

Sieber, Peter

## Fachliche Ausbildung - zum Beispiel Deutsch Sekundarstufe I

*Beiträge zur Lehrerbildung 20 (2002) 3, S. 347-356*



Quellenangabe/ Reference:

Sieber, Peter: Fachliche Ausbildung - zum Beispiel Deutsch Sekundarstufe I - In: Beiträge zur Lehrerbildung 20 (2002) 3, S. 347-356 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-135035 - DOI: 10.25656/01:13503

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-135035>

<https://doi.org/10.25656/01:13503>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und  
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-  
UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für  
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## Fachliche Ausbildung - zum Beispiel Deutsch Sekundarstufe I

Peter Sieber

Was kann zur Klärung der fachwissenschaftlichen Anteile am Lehrstudium hilfreich sein? Braucht es diese überhaupt und wenn ja, in welchem Umfang? In einem ersten Teil werden grundsätzliche Überlegungen zur Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Ausbildung von Lehrkräften dargelegt, erläutert mit Beispielen v.a. aus der deutschdidaktischen Diskussion. Ein zweiter Teil beschreibt eine Unterscheidung von Wissensarten, wie sie für die Konzeptarbeiten der Pädagogischen Hochschule Zürich wichtig geworden sind. In dritten Teil wird vorgestellt, wie sich in der Startphase die geplante Fachausbildung in S I präsentiert.

### Zur Einführung

"Ein kardinales Problem der heutigen Lehrerbildung ist die Beliebigkeit des Angebots. [...] Die Reform des Angebots gehört daher zu den wichtigsten Aufgaben einer revidierten Lehrerbildung, die die Frage beantworten können muss, wie mit Ausbildung Praxis bedient werden kann, ohne einzig für eine Bestätigung des Status Quo zu sorgen" (Oelkers, 2000, S. 81).

'Die Sachen klären' - dies ist zentrale Aufgabe der fachlichen Ausbildung. Dabei stellt sich die Frage, welches denn diese Sachen sind, die der Klärung bedürfen. Ist es der nach Lehrplanvorgaben zu vermittelnde Lehrstoff eines Faches? Sind es die wissenschaftlichen Wissensbestände und Fragestellungen, die Grundlage für die Auswahl von Schulstoffen sind? Oder ist es etwa ein in den schulischen Traditionen verwurzelt Wissen, das nicht so leicht disziplinen-abhängig definiert, separiert und erarbeitet werden kann?

### I Fachwissen für alle Lehrkräfte!

Das Verfügen-Können über spezifisches Fachwissen gehört zur Profession des Lehrers, der Lehrerin. Dies ist aktuell zumindest als Forderung in der Diskussion - die konkrete Umsetzung allerdings variiert je nach Schulstufe unterschiedlich stark. "Das fachwissenschaftliche Studium gehört zur Lehrerbildung aller Lehrkategorien auf Fachhochschul- bzw. Universitätsniveau" (Criblez, 2000, S. 36). Denn es ist "für zukünftige Lehrkräfte wichtig, exemplarisch an einem Fach zu verstehen, wie wissenschaftliches Wissen generiert wird, wie dieses Wissen ein Fach konstituiert und wie es in schulische Inhalte transformiert wird" (ebd., S. 37). Die Einlösung dieser Forderung setzt zwingend voraus, dass auch für die Lehrkräfte auf der Primarstufe von der Generalistenausbildung abgerückt wird und das Lehrdiplom nur noch für eine bestimmte Anzahl von Fächern in der Grundausbildung erworben werden kann. Der Kanton Zürich hat hier mit der Festlegung von sieben Fächern eine erste notwendige Reduktion vorgenommen. Diese lässt allerdings noch (zu) wenig Raum für das geforderte fachwissenschaftliche Studium. Der geplante 'Studienschwerpunkt' ist ein erster Ansatz zur notwendigen fachlichen Vertiefung. Hier sind Weiterentwicklungen

zu wünschen, die die gesamte fachliche Ausbildung nicht allein den Fachdidaktiken überantworten, sondern mehr Raum für eigentliche Fachstudien eröffnen.

