

Digitales Brandenburg

hosted by Universitätsbibliothek Potsdam

Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für die Grundschule

Knauf, Tassilo

Potsdam, 1996

urn:nbn:de:kobv:517-vlib-4741



POTSDAMER STUDIEN zur GRUNDSCHULFORSCHUNG

Heft 7

Tassilo Knauf/Irene Frohne (Hrsg.)

**Ausbildung von Lehrerinnen
und Lehrern für die Grundschule**

Potsdam 1996

UNIVERSITÄT POTSDAM

Potsdamer Studien zur Grundschulforschung

Heft 7

Tassilo Knauf/Irene Frohne (Hrsg.)

**Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern
für die Grundschule**
Erfahrungen - Ergebnisse - Probleme

Potsdam 1996

Potsdamer Studien zur Grundschulforschung, Heft 7, Potsdam 1996
Herausgeber: Direktorium des Instituts für Grundschulpädagogik.
Dieses Manuskript ist urheberrechtlich geschützt.
Es darf ohne vorherige Genehmigung der Autoren nicht vervielfältigt
werden.

Anschriften der Herausgeber:

Prof. Dr. Tassilo Knauf, Universität/GH Essen, Fachbereich 2,
Postfach 10764, 45117 Essen

Dr. Irene Frohne, Universität Potsdam,
Institut für Grundschulpädagogik, Bereich Sachunterricht
Postfach 60 15 53, 14415 Potsdam.

ISSN-Nr.: 0945-6643

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Vorwort.....	5 - 6
Grußwort der Dekanin der Philosophischen Fakultät II der Universität Potsdam, Frau Prof. Dr. Bärbel Kirsch.....	7 - 8
Geleitworte des Vorsitzenden der Landesgruppe Brandenburg des Arbeitskreises Grundschule - Der Grundschulverband - e.V., Herr Werner Seppelt.....	9 - 10
Tassilo Knauf Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer: Problemlast und Problemlösungen im Studium: Das Beispiel Primarstufe.....	11 - 20
Hans-Jürgen Krzyweck Rechtliche Eckpunkte der Lehrerausbildung im Land Brandenburg.....	21 - 28
Irene Frohne Lehrerausbildung für die Grundschule in zwei Phasen: Erstmals in Brandenburg.....	29 - 38
Bianka Tiedtke Zur Reform der LehrerInnenausbildung.....	39 - 50
Johannes Wildt Das „Integrierte Eingangssemester Primarstufe“ (IEP): Ein Modell für die Verbindung der Lernorte Hochschule und Schule?.....	51 - 67
Tassilo Knauf Ansätze zur Reform der schulpraktischen Studien:..... Verkrustungen in der Lehrerausbildung aufbrechen	68 - 73

Jutta Hartmann/Marlies Hempel Geschlechterkonstruktion - Geschlechterrealitäten Beobachtungen und Erkenntnisse für die Lehramtsausbildung.....	74 - 85
Autorenverzeichnis.....	86
Bisher erschienen.....	87

Vorwort

Die pädagogische Arbeit in der Grundschule muß sich den Herausforderungen der Zeit stellen, wenn sie der Zukunft der Kinder tatsächlich gerecht werden will. Zahlreiche Reformvorschläge zur Gestaltung der Primarstufe beziehen sich in jüngster Zeit prononciert auf den Wandel von Kindheit und Schule, der zu weitreichenden Konsequenzen für die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer führen wird.

Nicht nur die Inhalte und die Organisation des Lehramtsstudiums müssen auf dem Hintergrund sich dynamisch verändernder Bedingungen ständig neu reflektiert werden. Konkrete Impulse für innovative Entscheidungen unter den gegebenen historisch-gesellschaftlichen Chancen und auch Zwängen erwachsen vor allem aus der gemeinsamen Diskussion der unterschiedlichen mit Lehrerausbildung und Schule befaßten Institutionen.

Mit dem Anliegen, eine solche Diskussion zur weiteren Entwicklung der Grundschullehrerausbildung in Brandenburg zu fördern, hat im März 1995 am Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg eine Fachtagung mit dem Thema „Erfahrungen, Ergebnisse und Probleme der Grundschullehrerausbildung“ stattgefunden. Die Veranstalter der Tagung waren die Universität Potsdam und dort das Institut für Grundschulpädagogik, das Pädagogische Landesinstitut Brandenburg sowie der Arbeitskreis Grundschule - Der Grundschulverband - e.V.

Der Inhalt der Fachtagung hat schon angesichts des inzwischen verabschiedeten Brandenburgischen Schulgesetzes und der anstehenden Entscheidungen zu einem Lehrerbildungsgesetz an Gewicht bis heute eher noch gewonnen.

In das vorliegende Heft der „Potsdamer Studien zur Grundschulforschung“ wurden ausgewählte Beiträge zum Thema der Fachtagung aufgenommen, die entweder als Referate gehalten oder im Ergebnis von Beratungen zu den Arbeitsgruppen verfaßt werden konnten.

Alle Beiträge wollen im Sinne der weiteren Ausgestaltung und zeitgemäßen Profilierung der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer informieren und anstehende Probleme thematisieren.

Die Beiträge konzentrieren sich daher schwerpunktmäßig auf Probleme der

- Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer an der Universität,
- Koordinierung im Rahmen der institutionellen Strukturen der Lehrerausbildung,
- Anforderungen und Verordnungen zur Lehrerbildung als Bedingungsgefüge der weiteren Entwicklung.

An dieser Stelle soll den Mitgestaltern der Fachtagung zur Lehrerbildung, dem Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg sowie dem Arbeitskreis Grundschule - Der Grundschulverband e.V., für ihre Hilfe und Unterstützung noch einmal ausdrücklich Dank gesagt werden.

Tassilo Knauf/Irene Frohne

Ich darf meiner Freude Ausdruck verleihen, Sie hier im Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg namens der Philosophischen Fakultät II der Universität Potsdam auf das herzlichste zu begrüßen. Ein wenig befugt fühle ich mich dazu, wurde doch diese Tagung initiiert vom Institut für Grundschulpädagogik der Universität Potsdam, einem sehr jungen Institut an dieser alma mater. Zugleich möchte ich mit meiner Begrüßung dokumentieren, daß die Philosophische Fakultät II ein vitales Interesse an der Grundschullehrerausbildung hat. Sie ist die Fakultät, an der sich gewichtige Fächer befinden, die die Lehrerausbildung tragen wie Pädagogik, Psychologie, Sonderpädagogik, Berufspädagogik, Grundschulpädagogik Erfahrungen, Ergebnisse und Probleme der Ausbildung von Grundschullehrerinnen und -lehrern sollen in diesen Tagen reflektiert werden. Ein dankbares Thema, geht es doch auch darum, zu schauen und Sie als Praktiker darüber zu informieren, wie die Ausbildung von Grundschullehrern an der Universität Potsdam geschieht.

Allein aus der Tatsache, daß sich an der Universität ein eigenständiges Institut für Grundschulpädagogik etabliert hat, ist ableitbar, welches Konzept verfolgt wird und welche Wertschätzung der Grundschullehrerausbildung an der Universität beigemessen wird. Sie ist eingeordnet in das inzwischen bundesweit ins Gespräch gekommene Potsdamer Modell der Lehrerbildung.

In diesem sollen in flexibler Weise und in unterschiedlichem Umfang folgende Komponenten verbunden werden:

- Fachwissenschaft,
- Fachdidaktik,
- Erziehungswissenschaft,
- Psychologie,
- Sozialwissenschaften,
- Primarstufenpädagogik,
- sowie studienbegleitende Praktika.

Eine spezifische Strukturkommission Primarstufe unter Vorsitz von Frau Prof. Valtin (HUB) entwickelte auf der Grundlage des Potsdamer Modells ein spezielles Konzept einer universitären Primarlehrerausbildung, dies auch als Mittel einer allgemeinen wissenschaftlichen Lehrerausbildung.

Normalerweise ist für die universitäre Lehrerausbildung die disziplinentypische Struktur und Sichtweise typisch. Das entwickelte Potsdamer Modell der Lehrerbildung betont jedoch die Professionsorientierung. Das wiederum heißt für die Ausbildung von Grundschullehrerinnen und Grundschullehrern, daß sie sich nicht

als Experten für bestimmte Fächer definieren können und sollten, sondern daß Unterricht fächerübergreifend und problembezogen angelegt ist, der überdies die spezifischen Entwicklungsvoraussetzungen der Kinder berücksichtigt. Eine solche Ausbildung unterscheidet sich inhaltlich und strukturell von der Sekundarlehrerausbildung, befördert jedoch eine allgemeine wissenschaftliche Lehrerausbildung. Sie integriert einzelne Studienbestandteile und öffnet sich verstärkt gegenüber der beruflichen Praxis. (worüber sicherlich zu berichten sein wird, wenn ich an das erfolgreich eingeführte integrierte Eingangsemester denke.) Ich meine, wir stimmen darin überein, daß Grundschullehrer wesentliche Meilensteine für das weitere Leben der Kinder setzen. Wie rasch und tiefgreifend kann z.B. mißerfolgsorientiertes Lernen eine „Abweicherkarriere“ des Kindes einleiten. Grundschullehrer brauchen fachliche, didaktische, psychologische, aber auch pädagogische, sozialpädagogische und sonderpädagogische Qualifikationen.

