kann man Lernen beschreiben als einen Prozess, in dem ein Lerner – hier Subjekt genannt – in Kontakt kommt mit einem neuen Lerngegenstand, dem Objekt. In allgemeinsten Form heißt unterrichten, neue Wissensstrukturen in den Horizont des Lernsubjekts zu bringen, so dass dieses sich die neuen Strukturen aneignen kann. Spätestens seit Bruner⁵ beschäftigt sich die Didaktik mit den Begriffen/Kategorien "Lernstruktur" und "Wissensstruktur" und dem Zusammenhang zwischen ihnen als einem ihrer Grundprobleme. Wir sehen Lernen an als einen aktiven Prozess, in dem das Subjekt neue Ideen oder Konzepte auf der Basis aktuellen und bereits erworbenen Wissens konstruiert.⁶ Es wählt Informationen aus und transformiert sie, bildet Hypothesen, trifft Entscheidungen, gesteuert von kognitiven Strukturen⁷, so zu verfahren. Dieser Prozess ist nicht beliebig, sondern wird beeinflusst durch die subjektspezifischen Konstruktionsmerkmale – die

⁴ Krumm 1994, S. 7.

⁵ Bruner 1971.

⁶ vgl. Heyd 1997, S. 24.

⁷ vgl. ebda, S. 13f.

Lernstrukturen – und die spezifischen Objektmerkmale – die Wissensstrukturen; Lernen vollzieht sich also im Spannungsfeld von subjektiver Konstruktion und objektiver Determination.

Ein kurzer historischer Rückblick auf die Entwicklung der Didaktik als Wissenschaft offenbart, dass es unterschiedliche Wege gab und gibt, Subjekt und Objekt zu einander zu bringen.

1.3. Die Betonung der Wissensstruktur – der objektbezogene Weg

In der Ausgabe vom 6.12.2001 karikiert die Wochenzeitung *Die Zeit* die schlechten Ergebnisse der o.g. PISA-Studie für deutsche Schüler als zwangsläufige Folge der deutschen Unterrichtsrealität, dem üblichen "Der-Lehrer-fragt-die-Schüler-antworten-Ping-Pong" –. Die Schüler werden mit isolierten Wissens"stücken" gefüttert, die hinterher geprüft und benotet werden können. Um einen Lerngegenstand unterrichtbar und lernbar zu machen, wird er in kleine konsumierbare "Häppchen" zerlegt, die der Schüler schlucken muss. Oder, weniger polemisch: Ein auf der Basis eines traditionellen Philologiestudiums komponiertes Ausbildungscurriculum teilt das Fach in verschiedene Kurse, und jeder Kurs geht davon aus, dass seine Gegenstände a priori didaktische Qualität für die Ausbildung zum Deutschlehrer haben. Der Student muss das studieren, was jeder einzelne Kurs zu studieren aufgibt bzw. anbietet. Was immer es sei. In den letzten beiden Semestern hat er das Fach "Didaktik/Methodik" zu absolvieren, das – bildhaft gesprochen – wohl wie ein Trichter wirken soll, wo alle bisher erworbenen Kenntnisse zusammengeschüttet und unter dem Aspekt von didaktischer und methodischer Bedeutung und praktischer Verwendbarkeit in neuer verfügbarer Kombination heraus kommen sollen. Und was kommt heraus? – S.o..

Ein Manko dieses Weges ist, dass eine übergeordnete und organisierende Perspektive fehlt, in unserem Falle z.B. ein Profil des zukünftigen Fremdsprachenlehrers mit genau beschriebenen Qualifikationen. Die Liste der Themen und Ziele der einzelnen Kurse scheint mehr oder weniger beliebig. So ist es z.B. völlig unverständlich, dass eine "Einführung in die Linguistischen Grundlagen" der Fremdsprache nicht zu den Pflichtveranstaltungen gehört. Dem Subjekt, dem Studenten, bleibt oft verschlossen, cui bono er das eine oder andere Fach studiert. Er hat sich zu bemühen, die Wissensstruktur des einzelnen Objekts herauszufinden und bis zum Prüfungstag zu internalisieren. Oft, nicht immer, reicht es wenigstens zum Bestehen der Prüfung.