Im Folgenden soll aber von den spezifischen Problemen der Primarstufenausbildung abgesehen und die Situation der fachlichen Ausbildung auf der Sekundarstufe I in den Blick genommen werden. Hier ist - zumindest weitgehend - unbestritten, dass eine Vertiefung in einzelnen Fächern auch eine vermehrte Auseinandersetzung mit den Wissensbeständen der entsprechenden Fachwissenschaften notwendig macht.

### *Die Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Ausbildung*

Ausgangspunkt ist der - in der deutschen Diskussion im Gegensatz zur schweizerischen unbestrittene - Anspruch auf eine wissenschaftliche Lehrerausbildung. Diese Notwendigkeit wurde vom Symposium Deutschdidaktik in den Siegerner "Thesen zur Deutschlehrer(innen)ausbildung" so auf den Punkt gebracht:

"Wissenschaftliche Lehrer(innen)ausbildung heisst nicht: Ausbildung zum zukünftigen Forscher, wohl aber: wissenschaftlich fundiertes Arbeiten an den Problemen und Gegenständen, die in der späteren Praxis relevant sind. Dafür sind Hochschullehrende - in der Fachdidaktik und in der Fachwissenschaft - in die Verantwortung zu nehmen.

Die Wichtigkeit wissenschaftlicher Ausbildung sei mit folgendem Hinweis veranschaulicht: In den Schulen ist heute ein stärkeres erzieherisches Engagement zu beobachten, eine Humanisierung der Schule wird damit angestrebt. Mit gutem Willen und liebevoller Zuwendung allein ist allerdings noch nicht die didaktische Kompetenz gewonnen, mit der den Lernweisen und auch den Lernschwierigkeiten von Kindern und Jugendlichen begegnet werden kann. Wer z.B. die neuen Ergebnisse der Forschungen zur literarischen Sozialisation nicht kennt, nichts über den Einfluss von Schrift und Medien auf das Denken weiss oder von den neuen Erkenntnissen zum Rechtschreiblernen nichts gehört hat, wird denjenigen Kindern und Jugendlichen, die sich mit dem Lesen und Schreiben schwertun, kaum die notwendigen Hilfen geben können. Die wissenschaftliche Reflexion bleibt als Voraussetzung für verantwortliches didaktisches Handeln unverzichtbar" (Spinner, 1998, S. 10).

Die Forderung nach einer wissenschaftlichen Ausbildung konfrontiert uns allerdings mit dem Problem, eine sinnvolle Verknüpfung von fachwissenschaftlicher und berufsspezifischer Ausbildung zu finden. Denn fachwissenschaftliche Kompetenz allein genügt nicht. "Die professionelle Souveränität hängt von den fachlichen Verstehensleistungen ab, aber nicht nur, denn die Übersetzung in Lehren und Lernen ist eine eigene Problemstellung, die sich nicht aus der Dynamik der Wissenschaft selbst ergibt. Wissenschaften müssen für die eigene Lehrbarkeit sorgen, aber der Unterricht von Spezialisten muss unterschieden werden von der Didaktik für Novizen und dem Verwendungszweck einer allgemeinen Bildung" (Oelkers, 1992, S. 195). Dass die geforderte Verknüpfung nicht einfach zu leisten ist, macht der Bericht 'Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland' auf folgende Weise deutlich: "Zur Sicherung (der) Anschlussfähigkeit benötigen Lehrkräfte ein durch gründliches Studium erworbenes Fachwissen und zugleich ein Wissen über das Verhältnis von Schulfach und universitärer Disziplin. (...) Der kritische Punkt - gerade auch für die Lehrerbildung - liegt in der Verknüpfung dieser wissenschaftlich begründeten Kom-

petenzen. Deren Integration ist Basis des professionellen Handelns, von der Planung des Unterrichts über das Begleiten von Lernprozessen bis hin zur zielangemessenen Prüfung des Lehr- und Lernerfolgs.

Im Universitätsstudium werden fachwissenschaftliche und erziehungswissenschaftliche Wissensgrundlagen derzeit weitgehend bis vollständig unabhängig voneinander erworben. Dabei fallen Gewichtung und Aufwand der einzelnen Studienanteile je nach Studiengang unterschiedlich aus. Fachdidaktische Studienanteile könnten als Schnittstelle fungieren, sie konzentrieren sich aber, u.a. wegen relativ geringer Stundenanteile, auf spezifische Fragen der jeweiligen Fachdidaktik. Die Studierenden sind mit der Integration dieser isoliert dargebotenen Perspektiven und Wissensgrundlagen überfordert" (Terhart, 2000, S. 67f.).