Entsprechend diesem Gewicht muß das Studium *gleichwertig* neben anderen Lehramtsstudien stehen, was leider in der Lehramtsprüfungsordnung aus meiner Sicht nicht konsequent bedacht ist.

Dennoch gibt es im Institut ein intensives und erfolgreiches Bemühen, aus überkommenen Traditionen auszubrechen, neue Denkansätze zu wagen. Die Fächer bemühen sich, aus der Isolation herauszukommen. Alle an der Grundschullehrerausbildung Beteiligten pflegen eine enge Nachbarschaft.

Noch sind nicht alle Professuren besetzt, dennoch wird versucht, die Probleme zu meistern. Beklagenswert ist in diesem Zusammenhang die noch fehlende Professur Anfangsunterricht.

Daß die Ausbildung angenommen wird, läßt sich auch an der Wahl des Studienortes Potsdam nicht nur von ostdeutschen, sondern auch vonseiten westdeutscher Studenten dokumentieren.

Meine Damen und Herren,
schöpferische Gedanken vieler waren und sind gefragt. Es ist das Verdienst Herrn Professor Knaufs, Sie zu einem Gedankenaustausch zusammengeführt zu haben, Sie, die Sie zum Teil die Ausbildung vollziehen, zum Teil begleiten, mit Ihren Ideen bereichern oder sie in praxi unterstützen.

Hoffen wir, daß die Einführung des Potsdamer Modells der Lehrerbildung in der Primarstufe den Studierenden dazu verhilft, den Lehrerberuf als wissenschaftsorientierte Profession wahrzunehmen und zu identifizieren.

Ich wünsche der Tagung einen anregenden Gedankenaustausch und einen erfolgreichen Verlauf.

**Geleitworte des Vorsitzenden der Landesgruppe Brandenburg -
Arbeitskreis Grundschule - Der Grundschulverband - e.V.,
Herr Werner Seppelt, am 09. März 1995**

Für eine qualitativ hochwertige Lehrerausbildung

Der Grundschulverband Landesgruppe Brandenburg hält eine mindestens achtsemestrige universitäre Lehrerausbildung für unverzichtbar.

Die Grundschule ist von großer Bedeutung für das Aufwachsen der Kinder in einer komplexen Welt und für ihr Hineinwachsen in die Gesellschaft. Ausbildung und Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer sind der Hauptschlüssel für die Bewältigung dieser Aufgabe.

Um die Kontinuität der Bildung und Erziehung über alle Bildungsgänge und Schulformen qualitativ vergleichbar zu erreichen, ist der Gesamtzusammenhang der fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, erziehungswissenschaftlichen und praktischen Ausbildung aller Lehrerinnen und Lehrer zu gewährleisten. Ein ausreichender Stellenwert ist dabei den Anforderungen an den Anfangsunterricht und der praxisnahen Ausbildung durch Praktika einzuräumen. Dies ist nur durch gemeinsame Inhalte, gemeinsame Lehrveranstaltungen und durch die Kommunikation der Lehrkräfte, die an der Ausbildung für die verschiedenen Lehrämter beteiligt sind, möglich.

Nur an der Universität kann eine der Komplexität der beruflichen Anforderungen entsprechende wissenschaftliche Ausbildung realisiert werden, die gleichermaßen die gemeinsamen Grundlagen innerhalb der verschiedenen Lehrämter wie auch die erforderliche Differenzierung zwischen ihnen berücksichtigt. Der Grundschulverband setzt sich für den Ausbau interdisziplinärer Forschungseinrichtungen für Grundschulpädagogik und -didaktik sowie den Aufbau eines regionalen Netzes von Fortbildungseinrichtungen ein.

Durch die Forschung, die an den Universitäten integraler Bestandteil des Ausbildungsprozesses ist, kann sich das Studium für das Lehramt der Primarstufe an den neuesten Erkenntnissen auf pädagogisch-psychologischem sowie fachlich-fachdidaktischem Gebiet orientieren.

Der heutige Grundschullehrer muß darüber hinaus Kenntnisse auf vielen weiteren Gebieten besitzen, um in der Praxis bestehen zu können. So sind für die erziehungswissenschaftliche Befähigung z.B. auch die Sozialpädagogik, Sonderpädagogik, Integrationspädagogik, Gesundheitserziehung und Umweltwissenschaft in die Ausbildung einzubeziehen.

Die wissenschaftliche Lehrerbildung der Primarstufenlehrer ist daher unumgänglich und muß in ihrem Umfang der der übrigen Lehrämter angepaßt sein. So ist auch gegenwärtig die weitere Tätigkeit von Diplom-Lehrern an den Grundschulen unverzichtbar.

Die verbindliche Festlegung von acht Semestern Studiendauer an Universitäten und einer umfassenden Fort- und Weiterbildung für bereits tätige Lehrer sind Forderungen des Grundschulverbandes in Brandenburg.

Sich verändernde Lebensbedingungen der Grundschul Kinder, steigende Erwartungen an die Bildungs- und Erziehungsqualität der Schule, neue Fächer und Inhalte sowie zusätzliche Aufgaben für die Grundschule machen eine Neubestimmung der Formen und Inhalte und auch eine Verlängerung der Lehrerbildung in Deutschland dringend erforderlich. Das "Potsdamer Modell" der Universität Potsdam setzt ermutigende Akzente für eine zukunftsorientierte Lehrerausbildung.

Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer:

Problemlast und Problemlösungen im Studium - das Beispiel Primarstufe

Als die erste deutsche Lehrerversammlung 1848 in Eisenach eine institutionell einheitliche, wissenschaftliche Lehrerausbildung forderte, war dies ein Angriff auf die bis heute nicht überwundene Trennung zwischen höherem und niederem Schulwesen.

Mit der schrittweisen Einführung einer universitären Ausbildung für alle Lehrämter innerhalb der letzten 30 Jahre (Ausnahme blieb Baden-Württemberg) sind wir heute der Eisenacher Forderung näher gekommen. Zufriedenheit stellt sich jedoch kaum ein. Denn es gibt neue Ungleichgewichte, neue Spaltungen: Ungleiche Studiendauer, Disproportionierung der Studienvolumina zwischen Fächern "erster und zweiter Klasse", zwischen Erziehungswissenschaft und den Fächern unklare Position der Fachdidaktik, die Trennung zwischen "wissenschaftsorientierter" erster, "berufsfeldorientierter" zweiter Phase und anderes mehr bleiben Reibungspunkte.

Da ohne Problemanalyse kaum Problemlösungen zu finden sind, möchte ich am Beispiel der Ausbildung für das Lehramt Primarstufe versuchen, die wichtigsten *Problemebenen* in der Lehrerausbildung anzusprechen: die gesellschaftliche, berufsbildspezifische, institutionelle und die organisatorische Problemebene.

Lehrerausbildung und öffentliche Meinung über (Grundschul-)Lehrer und Lehrerinnen

Gesellschaftliche Probleme, etwa der *sozialen Akzeptanz und Wertschätzung* von Grundschullehrerberuf und Grundschullehrerausbildung scheint es vordergründig kaum zu geben: Vor wenigen Jahren wurde in einigen Zeitschriften eine Grafik des "Globusdienstes" abgedruckt, die (offensichtlich nach einer repräsentativen Befragung) die gesellschaftlich am meisten geachteten Berufe enthielt. Aufgeführt, wenngleich nicht ganz an der Spitze, war neben den Berufen Pfarrer, Architekt, Professor, Arzt und Krankenschwester auch der Beruf der Grundschullehrerin, des Grundschullehrers. Die in der Tabelle zum Ausdruck kommende positive öffentliche Bewertung des Grundschullehrerberufs widerspricht allerdings den Erfahrungen eines eher geringen Ansehens der ausgeübten oder anvisierten Profession innerhalb der Hierarchie pädagogischer Berufe, die Grundschullehrerinnen und -lehrer und Primarstufenstudierende in der Öffentlichkeit machen.