Um es an einem anderen Bild zu verdeutlichen: Es scheint, dass in diesem Prozess von Wissen ansammeln der Lernende die verschiedenen Schubladen seiner Kommode "Deutsch" mit einzelnen Versatzstücken von „Wissen“ anfüllt – und dort bleibt es, ordentlich separiert. Er kann offenkundig kein sinnvolles Ganzes konstituieren, seine Kenntnisse nicht derart organisieren, dass er sie bewusst und flexibel zur Bearbeitung neuer Aufgaben einsetzt.

Ein weiterer Kritikpunkt: Die Unterrichtsmethoden werden nicht problematisiert. Da es hier nur um die Vermittlung von Wissensstrukturen geht, geraten der Vermittlungs- und Lernprozess nicht in den Blick: das determinierende Objekt ist dominant.

1.4. Die Betonung der Lernstruktur – der subjektbezogene Weg

Es gab und gibt verschiedene didaktische Schulen und Modelle, die dieser Idee folgen. Wir finden sie in den Reformbewegungen der 20er Jahre wie der Arbeitsschulbewegung, Peter-Petersen-Schulen, der Laborschule Hartmut von Hentigs, der Subsumtionstheorie von Ausubel.⁸ Man geht davon aus, dass das Subjekt über ein universelles psychisches und mentales Equipment verfügt, das nur in angemessener Form genährt werden muss. „In angemessener Form“ meint in Bezug auf die Objekte, dass man sie so klassifizieren und ordnen muss, dass sie dem jeweiligen Entwicklungsstand des Subjekts entsprechen. Sehr verallgemeinert kann man sagen, dass die Wissensstrukturen didaktisch so reduziert/taxonomiert werden müssen, dass sie mit den jeweils verfügbaren Lernstrukturen korrespondieren. Lernen wird als eine Art Synchronisierungsprozess betrachtet, bei dem die Lernstrukturen neue Wissensstrukturen auf einem angemessenen Niveau einordnen, um so optimale Verankerung zu sichern.⁹

In Bezug auf unsere Ausgangsfrage können wir feststellen, dass in diesen subjektbetonten Prozessen die behauptete untergeordnete Rolle der Lerngegenstände, der Objekte, dramatische Wichtigkeit gewinnt. Man gesteht ihnen zu, dass sie alle repräsentativen und komplexen Wissensstrukturen enthalten, geschlossen und unveränderlich. Das Objekt erscheint und verbleibt als etwas Äußerliches und Starres.

⁸ Ausubel 1967.

⁹ ebda., S. 234.

Auch hier geraten die Vermittlungsmethoden nicht in den Blick. Vereinfacht gesagt wird Lernen gesehen als ein Prozess der mehr oder weniger passiven Übernahme bzw. Angleichung von „passenden“ Wissensstrukturen in gerade „sensible“ Lernstrukturen.

2. Das System der gegenständlichen Tätigkeiten

2.1. *Gegenständliche Tätigkeit als didaktische Kategorie*

Die bisherigen Ausführungen sollen verdeutlichen, dass weder aus der einseitigen Betonung der Lerngegenstände, der Objektseite, noch der der Lernenden, der Subjektseite, zufrieden stellende didaktische Konzepte resultieren. Wir benötigen eine dritte Kategorie, die ausgewogen Objekt – und Subjektseite in Einklang bringt: das System der gegenständlichen Tätigkeiten.

Historisch betrachtet entspringt diese Kategorie dem "operativen Standpunkt", der zuerst in den exakten Naturwissenschaften bei Galilei, später bei Newton entfaltet wurde.¹⁰ Für die Unterrichtswissenschaften bekam diese Kategorie entscheidende Bedeutung durch die sowjetische Tätigkeitstheorie.¹¹ Im Rahmen dieses kurzen Referats kann ein Überblick über Leontjews "Theory of humans' activities"¹² nicht geleistet werden. Aber die Hauptmerkmale lassen sich für unsere Fragestellung zusammengefasst darstellen. Sie können uns Hinweise zur Bestimmung und Strukturierung curricularer Elemente einer berufsorientierten Deutschlehrausbildung geben.

2.2. *Der Systemcharakter der gegenständlichen Tätigkeit*

"Alle Menschen sind Systemkonstruktoren, und jeder versucht zu bestimmen, was für ihn das grösste und das kleinste System ist. Für jeden Menschen ist das System, das er konstruiert, sein Leben, sein Ich ..."¹³ Alle gegenständlichen Tätigkeiten bestimmen dieses System von Entwicklung und Lernen. Und sie selbst haben Systemcharakter, der durch bestimmte Attribute gekennzeichnet ist:

¹⁰ vgl. Fichtener, 1977, S. 70 ff.