Hier wird der Fachdidaktik eine zentrale Vermittlungsfunktion zwischen den Beständen des Fachwissens, dem pädagogischen Wissen und dem Wissen aus der schulischen Situation zugewiesen. Diese Funktion ist gerade in der Deutschdidaktik in den letzten Jahren auch vermehrt wahrgenommen worden. Bettina Hurrelmann (1998) fasst dies an exemplarischen Beispielen der Schriftlichkeitsforschung, der Erzählforschung, der Kinder- und Jugendliteraturforschung, der Lesesozialisations- und der Medienforschung zusammen. Sie zeigt auf, wie sich in den letzten Jahren 'integrative Forschungs- und Lehrbereiche' herausgebildet haben, denen vieles gemeinsam ist: "Sie vermitteln (1) ein fachspezifisch 'reiches' Bild des Gegenstandes, sie diskutieren (2) die 'mediale Prägung' von Kommunikations- und Bildungsprozessen im Bereich von Sprache und Literatur, sie betonen (3) die Erwerbssperspektive, wobei sie davon ausgehen, dass die individuelle, entwicklungsspezifisch 'eigensinnige' Aneignung von Kompetenzen nicht beliebig ist, sondern regelhaft erfolgt, und zwar in Auseinandersetzung mit kulturellen Ordnungsmustern und Erwartungsschemata des Sprach-, Literatur- und Mediengebrauchs, die zugleich ein Gerüst bieten für die individuelle kognitive Entwicklung. Sie sind schliesslich (4) empirieorientiert. Forschungsfeld und Anwendungsbezug sind vor allem - aber nicht ausschliesslich - (5) Unterricht und Schule.

Ich sehe im Schnittpunkt der bezeichneten fünf Dimensionen: fachspezifische Gegenstandsentsfaltung, Medialitätsperspektive, Erwerbssperspektive, Empirieorientierung, Anwendungsbezug schon in der Theorie die fruchtbarsten Ergebnisse der Deutschdidaktik der letzten Jahre" (Hurrelmann, 1998, S. 31).

Damit ist aber das Verknüpfungsproblem von fachlichem und berufsspezifischem Wissen keineswegs gelöst, denn: "Fachwissenschaft und Fachdidaktik gehören prinzipiell demselben System an, nämlich dem der Theorie im Rahmen fachlich organisierter Wissenschaft" (Hurrelmann, 1998, S. 25). Es wäre fatal, wenn die eingeforderte Vermittlungsfunktion der Fachdidaktik darauf eingeschränkt würde, Transferleistungen aus den Fachwissenschaften in die Praxis der Schule zu gewährleisten. Abgesehen davon, dass dies nicht zu leisten ist, wäre damit ein Rückfall in die fachdidaktische Steinzeit verbunden, wo Fachdidaktik sich als Methodik weitgehend auf die methodische Umsetzung von vorgegebenen fachlichen Inhalten beschränkte. Dies kann im hiesigen Diskurs nicht genug betont werden: Fachdidaktik hat eine enge Beziehung zu den anderen Bereichen der Fachwissenschaft, sie ist nicht einfach eine

Domäne der berufsspezifischen Ausweitung der Erziehungswissenschaft. In der (deutschschweizerischen) Diskussion um fachdidaktische Orientierungen scheinen mir nach wie vor Erziehungswissenschaften (und Pädagogische Psychologie) das fachdidaktische Feld weitgehend für sich zu beanspruchen, was noch dadurch unterstützt wird, dass fachdidaktische Lehrstühle fehlen und das Interesse der universitären Fachwissenschaften an Schule nicht eben als riesig zu bezeichnen ist. So sucht auch fachdidaktische Forschung keineswegs als Selbstverständlichkeit die Kooperation mit den Fachwissenschaften. Die Fachdidaktik hat aber gerade als Teilgebiet der entsprechenden Fachwissenschaft für die Auswahl und Konzeptualisierung des für die Profession relevanten Fachwissens eine zentrale Aufgabe (vgl. dazu ausführlicher Sieber, 1998).