Diese Diskrepanz löst sich zumindest partiell auf, wenn man die Mehrdeutigkeit öffentlicher Berufsbewertungen genauer betrachtet. Einmal geht es um einen sozialen Status, der mit Macht, Einfluß, Einkommen verknüpft ist. Da rangiert die Grundschullehrerin keineswegs in den vorderen Rängen. Selbst der Einfluß, den ein Grundschullehrer auf die Entwicklung eines Kindes hat, trägt nicht zu einem Prestigezuwachs bei. Auf der anderen Seite steht der konkrete lebensgeschichtliche Bezug zu der eigenen Lehrerin, dem eigenen Lehrer: Jeder Mensch hat in einem begrenzten Lebensabschnitt eine spezifische Beziehung zu der Person der Grundschullehrerin bzw. des Grundschullehrers gehabt. Von den Erwachsenen wird diese Beziehung rückwirkend gedeutet. Erfahrungen, die man als Eltern-, vielleicht auch als Großelternanteil mit der Grundschule gemacht hat, ergänzen und vervielfältigen das Bild. Ergebnis ist eine offensichtlich überwiegend positive Beziehungsdeutung. Erlebte Konflikte werden im nachhinein bagatellisiert, Abhängigkeiten, auch in der Grundschule erfahrene Prägungen geleugnet oder minimiert. Die Grundschullehrerin erscheint in der Rückschau als freundliche Begleiterin in einer kurzen Lebensphase. Meine These ist nun, daß solche noch wenig erforschten, tendenziell verklärenden Proportionsverschiebungen zu Stereotypen führen, die im kollektiven Bewußtsein wirksam werden. Stereotypen verschleiern Realität, z.B. daß es für eine erfolgreiche Tätigkeit als Grundschullehrerin nicht damit getan ist, über einen gütigen, möglichst mütterlichen Charakter sowie über eine sichere Rechtschreibung und Routine in der Anwendung der Grundrechenarten zu verfügen. Entsprechend schwer ist es manchmal, die Akzeptanz für eine Grundschullehrerausbildung zu finden, die sich weder auf eine verengte Fertigkeitsvermittlung reduziert, noch ihre Wissenschaftlichkeit lediglich aus den Theorieansprüchen des Fächerkanons der Sekundarstrufen bezieht, wozu universitäre Primarstufenlehrerausbildung faktisch aber tendiert.

Folgen eines diffusen Berufsbildes

Schaut man die umfassende erziehungswissenschaftliche Literatur zum *Berufsbild*, zum Qualifikationsprofil von Lehrerinnen und Lehrern durch, wird man mit Erstaunen feststellen, daß die in der öffentlichen Einschätzung so hoch gewichteten schulstufen- und schulformspezifischen Unterschiede eher eingeebnet als kritisch analysiert werden. Die einschlägige Literatur unterstellt in der Mehrzahl die Existenz eines idealen Einheits- oder Gesamtlehrers, so wie ihn sich vor fast 200 Jahren Humboldt oder Herbart und zu Beginn unseres Jahrhunderts die Reformpädagogen vorgestellt haben mögen. Immerhin: Dieser synthetische Gesamtlehrer grenzt die Spezifika des Grundschullehrerberufs nicht aus. Eher scheint ein väterlich erziehender und entsprechend meist maskulin gedachter Grundschullehrer Prototyp dieses Lehrerkonstrukts zu sein.

Problematisch für die Entwicklung von Grundschullehrer-Ausbildungskonzepten ist insbesondere folgendes Dilemma: Es ist die außerordentliche Schwierigkeit, die Forschung und Fachdiskussion damit haben, die spezifischen

Qualifikationsanforderungen an den Grundschullehrerberuf zu bestimmen. Der Kern des Problems liegt dabei in der Unfähigkeit der an der Diskussion Beteiligten, sich auf vergleichbare Kriterien und Kategorien für den beruflichen Qualifikationsbedarf zu verständigen: Mal greift man auf Kompetenzen zurück, die in einzelne pädagogische Situationen eingebracht werden sollen, mal auf übertragbare Schlüsselqualifikationen, mal auf die Bestimmung von Aufgabefeldern, mal auf die Charakterisierung von personalen Grundhaltungen. So findet man in dem 1991 erschienenen Aufsatz Werner Lochs mit dem vielversprechenden Titel "Was muß man können, um ein guter Lehrer zu sein? Eine Grundfrage der Lehrerbildung" eine Zusammenstellung von fünf zur Bewältigung pädagogischer Alltagssituationen notwendigen in Subkategorien aufgeschlüsselten Kompetenzen: Darstellungsfähigkeit, Aktivierungsfähigkeit, Kontaktfähigkeit, Bestärkungsfähigkeit, Selbsterhaltungsfähigkeit. Die Lehramtskommission an der Gesamthochschule Kassel hat sich kürzlich in einem Papier dagegen mit viel groberen Qualifikationsebenen begnügt: Sachkompetenz, Sozialkompetenz, Kompetenz zur Selbstbildung (vgl. Schmitt 1994, S. 7f.). Manfred Bayer bezieht sich in seinem ebenfalls 1991 erschienenen Aufsatz bei der Bestimmung der "Professionalisierungsvoraussetzungen" für die Lehrertätigkeit auf den Strukturplan für das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland von 1970 und nennt die Kompetenzen des Lehrens, Erziehens, Beurteilens, Beratens und Innovierens. Hier gibt es eine unmittelbare Verbindung zu der Klassifizierung von professionellen Lehrerkompetenzen, die 1975 eine deutsch-schweizer Forschungsgruppe um Kurt Aregger und Karl Frey formulierte: Sie sprechen von Kompetenzen des Unterrichtens, Erziehens, Beurteilens, außerunterrichtlichen Erziehens, aktiven Beteiligens an der Schulreform, der Schulverwaltung und -organisation. Ganz anders strukturiert sind Kompetenzen, Erfahrungen und Haltungen, die Hartmut von Hentig in dem gern zitierten Aufsatz "Vom Verkäufer zum Darsteller. Absagen an die Lehrerbildung" vom Lehrer, von der Lehrerin fordert: Lebenserfahrung, Begeisterung für eine Sache, Empathie gegenüber Kindern und die Fähigkeit, Zusammenhänge zu erkennen, zu erspüren und auszudrücken sowie Wissen in Handeln umzusetzen. Wieder auf einer anderen Ebene liegen Hans Günther Homfeldts Forderungen, die Entwicklung von Identität, das zu sich selbst und zur eigenen Lebensgeschichte Finden zum Ausgangspunkt professioneller Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern zu nehmen.

Die Vielfalt berufssoziologischer, erziehungsphilosophischer oder situationsanalytischer Überlegungen zum wünschenswerten Qualifikationsprofil von Lehrerinnen und Lehrern kann als Quelle für die grundschulpädagogische Diskussion sehr wohl genutzt werden. Sie ist aber für die Ableitung von Forderungen an ein Curriculum für die Grundschullehrerausbildung reichlich sperrig.

(Grundschul-)Lehrerausbildung liegt quer zum tradierten Selbstbild der Universitäten

Am meisten in der Diskussion ist sicher die dritte von mir anvisierte Problemebene, die Ebene der *institutionellen Strukturen*. Die Frage nach dem richtigen Ort der Lehrerausbildung wird seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert diskutiert. Die seminaristische Ausbildung, die Pädagogischen Akademien der 20er Jahre und die in Ost und West nach dem II. Weltkrieg gegründeten Pädagogischen Hochschulen bilden die Zwischenschritte zur universitären Grundschullehrerausbildung, die sich mit Ausnahme Baden-Württembergs inzwischen im vereinigten Deutschland durchgesetzt hat. Diesem Modell der institutionellen Vereinheitlichung der Lehrerausbildung sind in den letzten Jahren im EU-Bereich zögerlich Frankreich und Italien gefolgt, die anderen europäischen Staaten jedoch (noch?) nicht. Das Modell bleibt aber auch bei uns durchaus Diskussionsthema, und zwar aus drei Gründen:

1. Aus unterschiedlichen Lagern werden in Abständen immer wieder folgende Fragen aufgeworfen: Ist die Universität aufgrund ihrer Struktur und ihres Selbstverständnisses überhaupt in der Lage, eine berufsfeld- und praxisbezogene Ausbildung zu leisten? Führt sie nicht zu einer problematischen Verwissenschaftlichung und Intellektualisierung, die Distanz zum Berufsfeld schafft, wo doch ganzheitliches Arbeiten, Empathie und emotionale Qualitäten gefragt sind?
2. Aus Gründen der Kostenminimierung in der Ausbildung und später bei der Einstufung in Besoldungs- oder Gehaltsgruppen ist für den Staat eine außeruniversitäre Grundschullehrerausbildung attraktiv. Deshalb kann niemand ganz sicher sein, ob das 1993 vom Wissenschaftsrat angedeutete Denkmodell einer Grundschullehrerausbildung an Fachhochschulen nicht mehr ist als ein Sandkastenspiel, auch wenn Verbände protestierten und sich die Kultusministerkonferenz erwartungsgemäß von der Überlegung distanzierte.
3. Der Grundschullehrerausbildung fehlt, schlicht gesagt, der Stallgeruch der tradierten universitären Fächer. Dies hat wenig mit dem Mangel an altersbedingter Würde zu tun. Fächer wie Gentechnologie, Informatik oder Kommunikationswissenschaften sind viel jünger. Das Problem hängt auch wenig mit der starken Berufspraxisorientierung der Grundschulpädagogik zusammen. Studiengänge wie die für Diplomdolmetscher, Zahnmedizin oder Vermessungswesen sind alles andere als minder berufs- und handlungsfeldbezogen. Es macht sich hier, so denke ich, eher ein Konglomerat von Stereotypen, Erfahrungen und Fakten kritisch bemerkbar, so z.B.