¹¹ Wygotsky, 1964; A. N. Leontjew, 1971; s. auch Heyd, 1997; S. 12ff.

¹² A. N. Leontjew, 1973.

¹³ Churchman, 1973, S. 7.

- Alle Tätigkeiten sind zielgerichtet. Auf der Basis *optimaler Orientierung* antizipiert das Subjekt das *Ziel der Tätigkeit* als idealisiertes Ergebnis.¹⁴
- *Gegenstand der Tätigkeit* ist das Objekt/die Gesamtheit der Objekte, durch deren Bearbeitung das Ziel erreicht werden kann.
- Das Subjekt wählt geeignete *Strategien, Verfahren und Werkzeuge* aus, um das Ziel zu erreichen. Diese sind bestimmt durch den Charakter der Ziele und die Merkmale des Objekts.
- Das *Ergebnis der Tätigkeit* enthält neue Lern- und Wissensstrukturen auf einem höheren Niveau, gekennzeichnet durch die Charakteristika der konstruktiven Tätigkeit, die des Objekts und die der im Tätigkeitsprozess gewonnen Erfahrungen.

3. Didaktische Konsequenzen für ein problemorientiertes Ausbildungskonzept

3.1. Optimale Orientierung

Das Universitätsstudium ist der Ort, an dem der Student sein eigenes System gegenständlicher Tätigkeiten entwickeln kann, ausgerichtet auf seine zukünftigen beruflichen Tätigkeiten. Dazu muss er ein idealisiertes Konzept entwickeln von dem, was Unterrichten für ihn heißt. Er muss Ansprüche entwickeln hinsichtlich seiner

- linguistischen Kompetenz: Sprachkönnen; rezeptive und produktive Fertigkeiten; Sprachwissen (Pädagogische Grammatik, Terminologie); Sprachfunktion; Kontrastivität; Kommunikationstheorie;
- lerntheoretischen Kompetenz: Lernen als Konstruktionsprozess; autonomes Lernen; Lernstrategien; Lernbedingungen und Lernvoraussetzungen; Motivation; Aktivierung; Zusammenhang zwischen Muttersprache und Fremdsprache(n);
- Vermittlungskompetenz: Lehrerrollen und ~verhalten; Unterrichtsmodelle; Unterrichtsmethoden; Unterrichtsplanung; Progression; Reflektion; Medien;
- Fachkompetenz: Themen- und Textauswahl; Rolle der Literatur; Sach- und Fachtexte; Rolle der Grammatik; Landeskunde;

¹⁴ vgl. Fichtner, 1977, S. 295.

- interkulturellen Kompetenz: Stereotype und Vorurteile; Geschichte und Gegenwart der Beziehungen zwischen D-A-CH und dem eigenen Land; Kulturkontrastivität;
- kulturpolitischen Kompetenz: Rolle der deutschen Sprache im eigenen Land; ~ im europäischen Kontext; schulpolitische Tendenzen; Institutionen und Materialquellen; erweitertes Berufsspektrum.¹⁵

3.2. Gegenstände der Tätigkeit

Die einzelnen Fächer müssen ihre Inhalte und Arbeitsweisen so darstellen, dass der Student seine Teilnahme daran als bedeutungsvoll und notwendig für das Erreichen seiner Ziele beurteilen kann. Jedes Fach ist integrativer Teil des gesamten Ausbildungsprozesses und muss sich an den zukünftigen beruflichen Erfordernissen ausrichten. Das heißt aber nicht, dass sich zum Beispiel die Angebote in Literatur nur auf einfache Formen und spezielle Themen beschränken, sondern im Gegenteil darauf angelegt sind, an exemplarischen Beispielen aller Epochen und Formen von Literatur Verstehensstrategien und vielfältige produktive Umgehensformen mit Literatur zu entfalten. Die einzelnen Disziplinen sollten hierzu nicht nur streng disziplinar, sondern, wo immer möglich, fächerübergreifend zusammen arbeiten an komplexen Problemen, Aufgaben und Projekten.

3.3. Strategien und Verfahren

Jedes Fach kann dazu beitragen, dass der Student ein umfangreiches Methodenrepertoire in Bezug auf das eigene Lernen und das Lehren aufbaut. Er soll durch methodisch angemessene Verfahrensweisen angeleitet werden, eine Vielzahl fachgerechter und interdisziplinärer Zugriffsweisen und Bearbeitungsformen zu erlernen, um so seine Kompetenzen eigenständig und eigenverantwortlich auszubauen.