Die Zwischenstellung der Fachdidaktiken - Karlheinz Fingerhut hat sie einmal 'Relationswissenschaften' genannt - bringt es also mit sich, dass an erster Stelle die Aufgabe der Kooperation steht, welche die Fachdidaktik gleich in mehrere Richtungen etablieren muss: dies vor allem mit den anderen Teilgebieten der Fachwissenschaft, daneben mit den Erziehungs- und Sozialwissenschaften und dem schulischen Feld sowie den verschiedenen Fachdidaktiken unter einander.

Was wir also brauchen: enge Kooperation zwischen Fachdidaktik und den anderen Teilgebieten der jeweiligen Fachwissenschaft. In dieser Kooperation entscheidet sich massgeblich, ob es gelingt, die postulierte Wissenschaftsorientierung in eine reformierte Lehrerbildung auf Hochschulniveau einzubringen. Was wir brauchen, ist eine fachwissenschaftliche Ausbildung, die eine Spezialisierung im Hinblick auf besondere Anforderungen des Lehrerberufs ermöglicht: Hier ist nicht weniger Fachausbildung, sondern zum Teil ein anderes Angebot nötig, das nicht (mehr) selbstverständlich im universitären Angebot der Fachwissenschaften gefunden wird. Denn auch die universitäre Lehre hat sich in den letzten Jahrzehnten differenziert und spezialisiert, so dass mit dem in der Lehrerbildung zur Verfügung stehenden Zeitbudget der Aufbau des notwendigen Orientierungswissens ohne entsprechende curriculare Planung keineswegs gesichert ist. Was - nebst Veranstaltungen zu Spezialgebieten - dringend zur Fachausbildung gehören muss, sind z.B. Überblicksinformationen zu zentralen Fragen eines Faches, vertiefende Hintergrundinformationen zu schulisch relevanten Sachzusammenhängen, interdisziplinäre Studiengänge (im Hinblick auf schulische Fächer) oder Veranstaltungen mit wissenschaftsmethodischen und wissenschaftshistorischen Perspektiven. Dies macht Absprachen und gemeinsame Konzeptentwicklungen der verschiedenen Teilgebiete einer Fachwissenschaft unumgänglich.

Wie kann die geforderte Kooperation angegangen werden? Am Beispiel der Arbeiten zur Schaffung der Pädagogischen Hochschule Zürich soll dies in den weiteren Teilen erläutert werden. Dazu ist in einem nächsten Schritt eine Differenzierung von verschiedenen Wissensarten notwendig, die das Feld des relevanten Lehrerwissens betrifft.

## II Verschiedene Arten von Wissen für die Fachausbildung

Im Projekt 'Pädagogische Hochschule Zürich' waren für die Konzipierung des Studienbereichs 'Fachausbildung und Fachdidaktik' (einer von insgesamt sechs<sup>1</sup> Studienbereichen) zwei Differenzierungen dessen, was mit Fachwissen gemeint ist, hilfreich und wegleitend:

(1) Die erste Unterscheidung geht zurück auf Shulman (1991[1986]) und wird von Messner (2000, S. 76f.) wie folgt erläutert: "Shulman (1986) unterscheidet im Hinblick auf die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern verschiedene inhaltliche Dimensionen des Lehrerwissens: das Wissen über die Fachinhalte und fachbezogenen Erkenntnismethoden (*subject matter knowledge*), das pädagogische Gegenstandswissen (*pedagogical content knowledge*) und das curriculare Wissen (*curricular knowledge*)."

(2) Auf der beschriebenen Basis wurden im Projekt PHZH für eine Ausdifferenzierung des Studienbereichs Fachausbildung und Fachdidaktik die folgenden drei Wissensbereiche für Lehrerinnen und Lehrer unterschieden: Fachwissen - Curriculares Wissen - Fachdidaktisches Wissen (vgl. dazu ausführlicher: Fraefel, 2001):