- die ganz überwiegend weibliche Studierendenklientel, die das mütterliche Grundschullehrerinnenstereotyp assoziieren läßt,
- die sechs Semester kurze Regelstudienzeit, die auf einen reduzierten wissenschaftlichen Anspruch hindeutet,
- die an vielen Standorten besonders große Zahl von Studierenden, auf die sich die Universität einstellen muß und die man nicht wie eine Handvoll von Studierenden der ostasiatischen Archäologie als interessanten Farbtupfer im Universitätsprofil irgendwo schon unterbringt.

Eine Rolle spielt sicher auch die Herausforderung, die die Grundschullehrerausbildung gegenüber den Fächern darstellt; denn viele Fächer - von der Germanistik bis zur Physik - müssen sich auf die spezifischen Qualifikationsbedürfnisse der Primarstufenstudierenden einstellen. Somit wird Primarstufenlehrerausbildung leicht zum Störfaktor im Eigenleben der Fächer.

Um solche Reibungsflächen zu reduzieren, sind institutionelle Lösungen an der einen oder anderen Hochschule geschaffen worden wie die Einrichtung eines großen erziehungswissenschaftlichen Fachbereichs unter Einschluß der Fachdidaktiken, z.B. an der Universität Hamburg, oder die Gründung eines Instituts für Grundschulpädagogik, so an der Universität Potsdam, oder die Schaffung von Zentren für Lehrerbildung und pädagogische Berufspraxis, wie in Bielefeld oder Oldenburg. Solche Lösungen sind wichtig, nicht nur als Blitzableiter für inneruniversitäre Konfliktpotentiale, sondern vor allem für die Entwicklung einer Kultur der wissenschaftlichen Diskussion und Kooperation, die sich nicht an Fächern, sondern an einem professionellen Handlungsfeld und an einem gesellschaftlich bedeutungsvollen und facettenreichen Forschungsfeld orientiert, nämlich Kindheit und Schule. Die Ausbildung solcher institutioneller Strukturen belegt aber auch die tendenzielle Reformfähigkeit der Institution Universität, die, wie an diesen Beispielen aufgezeigt werden kann, flexibler ist, zumindest sein kann, als es die "Gralshüter des Elfenbeinturms" gerne hätten. Einmal eingeführte Strukturen sind allerdings zählebig, ihre Veränderbarkeit allein auf der Grundlage guter Argumente ist gering. Das betrifft z.B. die Zweiphasigkeit der Lehrerausbildung, mit der die in vielen Köpfen präsenste Dichotomie von Theorie und Praxis eine Bestätigung findet.

Von der Stagnation zur zaghaften Bewegung

Die letzte Problemebene ist die der *Organisation*. Der für eine professionsorientierte Grundschullehrerausbildung notwendige Anspruch, daß eine grundschulpädagogische Lernkultur auch eine Widerspiegelung auf der Ausbildungsebene finden müsse, zeigt im Organisatorischen seine Sperrigkeit. Denn wenn wir versuchen, auch in der Ausbildung fächerübergreifende Strukturen zu fördern, Of-

fenheit, Selbst- und Eigentätigkeit der Studierenden, innere Differenzierung, Handlungs-, Erfahrungs- und Projektorientierung, das Aufsuchen externer Lernorte zu kultivieren, dann stoßen wir schnell auf die Grenzen der Personal-, Raum-, Zeitstrukturen, der Ressourcen, Fächer- und Gruppeninteressen. Die Institution Universität rächt sich gewissermaßen mit ihrer Komplexität für den Versuch der Reform. Diese Widerständigkeit hat aber einen Doppelcharakter: Sie ist einerseits Störmoment im Lehr- und Forschungsbetrieb, andererseits ein notwendiges Element in Reformprozessen; denn Reformen fallen niemandem in den Schoß. Widerständigkeit verlangt Auseinandersetzung statt Rückzug in angestammte Reservate. Widerständigkeit verlangt Aushandeln statt Insistieren auf Besitzstandswahrung. Widerständigkeit verlangt Phantasie zur Problemlösung. Und sie verlangt Geduld, langen Atem; schnelle Erfolge wird es nicht geben.

Seitdem sich in den Kultus- und Wissenschaftsministerien die Klagen über unzumutbare Zustände im Lehrbetrieb einer Reihe von Studiengängen häufen und die Zahl der Studienabbrüche ein alarmierendes Ausmaß annimmt, beginnt sich der "Tanker" Universität zu bewegen. In den meisten Bundesländern erleben Programme zur Verbesserung von "Qualität der Lehre" einen Boom, und schon zeigen sich erste Wirkungen. Aus den Niederlanden und den USA wurde ein breit gefächertes Repertoire von Anreizen und Sanktionen übernommen: Preise für gute Lehre, Tutorenprogramme, Lehrberichte der Dekane, Verpflichtung zu mehr Präsenz der Professorinnen und Professoren, studentische Veranstaltungskritik. In diesem neuen Schwung werden auch Innovationen für die Lehrerausbildung auf einmal durchsetzbar und trotz Sparzwängen bezahlbar. So fördert das Land NRW nach 15 Jahren Stagnation die Einrichtung von Lehrerausbildungszentren an den Universitäten, und die Hochschulen des gleichen Bundeslandes wetteifern miteinander bei der Gründung von Lernwerkstätten für die Primarstufenlehrerausbildung, nachdem es jahrelang so schien, als blieben die entsprechenden Piloteinrichtungen an der Gesamthochschule Kassel und der TU Berlin Solitäre ohne universitäre Nachahmung.

Schulpraktische Studien haben wieder Zukunft

Auch der so schwierige Bereich der schulpraktischen Studien zeigt nach dem Abbruch der Modelle einphasiger Lehrerausbildung an den Universitäten Oldenburg und Osnabrück vor fast zwei Jahrzehnten wieder Ansätze der Reformierbarkeit. So finanzierte die Bund-Länder-Kommission einen Modellversuch zur Erprobung eines "Integrierten Eingangsemesters Primarstufe (IEP)", in dessen Zentrum an den Universitäten Bielefeld und Potsdam eine enge Verzahnung von unterrichtspraktischen Erfahrungen und universitärem Lehrangebot steht.

Parallel zum IEP wurde an der Gesamthochschule Essen das Modell "Kontakt-schulunterstützter Schulpraktischer Studien" (KUSS) entwickelt. Schon 1991 wurde es als fakultative Alternative zum vierwöchigen Blockpraktikum in die

Studienordnung für Lehrämter aufgenommen. Seit Ende 1994 wird es vom Land NRW gefördert. Es soll - nach einer jetzt abgeschlossenen Akzeptanzuntersuchung bei Studierenden und Schulen - ab kommenden Wintersemester für alle Primarstufenstudierenden verbindlich werden.

Das KUSS-Modell beruht auf einer Reihe von Grundannahmen:

1. Die Praktikumsschulen müssen das Praktikum als etwas Nützliches, nicht als eine Last wahrnehmen können. Das kann vor allem dann möglich sein, wenn Praktikantinnen und Praktikanten längerfristig zur Verfügung stehen und bereit sind, sich an Unterrichtsgängen, Klassenfahrten, Unterrichtsprojekten, gezielten Schülerbeobachtungen, Differenzierungsmaßnahmen, Festen oder Schulkulturaktionen zu beteiligen. Daher beginnt das KUSS-Praktikum schon nach dem ersten Semester, ist studienbegleitend angelegt und kann freiwillig bis zur Prüfungsmeldung fortgeführt werden. Die Praktikanten werden als "assoziierte Mitglieder" eines Kollegiums verstanden, die sich auf der Grundlage einer freien Vereinbarung "ihrer" Praktikumsschule zur Verfügung stellen.
2. Schulpraktische Erfahrungen müssen mit der Studieneingangsphase verknüpft werden, damit sie als Möglichkeit der kritischen Prüfung der eigenen Studien- und Berufswahl genutzt werden können, aber auch damit parallel zum Aufbau theoriegeleiteter Deutungsmuster der unmittelbare Erwerb von Wissen über schulische Alltagsstrukturen durch eigene Anschauung und durch eigenes Handeln realisiert werden kann.
3. Der Gewinn schulpraktischer Studien steigt mit ihrer Kontinuität und ihrer zeitlichen Entzerrung. Denn dann wird es eher möglich,
 - die Vielfalt pädagogischen Handelns und schulischer Aktivitäten zu erleben,
 - die Bedeutung von schulischen Zeitrhythmen im Tages-, Wochen- und Jahresgang zu erfassen,
 - Kinder über einen längeren Zeitraum zu beobachten und vielleicht auch einen Abschnitt ihrer Entwicklung wahrzunehmen,
 - eine vertrauensvolle Beziehung zu Kindern und Kollegium aufzubauen.
4. Das Praktikum sollte zur Kommunikation und Reflexion der im Schulalltag gewonnenen Erfahrungen Anlässe bereithalten und Bedingungen sichern. Damit kann schon in der Ausbildung ein Gegenmodell zum pädagogischen