3.4. Unterrichtspraktische Erfahrungen

Schul- und Unterrichtsrealität müssen in den Ausbildungsgang integriert werden. Der Student muss Gelegenheit bekommen, sein erwor-

¹⁵ vgl. Krumm, 1994, S. 7, z.T. wörtliche Übernahme.

benes Wissen in der praktischen Versuchen zu erproben und seine Unterrichtskompetenz schon während des Studiums aufbauen; nach der Entscheidung für den Ausbildungsgang „Schule“ im 3. Studienjahr sollten Praktika integrativer Bestandteil der Ausbildung werden, um den Prozess der optimalen Orientierung zu fördern. Ein weiterer Effekt wäre, dass der Student seine linguistische Kompetenz sehr schnell an den Erfordernissen überprüfen und daran anpassen kann. Wir wissen, dass viele Studenten diese leidvolle Erfahrung z.T. erst am Ende des 4-jährigen Studiums machen, dann nämlich, wenn sie ins Referendariat eintreten; anders gesagt: wenn es zu spät ist.

3.5. Die Ergebnisse

Wir sollten dem Studenten Gelegenheit geben, seine und unsere Arbeit qualitativ zu bewerten. Es müssen Kriterien und Verfahren entwickelt und ausprobiert werden, die zur Beurteilung eigener und fremder Leistungen geeignet und praktikabel sind. Dozenten und Studenten könnten zusammen arbeiten und mit einander die Qualität und Ergebnisse gemeinsamer Lehr- und Lernerfahrungen auswerten, um genau diese zu optimieren.

Zu unserer Ausgangsfrage: Wir glauben, dass durch eine organisatorische und curriculare Umorientierung eines bisher traditionell-philologisch ausgerichteten Studienganges hin zu einem problem- und berufsorientierten Design die Ausbildung unserer Lehramtsstudenten für alle Beteiligten effektiver und befriedigender ausfallen könnte:

- für die Studenten, weil sie eigenständig in Hinsicht auf das Berufsziel ihr Studium organisieren und sich durch das System gegenständlicher Tätigkeiten dahin qualifizieren können;
- für die Dozenten, weil jedes Fach gleich wichtig zur Ausbildung fach- und sachgerechter Kompetenz beiträgt;
- für die Qualität des Fremdsprachenunterrichts in den Schulen, weil so ausgebildete Studenten ihre im Studium erworbenen Qualifikationen zur Lösung der Aufgabe "Fremdsprachenunterricht Deutsch" besser, weil bewusst, zielgerichtet und selbstbestimmt nutzen können.

Und: Wenn wir im Rahmen dieses, Europäischen Jahres der Sprachen" über die sich verändernden Rollen der einzelnen Fremdsprachen konferieren: Ein attraktiver Deutschunterricht, inszeniert von kompetenten

Fremdsprachenlehrern, ist immer noch die beste Werbung in Zeiten, wo die Bedeutung dieses Faches an den allgemeinbildenden Schule abnimmt.

Klaus Altevogt (F.L.U.P.)

Bibliographie

- Ausubel, D. P. (1967), *Educational Psychology: a cognitive view*, New York.
- Bruner, J.S. (1951), *Personality dynamics and the process of perceiving*, in: R.R. Blake & G.V. Ramsey (Eds.), *Perception, an approach to personality* (pp. 121-147), New York, The Ronald Press.
- Churchman, C. W. (1973), *Die Konstruktion von Erkenntnissystemen – Grundlagen für die System- und Organisationstheorie*, Frankfurt/New York, Herder&Herder.
- DAAD (2001), *Diskussionspapier Welche Germanistik wollen wir fördern? Eine Einladung zur Diskussion*, Handout
- Fichtner, B. (1977), *Der Zusammenhang von Wissensstruktur und Lernstruktur als ein Grundproblem der Didaktik*, Kastellaun, A. Henn.
- Heyd, G. (1997), *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, Günter Narr.
- Krumm, H.-J. (1994), *Neue Wege in der Deutschlehrerbildung*, in: *Fremdsprache Deutsch*. Sondernummer 1994. München, Klett Edition Deutsch.
- Leontjew, A. N. (1973), *Das Problem der Tätigkeit in der Psychologie*, Berlin: Akademie.
- Wygotsky, L. S. (1964), *Denken und Sprechen*, Berlin, Akademie.