1. *Fachliches Wissen*: Hier handelt es sich um das Wissen der Fachdisziplin, wie es an der Universität gelehrt und weiterentwickelt wird.
2. *Curriculares Wissen und 'Philosophie' des Schulfachs*: Dieser Wissensbereich grenzt sich vom eigentlichen Fachwissen ab. Die unterrichtlich relevanten Inhalte sind nicht einfach 'verdünntes' Fachwissen, sondern folgen oft eigenen Gesetzen und Argumentationsweisen. Die Vorgaben und erweiterten Zielbereiche der Lehrpläne veranlassen Lehrende, ihren Unterricht eher an der Eigengesetzlichkeit des Unterrichtsgegenstands denn an der disziplinären Logik zu orientieren. Im Weiteren lernen Lehrkräfte auch, wofür die Inhalte nützlich sind und in welcher Beziehung sie zu andern Bereichen des menschlichen Lebens und Wissens stehen.
3. *Fachdidaktisches Wissen*: Dieses Wissen befähigt die Lehrkräfte, die methodisch und didaktisch angemessenen Entscheidungen zu fällen. Dazu brauchen sie Fach- und curriculares Wissen, psychologisch-pädagogische Kenntnisse und auch den stetig wachsenden Fundus an eigenen Unterrichtserfahrungen" (Fraefel, 2001, S. 3f.).

Auf der Grundlage dieser Unterscheidung wurde die Planung des Studienbereichs Fachausbildung und Fachdidaktik angegangen und zwar dergestalt, dass sich in Curriculumgruppen Dozierende der PH und der Universität zusammensetzten um Inhalte, Verteilung und Zuständigkeiten festzulegen. Als Zielvorstellung war die Mitarbeit beider Institutionen zumindest in den Bereichen Fachwissen und curriculares Wissen gesetzt, angestrebt eine Kooperation von Dozierenden beider Institutionen bei der Planung, Durchführung und Evaluation der entsprechenden Veranstaltungen.

Damit soll einerseits gesichert werden, dass Studierende ein Fachwissen erwerben, das über den Horizont des Schulwissens hinausgeht und zu einer Auseinandersetzung

<sup>1</sup> Nebst *Fachausbildung und Fachdidaktik* sind dies: *Bildung & Erziehung, Berufspraktische Ausbildung, Profilierung, Forschung + Entwicklung, Information und Kommunikation* (vgl. Pädagogische Hochschule Zürich, 2002b, S. 63).

mit zentralen Fragen des Faches und seiner Epistemologie führen kann - eine Auseinandersetzung, die sich an den Standards der wissenschaftlichen Disziplin orientiert. Andererseits wird mit der Fokussierung eines curricularen Wissens der Tatsache Rechnung getragen, dass auch das schulische Wissen spezifische fachliche Hintergründe und eine eigene Genese besitzt, die für die Arbeit in der Schule wichtige Informationen enthalten. Und mit der fachdidaktischen Perspektive kommen nebst dem unterrichtlichen Wissen auch die entsprechenden Erwerbsperspektiven in den Blick, die z.B. Voraussetzung sind für den Aufbau einer Diagnosefähigkeit bei den Studierenden.

Am Beispiel des Bereichs Grammatik erläutert:

- Zum fachlichen Wissen gehört eine Fundierung, welche grundlegende linguistische Bereiche wie Phonologie und Graphematik, Morphologie und Syntax, semantische Grundbegriffe und Phraseologie einbezieht und deren Ausdifferenzierung in grammatischen Modellen bearbeitet.
- Zum curricularen Wissen gehören die Traditionen und Modellbildungen, die zu den aktuellen Grundlagen der schulischen Grammatik geführt haben. Hier muss auch ein Orientierungswissen aufgebaut werden, das den kompetenten Umgang mit grammatischen Phänomenen ermöglicht.
- Und zum fachdidaktischen Wissen gehören die Kenntnisse und das Können, Sprachreflexion im Unterricht mit geeigneten Mitteln anzuregen und auszubauen, zu beobachten und zu beurteilen. Dazu gehört ebenso ein Wissen darum, wie Lernende Sprachbewusstheit aufbauen und wie der jeweilige Erwerbsstand beobachtet werden kann.

Mit der Vorgabe, die Fachausbildung und Fachdidaktik nach den drei beschriebenen Bereichen des Wissens zu strukturieren, sind die Entwicklungsarbeiten an der Pädagogischen Hochschule Zürich angegangen worden.