Einzelkämpfertum und zum raschen (immer "nach vorn" auf die nächste Stunde gerichteten) Verdrängen der gemischten Schulalltagserfahrungen erlebt werden. Zentrale Stelle für das Reflektieren und Kommunizieren schulischer Erfahrungen sind Tutorien, in denen sich sieben bis neun Praktikanten regelmäßig, d.h. im Schnitt alle zwei Wochen, mindestens ein Semester lang treffen. Die Tutorien haben sehr komplexe Funktionen: In ihnen kann „Dampf abgelassen“ werden; in ihnen kann aber auch nach Erklärungen für Erlebtes und Beobachtetes gesucht werden. Es können schließlich in den Tutorien gemeinsame Unterrichtsprojekte oder Feldstudien vorbereitet werden, wie sie als Teil der Praktikumsdokumentation erwartet werden. Die Tutorien übernehmen gewissermaßen eine Gelenkfunktion zwischen Schulpraktikum und Hochschule. Ihrer komplexen Aufgabenstellung entsprechend, erhalten die Tutorinnen und Tutoren eine Anleitung in Diskussionsleitung und Gruppenarbeit, für die das Essener Hochschuldidaktische Zentrum verantwortlich zeichnet.

5. Es müßte im Praktikum durch Handlungsbeteiligung der Praktikanten deutlich werden, daß die Arbeit der Lehrerin/des Lehrers nicht nur aus Unterrichten besteht, sondern viele andere, sich im Wandel befindliche Tätigkeiten mit umfaßt, z.B. Beobachten, Beurteilen, Beraten, therapeutisches Handeln, Elternbildung ebenso wie Buchhaltung betreiben, Organisieren, Planen, sich an der Entwicklung einer schulischen Corporate Identity und der ästhetischen Ausgestaltung des Lernortes beteiligen u.v.m.
6. Schulpraktische Erfahrungen dürfen andererseits nicht ein isoliertes, vom Lehrerausbildungsort Universität abgespaltenes und für das dortige Studium folgenloses Erfahrungs- und Experimentierfeld sein. Zwar bilden Schule und Universität spezifische kulturelle Lebenswelten mit je eigenen Raum-Zeit-Strukturen, Bezugspersonen, Leitideen und Verhaltensnormen. Aber es müßte im Praktikum die Neugier geweckt werden, die Vielfalt des in der Lebenswelt Schule Erlebten gedanklich zu ordnen, zu deuten, zu verstehen und in Beziehungen zu setzen. Und es müßte das Interesse gestärkt werden, ein professionelles Handlungsrepertoire aufzubauen, nicht nur um die heterogenen Facetten des Schulalltags einmal selber zu bewältigen, sondern auch um eigene Orientierungen und Identifikationen zur *Gestaltung* von Schulalltag zu entwickeln.

Insgesamt lassen sich folgende Grundelemente für die Weiterentwicklung des Konzeptes schulpraktischer Studien formulieren:

- das Akzeptieren zweier verschiedener Handlungs- und Berufskulturen, eben Schule und Hochschule,

- das Initiieren einer parallelen Auseinandersetzung mit beiden Kulturen für den Aufbau professioneller Handlungskompetenz,
- die hohe Gewichtung kommunikativer Elemente, die zwischen beiden Kulturen vermitteln,
- zeitliche Offenheit, die Selbstorganisation, Selbstverpflichtung und das Aushandeln von Verbindlichkeiten herausfordert, aber - wie im offenen Unterricht - nicht erzwingt.

Von dieser offenen Struktur wird erhofft, daß sie ein Angebot erbringt für

- den Aufbau einer relativ stabilen Arbeitsbeziehung zwischen Praktikanten und den in der Schule lebenden und arbeitenden Personen,
- die Möglichkeit, schulische Präsenzphasen mit Planungs- und Reflexionsphasen in variabler zeitlicher Distanz abwechseln zu lassen,
- die Möglichkeit, schulische Präsenzphasen auf Zeitrhythmen des Studiums, des Geld-Verdienen-Müssens und privater Planungen abzustimmen (Motivation und persönlicher Gewinn des Praktikums erhöhen sich durch diese Flexibilität signifikant),
- schließlich für die Möglichkeit, schulische Präsenzzeiten auf schulischen Bedarf abzustimmen (zu denken ist etwa an Klassenfahrten, Projektwochen, Schulfest, Aufsuchen außerschulischer Lernorte, Freiarbeitsphasen).

Literatur

- Aregger, Kurt u.a. (Hrsg): *Lehrerbildung und Unterricht*. Bern 1978
- Bayer, Manfred: *Krisen und Perspektiven in der Lehrerausbildung*. In: Homfeldt, H.G. (Hrsg.): *Ausbilden und Fortbilden. Krisen und Perspektiven der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn 1991, S. 11 - 28
- Bayer, Manfred u.a.: *Alternativen in der Lehrerausbildung. Kooperation und Selbstorganisation*. Reinbek 1982
- Beckmann, Hans-Karl: *Modelle der Lehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland*. In: *Ztschr. f. Pädagogik*, Heft 4/1980, S. 511 -533
- Bracht, Ursula u.a.: *Demokratische Lehrerausbildung (Blickpunkt der Hochschuldidaktik 61)*. Hamburg 1980
- Hänsel, Dagmar: *Das integrierte Eingangsemester Primarstufe*. In: *Grundschule*, Heft 10/1992, S. 16 - 19
- Hänsel, Dagmar: *Öffnung und Integration*. In: *Grundschule*, Heft 7-8/1993, S. 66 - 68
- Hentig, Harmut von: *Vom Verkäufer zum Darsteller. Absagen an die Lehrerbildung*. In Becker, H./Hentig, H.v. (Hrsg.): *Der Lehrer und seine Bildung*. Berlin, Wien 1984, S. 99 -146
- Homfeldt, Hans Günther/Schulz, Wolfgang: *Strukturmomente des Erfahrungsprozesses in der Ausbildung zum Lehrer*. In: Homfeldt, H.G. (Hrsg.): *Ausbilden und Fortbilden*. Bad Heilbrunn 1991, S. 134 -149
- Knauf, Tassilo: *"...weil ich gern mit Kindern zusammen bin". Studien- und Berufswahlmotive von Primarstufenstudierenden*. In: *Pädextra*, Heft 1/1992, S. 55 - 58
- Knauf, Tassilo: *Schulpraktische Studien*. In: *Grundschule*, Heft 10/1992, S. 25 - 26
- Loch, Werner: *Was muß man können, um ein guter Lehrer zu sein? Eine Grundfrage der Lehrerbildung*. In: Homfeldt, H.G. (Hrsg.): *Ausbilden und Fortbilden*. Bad Heilbrunn 1991, S. 96 - 122
- Schmitt, Rudolf: *Ausbilden für die Grundschule. Studium - Vorbereitungsdienst - Fort- und Weiterbildung (Beiträge zur Reform der Grundschule 94)*. Frankfurt/Main 1994

Rechtliche Eckpunkte der Lehrerausbildung im Land Brandenburg

Die Schulstruktur Brandenburgs und die Lehrerausbildung haben zum Beginn des Schuljahres 1991 durch das Erste Schulreformgesetz (1.SRG) vom 28. Mai 1991 (GVBl, Bbg. I S. 116) ihre neuen Grundlagen erhalten. Diese Regelung aus einem "Guß" ermöglichte im besonderen Maße eine Orientierung der Lehrerausbildung an der Schulstruktur des Landes - auch in der sprachlichen Beschreibung.

Die wesentlichen Eckpunkte werden nachfolgend vorgestellt.

Die Schulstruktur Brandenburgs ist schulstufenbezogen: Sie umfaßt die Primarstufe, die Sekundarstufe I (Gesamtschule, Gymnasium, Realschule) und die Sekundarstufe II. Entsprechend sieht § 67 des 1. SRG die Lehrämter für die Primarstufe, für die Sekundarstufe I, für die Sekundarstufe II sowie für die Sonderpädagogik vor. Nur scheinbar nebenbei erwähnt das Gesetz die Möglichkeit, Lehrämter auch stufenübergreifend vorzusehen. Offensichtlich ist gerade diese Aussage die wichtigste. Eine möglichst eng an den Stufen/Formen/Bildungsgängen der Schulen des Landes orientierte Lehrerausbildung mag unter fachlichen Aspekten wünschenswert sein. Die Lehrerausbildung muß jedoch auch eine breite Einsatzmöglichkeit des Lehrers sicherstellen, damit er professionell dort eingesetzt werden kann, wo sich jeweils die Schüler befinden.

Dies ist generell ein Problem, erst recht in der Situation der neuen Bundesländer, wo seit der Wende nie dagewesene Einbrüche in eine kontinuierliche Geburtenentwicklung zu verzeichnen sind.

Das Potsdamer Modell der Lehrerbildung

Die neue Lehrerbildung¹ - so wie sie nach einer Übergangszeit Gestalt annehmen sollte - wird in Brandenburg plakativ umschrieben mit dem "Potsdamer Modell". Dieses Modell ist in der Verantwortung des damaligen Gründungssenats der Potsdamer Universität von der Strukturkommission für Lehrerbildung erarbeitet und in Form einer Denkschrift im September 1992 einer breiten Öffentlichkeit vorgestellt worden. Es hat Eingang gefunden in die Lehramtsprüfungsordnung und die Strukturbildung der Universität Potsdam im lehrerbildenden Bereich bestimmt. Was verbirgt sich nun Besonderes hinter diesem Modell?

¹ Siehe auch den Aufsatz von Gaude „Lehrerausbildung neu denken?“, SchulVerwaltungs MO Nr. 11/94, S. 291 ff.

Zunächst wahrscheinlich Selbstverständliches, wenn auch häufig Nichteingelöstes: Ziel für alle Lehrämter ist nicht die Ausbildung eines Fachwissenschaftlers, vielmehr die Heranbildung eines Experten für Erziehung und Unterricht. Ein mehr oder weniger konzeptionsloses Nebeneinander von Studium und Vorbereitungsdienst soll in jedem Fall vermieden werden. Ohne Zweifel haben Pate gestanden die Vorschläge des Deutschen Bildungsrates im "Strukturplan des Bildungswesen" aus dem Jahre 1970 mit seiner Forderung, für alle Lehrer ein verbindliches fach- und erziehungswissenschaftliches Studium einzuführen, so daß die Lehrerbildung durch vier Elemente bestimmt ist: erziehungswissenschaftliche, fachdidaktische, fachwissenschaftliche und schulpraktische Studien.

Im einzelnen:

- Dieses Wissenschaftsmodell will mit einem hohen Anspruch eine professionelle Vorbereitung auf den Lehrerberuf ermöglichen und damit eine praxisferne und nicht funktionsgemäße Lehrerausbildung vermeiden.
- Hierdurch soll eine Ausbildung gewährleistet werden, die den Lehrer befähigt, fachliches Wissen und fachliche Wissenschaft in einer entwicklungs- und schülerangemessenen Form zu vermitteln und damit nicht, wie es einer der geistigen Väter des Potsdamer Modells formuliert hat², *"auf dem Weg vom Fach zum Kopf des Schülers das wissenschaftliche Wesen des Faches untergeht und bei den Schülern etwas ankommt, was wenig gemein hat mit der Wissenschaft"*. Deshalb muß der Lehrer beides beherrschen, die Struktur seiner Fachwissenschaft (einschließlich der Mittlerfunktion der Didaktik) und die Psychologie des Schülers.
- Wesentliche Komponenten des "Potsdamer Modells" sind der für alle Lehramtsstudien gleich hohe Anteil an Erziehungswissenschaften (30 SWS), in denen Pädagogik, Psychologie und Sozialwissenschaften integrativ miteinander verbunden sind, die studienbegleitenden Praktika sowie Strukturfestlegungen in der Universität. Damit wird eine grundlagenorientierte Forschung im Bereich der Lehrerbildung ("Vermittlungswissenschaft") sichergestellt.

Eine so gestaltete Ausbildung soll den künftigen Lehrer in die Lage versetzen, die Fülle seiner Aufgaben professionell wahrzunehmen:

- zu unterrichten im Sinne der Vermittlung von Einsichten, Kenntnissen und Fertigkeiten mit der Verantwortung für Erfassen, Üben und Anwenden,
- zu erziehen im Sinne von Fordern und Fördern,
- zu beraten im Sinne einer punktuellen Erziehungs- und Schullaufbahnberatung,

² Prof. Dr. W. Edelstein in der Potsdamer Universitätszeitung Nr. 2/93, S. 7 ff.

- sich fortzubilden mit der Bereitschaft, in den Berufs- und Bezugswissenschaften auf dem laufenden zu bleiben und an der Weiterentwicklung der eigenen Schule mitzuwirken.

Die Hochschulausbildung (Erste Phase)

Die Lehrerausbildung in Brandenburg ist für die Erste Phase geregelt durch die Lehramtsprüfungsordnung (LPO) vom 14. Juni 1994 (GVBl. Bbg II, S. 536) in Verbindung mit den einschlägigen Studienordnungen der Universität. Danach gilt:

Lehramt für die Primarstufe

Vorgesehen ist eine Studienzeit von sechs Semestern und ein Studienumfang von 130 bis 140 SWS. Hinzu tritt die Prüfungszeit (Klausuren, mündliche Prüfung). Die schriftliche Hausarbeit ist in der Regel vor Abschluß des ordnungsgemäßen Studiums anzufertigen.

Das Studium setzt sich zusammen:

- aus dem Studium eines Unterrichtsfaches im Umfang von 50 SWS (davon 10% Fachdidaktik, dies gilt generell für alle Fächer und Studiengänge),
- aus dem Studium eines primarstufenspezifischen Bereiches im Umfang von 60 SWS, das sich zu zwei Dritteln auf das Studium zweier weiterer Unterrichtsfächer und zu einem Drittel auf das Studium des Anfangsunterrichts und der Grundschuldidaktik verteilt,
- aus dem Studium der Erziehungswissenschaft im Umfang von 30 SWS und schulpraktischer Studien.

Das „große Fach“ hat denselben Studienumfang wie das kleinere Fach im Lehramt für die Sekundarstufe I. Beide Studien sind damit in der Regel identisch. Das große Fach der Primarstufe ermöglicht somit den Einsatz des Lehrers in diesem Fach auch in der Sekundarstufe I.

Lehramt für die Sekundarstufe I

Studienziel und Studienumfang entsprechen dem Lehramt für die Primarstufe. Das Fachstudium (einschließlich Didaktik) umfaßt einen Studienumfang von 60 SWS im Fach I und von 50 SWS im Fach II.

Stufenübergreifendes Lehramt für die Sekundarstufe I/Primarstufe

Die Studienzeit beträgt sieben Semester, der Studienumfang 150 bis 160 SWS. Im Unterschied zur Sekundarstufe I tritt das Studium des Anfangsunterrichts und der Grundschuldidaktik in einem Umfang von 20 SWS hinzu.

Lehramt für die Sekundarstufe II

Die Studienzeit beträgt acht Semester und der Studienumfang 160 bis 170 SWS. Abweichend von der Sekundarstufe I sind für das Fach I 80 SWS und für das Fach II 60 SWS vorgesehen. Letztgenanntes Fach ist wiederum identisch mit dem (großen) Fach der Sekundarstufe I. Das Studium einer beruflichen Fachrichtung ist stets dem Fach I zuzuordnen. Die schriftliche Hausarbeit ist bei diesem Studiengang im Fach I anzufertigen.

Stufenübergreifendes Lehramt für die Sekundarstufe II/Sekundarstufe I

Studienzeit und Umfang des Studiums betragen wie bei der Sekundarstufe II acht Semester bzw. 160 bis 170 SWS. Im Unterschied zum Studiengang für die Sekundarstufe II sind die Studien- und Prüfungsfächer auf den allgemeinbildenden Bereich der beiden Schulstufen bezogen.

Lehramt für Sonderpädagogik

Die Lehramtsprüfungsordnung sieht den Erwerb dieses Lehramtes nur durch ein Aufbaustudium (Ergänzungsstudium) vor. Dieses erfordert auf der Grundlage vorhandener Lehrbefähigungen das Studium von zwei sonderpädagogischen Fachrichtungen. Die erforderliche Prüfungsordnung steht noch aus.

Erste Staatsprüfung

Die Erste Staatsprüfung besteht aus einer schriftlichen Hausarbeit, je einer Prüfung in den Unterrichtsfächern sowie einer Prüfung in Erziehungswissenschaft. Die Hausarbeit ist in vier Monaten anzufertigen, in den Fächern und in Erziehungswissenschaft sind schriftliche Arbeiten unter Aufsicht zu schreiben und mündliche Prüfungen abzulegen.

Ein Prüfungsausschuß wird jeweils nur für die mündliche Prüfung gebildet. Er setzt sich in der Regel aus zwei Prüfern aus der Hochschule und einem Prüfer aus dem Bereich der Schule oder Schulaufsicht (Vorsitzender) zusammen. Alle übrigen Prüfungsleistungen werden von mindestens zwei Prüfern (Gutachtern) bewertet. In den Fächern Kunst, Musik und Sport sind zusätzlich fachpraktische Prüfungen abzulegen, die in der Regel während des Hauptstudiums zu erbringen sind.