### III Fachausbildung und Fachdidaktik an der PH Zürich - das Beispiel Deutsch Sekundarstufe I

Die gesamten Studiengänge der Pädagogischen Hochschule Zürich sind auf die Erreichung einer angemessenen beruflichen Grundausbildung ausgelegt. Die am Ende der Ausbildung zu erfüllenden Anforderungen werden in Form von *Standards* formuliert. Als Standards gelten "Wissensbestände, die in absolut notwendiger Weise angeeignet werden müssen und die hierin auch einem handlungsorientierten Gütemassstab standhalten (...) Standards sollen in komplexen und unterschiedlichen Situationen zur Anwendung kommen" (Oser, 1997, S. 28). Standards können sowohl generell für die gesamte Ausbildung wie auch spezifisch für die einzelnen Ausbildungsbereiche entwickelt werden. Für die übergreifenden Ausbildungsziele wurden die folgenden zehn "Standards für die Ausbildung" formuliert (Pädagogische Hochschule Zürich, 2002b, S. 38ff.):

- I Fachwissen und -können, Kontextwissen
- II Lernen und Entwicklung
- III Umgang mit Heterogenität
- IV eigenständiges Lernen, kritisches Denken, Problemlösen, kreatives Gestalten

- V soziales Umfeld
- VI Kommunikation
- VII Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht
- VIII Beurteilung
- IX Sicherung der Qualität und professionelle Weiterentwicklung
- X Schule im Spannungsfeld von Kultur, Gesellschaft, Demokratie, Ökonomie und Ökologie

Die einzelnen Ausbildungselemente (Module) machen in ihren Beschreibungen den Bezug zu den jeweiligen Standards deutlich. Es sind v.a. drei Standards, die im Zusammenhang mit Fachausbildung und Fachdidaktik zentral sind, auch wenn die andern ebenso betroffen sind:

"Standard I: Fachwissen und -können, Kontextwissen

Die Lehrperson versteht die zentralen Konzepte, Forschungsinstrumente und Strukturen ihrer Disziplinen und verfügt über pädagogisch-philosophisches Kontextwissen. Sie weiss, wie sich Schülerinnen und Schüler Fachwissen und Fachkönnen aneignen und wie Lernsituationen geschaffen werden, in denen diese Kompetenzen gefördert werden. Diese Lernsituationen tragen dazu bei, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, die Welt zu verstehen, sich über sie zu verständigen und sie mitzugestalten.

Standard II: Lernen und Entwicklung

Die Lehrperson versteht, wie Schülerinnen und Schüler lernen und wie sie sich entwickeln. Sie ist fähig, Lernende einzeln und in Gruppen in ihren Lernprozessen und in ihrer Entwicklung umfassend zu fördern und die Entfaltung ihrer Anlagen und Ausdrucksmöglichkeiten zu unterstützen.

Standard VII: Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht

Die Lehrperson ist in der Lage, ihren Unterricht differenziert und theoriegestützt zu planen, durchzuführen und zu reflektieren. Sie plant den Unterricht auf Grund ihres Wissens über den Unterrichtsstoff, die Situation der Lernenden, den offiziellen Lehrplan und die Leitideen und Leitsätze der betreffenden Schule. Sie ist in der Lage, Lernsituationen zu planen, durchzuführen, bzw. zu begleiten und auszuwerten, die Schülerinnen und Schüler befähigen, die Welt zu verstehen, sich über sie zu verständigen und sie mitzugestalten" (Pädagogische Hochschule Zürich, 2002b, S. 38f.).

Selbstredend können die Ansprüche, die in den zitierten Standards formuliert sind, nicht allein im Studienbereich Fachausbildung und Fachdidaktik erfüllt werden. Fachausbildung und Fachdidaktik können aber Wesentliches zur Erreichung dieser professionellen Standards beitragen. Oser (2001) hat mit aller Deutlichkeit auf ein 'allgegenwärtiges' Missverständnis in der Beziehung von Fachwissen und Standards aufmerksam gemacht: "Ein professioneller Standard des Lehrberufs kann nur als unterstützendes oder verhinderndes, unterrichtliches oder erzieherisches Handeln z.B. mit Fachwissen im Unterricht verstanden werden. Das Fachwissen, wenn es noch so gut ist, sowie auch psychologisches, pädagogisches, ökonomisches Wissen kann an sich nicht professioneller Standard sein. Wir haben ausführlich definiert, was zu einem Standard gehört (Praxis, Expertenqualität, Empirie, Theorie, die miteinander in der Unterrichtssituation verkettet sind), und es kann nun nicht sein, dass noch so gutes

Wissen über ein Gebiet einen professionellen Lehrerstandard ausmacht" (Oser, 2001, S. 243).