Zu erwähnen bleibt noch, daß sowohl beim Studium für die Primarstufe als auch für die Sekundarstufe I die Hausarbeit in Erziehungswissenschaft geschrieben werden kann.

Erweiterungsprüfungen

Auf der Grundlage der Lehramtsprüfungsordnung können nach bestandener Erster Staatsprüfung oder bei Vorliegen einer Lehrbefähigung nach dem Recht der Deutschen Demokratischen Republik Erweiterungsprüfungen in einem Fach der Lehramtsprüfungsordnung abgelegt werden.³ Mit bestandener Erweiterungsprüfung (Staatsprüfung vor dem Landesprüfungsamt) wird eine zusätzliche Lehrbefähigung erworben. Eine unmittelbare Veränderung des Status des Lehrers tritt hierdurch nicht ein.

Studium sowie Zulassung und Durchführung der Erweiterungsprüfung richten sich grundsätzlich nach den Bedingungen der Ersten Staatsprüfung. Im Hinblick auf die in der Regel vorliegende Berufserfahrung des Kandidaten werden die quantitativen Anforderungen an das Studium grundsätzlich reduziert (Reduzierung um ca. 10 SWS).

Die Zuordnung zu einem Lehramt nach neuem Recht wird bestimmt durch die jeweilige Vorbildung und erfordert gegebenenfalls noch rechtliche Klarstellungen im Rahmen einer Ergänzungsprüfungsordnung. Erweiterungsprüfungen haben aber auch dazu führen können, noch vorhandene Defizite im Bereich der in der DDR erworbenen Lehrbefähigungen (Hortlerzieher, Freundschaftspionierleiter, Diplomlehrer für ein Fach) in der Weise auszugleichen, daß ein Status erreicht wird, der mindestens einem Lehrer für untere Klassen bzw. einem Diplomlehrer für zwei Fächer vergleichbar ist.

Ergänzungsprüfung

Neben der Verbesserung der fachlichen Qualifikation ist es für den Großteil der Lehrer von herausragender Bedeutung, auf welche Weise und auf welchem Wege die Befähigung für ein Lehramt nach neuem Recht erworben werden kann. § 71 Abs. 3 des 1. SRG sieht diese Möglichkeit vor. Der Wechsel bzw. Aufstieg in ein anderes Lehramt ist ein auch in den alten Bundesländern bekanntes Verfahren (z.B. Aufstieg in die Studienratslaufbahn), ist jedoch in den neuen Bundesländern von besonderem Interesse, solange noch keine anderen Wege aufgezeigt sind, zum Beispiel durch Bewährung im Dienst.

Der notwendige Erlaß einer Ergänzungsprüfungsordnung sowie auch die Änderung des Landesbesoldungsgesetzes stehen in Brandenburg noch aus. Es wird sich zeigen, ob die traditionellen Wege einer Ergänzungsprüfung (Erwerb einer vollen Lehrbefähigung in einem weiteren Fach bzw. - bei einem Diplomlehrer mit 2 Fächern - vertiefende Studien in einem Fach in einem Umfang von 20 SWS mit anschließender Staatsprüfung) ausreichen oder ob noch weitere Studien hinzutreten.

³ Zum Sonderprogramm Weiterbildung siehe auch Muszynski in Schulverwaltung MO Nr. 12/94, S. 334 ff.

Unabhängig hiervon müssen die für eine Verbeamtung notwendigen Bedingungen nach der Bewährungsanforderungsverordnung erfüllt sein.

Vorbereitungsdienst (Zweite Phase)

Mit der Ersten Staatsprüfung erwirbt der Lehramtskandidat die Voraussetzung für den Eintritt in den Vorbereitungsdienst, den er als Beamter auf Widerruf in einem Studienseminar und an einer Ausbildungsschule ableistet. Ein Beamtenverhältnis auf Widerruf kommt nicht in Betracht, wenn es sich um Ausländer außerhalb der Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaft handelt.

Der stärkere Wissenschaftsbezug in der Ersten Phase der Ausbildung wird im Vorbereitungsdienst ergänzt durch die Betonung des Erlernens von unterrichtspraktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Im Hauptseminar werden vornehmlich Gegenstände der Erziehungswissenschaft, insbesondere der allgemeinen Didaktik, sowie Recht und Verwaltung der Schule behandelt.

Im Fachseminar stehen fachdidaktische Gesichtspunkte der Unterrichtspraxis im Mittelpunkt.

Die fächerbezogene Ausbildung erfolgt generell in zwei Fachseminaren. Für die Primarstufenausbildung bedeutet dies, daß die in der Ersten Phase erworbene Qualifikation in den beiden kleineren Unterrichtsfächern (je 20 SWS) auch in der Zuordnung zu einem Fachseminar eine angemessene Berücksichtigung finden muß.

Die schulpraktische Ausbildung umfaßt wöchentlich 12 Stunden (Hospitationen und Ausbildungsunterricht). Sie zählt zum Aufgabenbereich der Schule. In dieser Zeit werden die Lehramtskandidaten von Ausbildungslehrern betreut. Der Leiter des Studienseminars erstellt am Ende der schulpraktischen Ausbildung unter Berücksichtigung der Beurteilung des Ausbildungslehrers und der Fachseminarleiter eine Gesamtbeurteilung. Der Schulleiter ist hierbei nicht eingebunden. Die Note findet mit einer zweifachen Gewichtung Eingang in das Ergebnis der Zweiten Staatsprüfung.

Die Zweite Staatsprüfung besteht aus einer schriftlichen Hausarbeit, einer Unterrichtsprobe im ersten und einem zweiten Fach sowie der mündlichen Prüfung. Die Prüfung findet vor einem Prüfungsausschuß statt, der sich zusammensetzt aus:

- einem Vorsitzenden (in der Regel ein Schulaufsichtsbeamter bzw. ein Schulleiter einer fremden Schule),
- den beiden Fachseminarleitern,
- dem Hauptseminarleiter,
- dem Schulleiter der Ausbildungsschule sowie
- ein vom Prüfling gewähltes Mitglied der Lehrerschaft der Ausbildungsschule.

Mit dem Bestehen des Zweiten Staatsexamens erwirbt der Kandidat die Befähigung für ein Lehramt für

- * die Primarstufe,
- * die Sekundarstufe I,
- * das stufenübergreifende Lehramt für die Sekundarstufe I/Primarstufe
- * die Sekundarstufe II und
- * das stufenübergreifende Lehramt für die Sekundarstufe II/Sekundarstufe I.

Das über die Zweite Staatsprüfung ausgestellte Zeugnis enthält die Noten der Fächer und die Gesamtnote. Außerdem werden die Fächer und das Thema der schriftlichen Hausarbeit angegeben.

Anerkennung von in anderen Bundesländern erworbenen Lehramts- und Hochschulabschlüssen

1. Eine Lehrerausbildung aus einem "Guß", wenn wenigstens in Ansätzen Realität, müßte im Grunde die Aufnahme anders ausgebildeter Lehramtsanwärter/Lehrer in den Vorbereitungsdienst/in die Schulen eines Landes nur unter engen Voraussetzungen ermöglichen.
Dennoch gibt es Rahmenbedingungen, die diesen konsequenten Föderalismus ganz erheblich und notwendigerweise aufweichen:
 - Es wird nicht nur für das eigene Land ausgebildet, die Mobilität der Bürger zwingt zu anderen Zielsetzungen.
 - Bundesrechtliche Vorschriften (hier insbesondere § 122 des Beamtenrechtsrahmengesetzes - BRRG -) weisen den Bundesländern den Weg zu einem im Grundsatz generösen Verhalten mit "anders" Ausgebildeten.
 - Die Kultusministerkonferenz hat mit ihrem Beschluß am 5. Oktober 1990 - unabhängig davon, ob schon alle neuen Bundesländer beigetreten sind, - neue Maßstäbe gesetzt, die "kleinliches" Verhalten (politisch) verbieten. Welche Bedeutung heute noch die sehr weit gehende Regelung in § 18 des Hamburger Abkommens hat, wird hier offengelassen.
 - In der Regel werden die einzelnen Bundesländer über Rechtsvorschriften verfügen, die unter Beachtung der vorgenannten Rahmenbedingungen die Anerkennungspraxis bestimmen.

2. Im Sinne dieser allgemeinen Vorgaben können nach § 27 der Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Zweiten Staatsprüfung für Lehramter an Schulen (OVP) vom 17. Mai 1994 (GVBl. Bbg. II, S. 342) außerhalb des Landes Brandenburg abgelegte Lehramtsprüfungen (im Sinne einer Ersten bzw. Zweiten Staatsprüfung) anerkannt werden, wenn sie den Anforderungen des angestrebten Lehramtes entsprechen. Sie können mit Einschränkungen ausgesprochen und mit der Auflage verbunden werden, weitere Studienleistungen, Ausbildungsleistungen und Prüfungsleistungen zu erbringen. Das gilt

auch für die Anerkennung von Hochschulprüfungen (Diplom, Magister) als Teilprüfung einer Ersten Staatsprüfung.