Die Angebote im Studienbereich Fachausbildung und Fachdidaktik können also lediglich dazu beitragen, dass im Rahmen der gesamten Ausbildung die formulierten Standards erfüllt werden können. In den konkreten Modulbeschreibungen wird deshalb der Bezug zu den jeweiligen Standards explizit ausgewiesen (vgl. Pädagogische Hochschule Zürich, 2002a).

Die aktuelle Planung geht für die Fachausbildung Deutsch von einem Grundkurs Sprache im Basisstudium (obligatorisch für alle Stufenausbildungen) und von insgesamt 13 Modulen im Diplomstudium S I aus, wenn wir von den Zusatzangeboten und den sprachenübergreifenden Modulen (z.B. zur Fremdsprachendidaktik) absehen. Dies präsentiert sich wie folgt:

### Studienübersicht Deutsch Sekundarstufe I

<b>a) Basisstudium*</b> (obligatorisch für alle)	Grundkurs Sprache I (PH)**
	Grundkurs Sprache II (PH)**
<b>b) Diplomstudium S I:</b> Bereich 1: Deutsch (13 Module)	<i>fachwissenschaftliches Wissen</i> • 6 Module 3 Linguistik / 3 Literaturwissenschaft (Universität)
	<i>curriculares Wissen</i> • 3 Module (Kooperation PH / Uni) <i>fachdidaktisches Wissen</i> • 4 Module (PH)
Bereich 5: 'Profilierung' als Möglichkeit der Vertiefung (3. und 4. Studienjahr)***	Insgesamt 11 Module mit Wahlmöglichkeiten aus Uni- und PH-Angeboten

\* Im Basisstudium werden fach- und stufenübergreifend Module angeboten, die den Start der Fachausbildung markieren: "Die beiden Fachbereiche Sprache und Mathematik bieten in den ersten beiden Semestern je zwei stufenübergreifende Module an. Elementare und exemplarische Fragestellungen aus beiden Fachbereichen sind die Grundlage für die folgende stufenspezifische Fachdidaktik in der Diplomausbildung" (Pädagogische Hochschule Zürich, 2002b, S. 51).

\*\* Die beiden Module Sprache (Grundkurs Sprache I und II) sind als Ringvorlesungen mit Begleitseminar konzipiert; sie beziehen teilweise auch die anderen unterrichteten Sprachen mit ein, beschränken sich also nicht allein auf Deutsch. "Der Grundkurs Sprache I vermittelt berufsrelevantes Wissen zu den Themen 'Lesen und Schreiben im medialen Umfeld', fördert wichtige berufsspezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten im schriftsprachlichen Bereich und ermöglicht ein erfahrungsorientiertes Arbeiten an sprachlichen Einstellungen und Haltungen. Dabei erwerben die Studierenden Qualifikationen, die für einen sprachlich adäquaten und sprachfördernden Unterricht in allen Fächern grundlegend sind (...) Der Grundkurs Sprache II vermittelt berufsrelevantes Wissen über Sprache und Sprachverwendung: Spracherwerb, Mehrsprachigkeit, Sprachvarietäten, Sprachnormen" (Pädagogische Hochschule Zürich 2002a, S. 121f.).

\*\*\* "Die Profilierung im fünften Ausbildungsbereich erlaubt es den Studierenden, sich einen individuellen Schwerpunkt zu setzen (...) Für die Profilierung gibt es drei Varianten: Vertiefung, Akzentuierung, Verbreiterung" (Pädagogische Hochschule Zürich, 2002b, S. 47).

### Diplomstudium Bereich 1 'Deutsch': 13 Module

<b>Fachliches Wissen</b> 6 Module	<i>Linguistik</i> • Grammatik (linguistische Fundierung) • Text- und Gesprächslinguistik • Sprachwandel und Sprachvariation	<i>Literaturwissenschaft</i> • Einführung in die Literaturwissenschaft • Proseminar Literatur • Projektbezogenes literaturwissenschaftl. Seminar
<b>Curriculares Wissen</b> 3 Module	• Einführung in Didaktik und Theorie des Zweitsprachenunterrichts für Jugendliche • Schreibwerkstatt	Wahl 1x aus: • Grammatik curricular • Jugendliteratur curricular • Spracherwerb • (Theater) • (Rhetorik)
<b>Fachdidaktisches Wissen</b> 4 Module	• Grundmodul (Lehrplan, Lehrmittel, Bereiche des Sprachlernens)  • Schlussmodul: deutschdidaktisches Entwicklungsprojekt	1x aus A, 1x aus B oder C: • A1 Schreibmodelle, Schreib-erwerb und Textanalyse • A2 Schreibberatung und Textbeurteilung • A3 Umgang mit Grammatik und Rechtschreibung auf S I • B1 Lese- und Mediensozialisation • B2 Leseförderung • B3 Lesen - Informationen suchen und verarbeiten • C1 Erzählen und vortragen - Sprechtechnik • C2 Gesprächsförderung • C3 Literarische Texte gestalten und darstellen

Dies ist sozusagen die Startaufstellung der Pädagogischen Hochschule Zürich für den Studienbereich 'Fachausbildung und Fachdidaktik Deutsch S I'. Die Erfahrungen, welche mit diesem Studiengang gemacht werden, werden im Rahmen der Qualitätssicherung der PH evaluiert und entsprechend modifiziert werden. Die ersten Schritte der Kooperation zwischen Pädagogischer Hochschule und Universität haben zu einem Curriculum geführt, das eine professionelle Ausbildung von Lehrkräften in einer ausbaufähigen Zusammenarbeit zwischen PH und Universität ermöglicht.

Mit der Schaffung des 'Zürcher Hochschulinstituts für Schulpädagogik und Fachdidaktik', das gemeinsam von Pädagogischer Hochschule, Universität und ETHZ getragen wird, sind auch die institutionellen Voraussetzungen für eine intensivere Kooperation vorhanden. Damit kann nach den ersten Erfahrungen mit der Startphase längerfristig auch an eine breitere Kooperation gedacht werden: Was gegenwärtig noch in der fachwissenschaftlichen Ausbildung nach Sprachen getrennt geplant und durchgeführt wird, soll in weiteren Schritten stärker aufeinander bezogen werden. In

der Fremdsprachendidaktik sind erste Schritte dazu mit sprachenübergreifenden Veranstaltungen bereits erfolgt. Dies muss längerfristig auch zu einer stärkeren Koordination und Kooperation der fachwissenschaftlichen Ausbildung in den Sprachfächern führen - in gemeinsamer Arbeit zwischen PH und Universität.

#### Literatur

- Criblez, L. (2000). Für eine fachwissenschaftliche Ausbildung von Primarlehrerinnen und Primarlehrern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (1), 36-38.
- Fraefel, U. (2001). Fachwissen - Curriculares Wissen - Fachdidaktisches Wissen: drei Wissensbereiche für Lehrerinnen und Lehrer. *phz aktuell*, 4/2001, 2-4.
- Hurrelmann, B. (1998). Deutschdidaktik - Kein Ort, nirgends? *Didaktik Deutsch*, 1998, Sonderheft, 13-38.
- Messner, H. (2000). Die Sache verstehen: Welche fachlich-fachwissenschaftliche Ausbildung brauchen Lehrpersonen? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (1), 76-78.
- Oelkers, J. (1992). Universität und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 10 (2), 185-196.
- Oelkers, J. (2000). Perspektiven der Lehrerbildung: das Problem des Ausbildungswissens. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (1), 80-82.
- Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung. Teil I: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (1), 26-37.
- Oser, F. (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderausbildung zur Ausbildung professioneller Standards* (S. 215-342). Chur: Rüegger.
- Pädagogische Hochschule Zürich (Hrsg.). (2002a). Modulverzeichnis Wintersemester 2002/03. Zürich.
- Pädagogische Hochschule Zürich (Hrsg.). (2002b). Studienführer (1. Auflage). Zürich.
- Shulman, L.S. (1991/1986). Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern. In E. Terhart (Hrsg.), *Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen* (S. 145-160). Köln: Böhlau.
- Sieber, P. (1998). Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik - zum Verhältnis zweier ungleicher Schwestern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 16 (3), 353-366.
- Spinner, K. (1998). Zur Diskussion über die Deutschlehrer(innen)ausbildung auf dem Siegener Symposium. *Didaktik Deutsch*, Sonderheft 1998, 4-12.
- Terhart, E. (Hrsg.). (2000). Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Im Auftrag der Kommission herausgegeben von E.T. Weinheim: Beltz.