Probleme bei der Anerkennung kann es danach insbesondere geben,

- wenn der Bewerber Befähigungen in Fächern nachweist, die nicht den Unterrichts-/Ausbildungsfächern des Landes Brandenburg entsprechen,
- wenn bei der Ausbildung zum Grundschullehrer das in Brandenburg auch für den Primarstufenlehrer geforderte Ausbildungsniveau im Schwerpunktfach (bis Klassenstufe 10) nicht nachgewiesen werden kann,
- wenn der Anteil der erziehungswissenschaftlichen Studien in der ersten Phase (z.B. bei der Ausbildung zum Studienrat) bei weitem nicht das in Brandenburg geforderte Niveau (30 SWS) erfüllt.

Fazit

Die Handhabung des in diesem Bereich notwendigen Verwaltungsermessens sollte möglichst transparent gemacht werden. Offene Information baut Vorurteile ab. Die bisher übliche Faustformel, daß bei Bedarf die Anerkennungspraxis großzügig ist, im übrigen die Chancen auf eine positive Entscheidung eher gering sind, kann nicht befriedigen.

Stets muß die Gefahr gesehen werden, daß die einzelnen Länder durch eine enge und egoistische Handhabung ihrer Möglichkeiten einen Mechanismus in Gang setzen, der gleiche Reaktionen provoziert.

Lehrerausbildung für die Grundschule in zwei Phasen - erstmals in Brandenburg

Koordinierung der Lehrerausbildung in erster und zweiter Phase - ein altes Thema für diejenigen, denen ein solches System der Ausbildung von jeher vertraut ist. Ein bedeutsamer Hinweis für Veränderung und Reform ergibt sich aus der langjährig präsenten Kritik aufgrund kaum feststellbarer Verknüpfung beider Phasen.

Als Folge der gravierenden gesellschaftlichen Veränderungen in den neuen Bundesländern, eingeschlossen der Wandel der Schule überhaupt, stellen sich auch im Land Brandenburg die Profilierung und Koordinierung der Lehrerausbildung in ihren beiden Phasen als dringende Aufgabengebiete, für die es unverzüglich zu handeln gilt.

Lehramtsprüfungsordnung (LPO) und die Ordnung für den Vorbereitungsdienst (OVP) datieren aus dem Jahre 1994. Zu postulieren ist, daß eine auf Kontinuität angelegte Lehrerbildung in der ersten und zweiten Phase dazu beitragen kann, Professionalität durchgängig zum Prinzip der Ausbildung werden zu lassen. Damit ist verbunden, daß gegenläufige Entwicklungstendenzen von Schule und Ausbildung von vornherein vermieden werden sollten.

An der Universität Potsdam wurde ein „Potsdamer Modell der Lehrerbildung“ entwickelt, das im Kern mit einer integrierten und auch stufenübergreifenden Ausbildung auf eine durchgängige Professionalisierung der Lehrerbildung zielt (vgl. Potsdamer Modell 1992). Ein Auszug aus der Denkschrift der Strukturkommission Lehrerbildung des Gründungssenates der Universität Potsdam aus dem Jahre 1992 läßt an den Intentionen für einen ganzheitlichen Prozeß der Lehrerbildung keinen Zweifel:

„... Die herkömmliche Form der Trennung zwischen wissenschaftlichen Fachstudien an der Universität und fachzentrierten praktischen Studien während des Vorbereitungsdienstes soll tunlichst aufgehoben werden.

Die Studienseminare sollten mit der Universität in einer auf Kontinuität angelegten Lehrerbildung zusammenwirken. Die Idealvorstellung ist, daß die psychologische und sozialwissenschaftliche Grundausbildung der Universität in den Studienseminaren praxisnah fortgeführt wird, die Studienseminare an der Schulforschung beteiligt werden und diese über die Studienseminare die Schulen erreicht.

Mitarbeiter der Studienseminare könnten mit Lehraufträgen an der universitären Lehre, mit Tutorenaufgaben an den Praktika und mit ihrer speziellen Expertise an der universitären Forschung beteiligt werden; Mitarbeiter der Universität könnten ggf. am Lehrprogramm der Seminare teilnehmen.

Die institutionellen „Querstrukturen“ der Lehrerbildung sollen so aufgebaut werden, daß sie Kooperation, Koordination und wechselseitige Partizipation an Forschung und Lehre in beiden Institutionen systematisch begünstigen. In beiden Phasen soll die Einbindung von Studenten in die berufsfeldbezogene Forschung möglich sein.“(Potsdamer Modell 1992, S. 38)

Eine weitere Prämisse des Modells bezieht sich auf die inhaltliche und strukturelle Gestaltung des Studiums, die für die Lehrer aller Stufen eine gleichwertige erziehungs- und unterrichtswissenschaftliche Ausbildung bietet. Diese Ausbildung will sich gleichermaßen an der Wissenschaft wie an der Praxis des Lehrerhandelns unter den gegebenen gesellschaftlichen und schulischen Veränderungen orientieren. Demgemäß entsprechen Prinzipien der Potsdamer Lehrerbildung den erhöhten Ansprüchen des Berufsfeldes:

- „- Wissenschaftlichkeit in allen Teilbereichen der Ausbildung;
- psychologische, sozial- und erziehungswissenschaftliche Grundlegung der verschiedenen beruflichen Handlungskompetenzen;
- funktionale Verflechtung und gleichmäßige Gewichtung aller Studienanteile;
- Integration von Theorie und Praxis.“(Potsdamer Modell 1992, S. 9)*

Organisationsempfehlungen des Potsdamer Modells der Lehrerbildung orientieren auf eine „modulare Studienstruktur“, die am Beispiel des erziehungswissenschaftlichen Studiums im wesentlichen drei Schwerpunkte des Studienverlaufes setzt:

- *Verbindliche professionsbezogene Studieneingangsphase*
(einführende Orientierung über die Erziehungswissenschaften unter Berücksichtigung reflektierter und erziehungswissenschaftlich begleiteter Begegnungen mit der zukünftigen Berufspraxis)
- *Erziehungswissenschaftliche Fundierung*
(unter Berücksichtigung von Systematik und Selbstverständnis der erziehungswissenschaftlichen Disziplinen sowie ihres forschungs- und professionsbezogenen Zusammenwirkens)
- *Erziehungswissenschaftliche Kompetenzerweiterung sowie forschungs- und professionsbezogene Profilierung.*

Ein hervorgehobenes studienleitendes Element aller Lehramtsstudiengänge stellen schulpraktische Studien, die Praxiseinsichten und Erfahrungen der Studierenden dar. Die berufsfelderschließende Funktion der Praxisstudien bezieht sich auf Orientierung, Erprobung und Reflexion.

Keineswegs ist dabei an einen vordergründigen und wissenschaftlich verkürzten Praxisbezug gedacht. Die Gestaltung von Studienverläufen soll in besonderem Maße auf Möglichkeiten wechselseitiger Beziehungen von Wissensaneignung und selbstreflektiertem Handeln in einem subjektbezogenen Studium gerichtet sein. Auf diese Weise wird berücksichtigt, daß Studieren immer auch als ein Prozeß der Lernbewegung des Subjekts anzusehen ist, der auf die „*Entwicklung von Reflexivität und damit auf Persönlichkeitsentfaltung*“ abzielt (Homfeldt/Schulz 1989, S. 72).

Eine funktionale Verflechtung zwischen der Ausbildung an der Universität und den Studienseminaren der zweiten Phase der Lehrerbildung ist durchaus beachtet worden.

Das Potsdamer Modell begünstigt systematisch Kooperation und wechselseitige Partizipation an Forschung und Lehre in beiden Phasen der Lehrerausbildung, um über eine angemessene Integration von Theorie und Praxis „*sowohl eine wissenschaftliche Rekonstruktion des Handlungswissens auf der Grundlage der Praxiserfahrung als auch die Durchdringung des beruflichen Handlungssystems mit Hilfe wissenschaftlicher Heuristiken*“ zu ermöglichen. (Potsdamer Modell 1992, S. 22).

Eine derartige, insgesamt idealtypisch professionsorientierte, Standpunktbildung an der Potsdamer Universität bietet offenkundige Chancen für die Ausbildung der Primarstufenlehrer, die in einem Institut für Grundschulpädagogik eine zentrale Organisationsstruktur gefunden hat. Chancen für eine zeitgemäße Ausbildung für das Lehramt Primarstufe ergeben sich auch dann, wenn Antworten auf Fragen zur Praktikabilität des Modells noch weitgehend ausstehen. Einzuschließen ist ferner der „Normalfall“, daß viele der Reformideen möglicherweise wiederum an den klassischen Problemen eines universitären Selbstverständnisses sowie an den ebenso „klassischen“ finanziellen Problemen scheitern könnten.

Gebannt jedenfalls erscheinen die Gefahren, die von den oftmals noch hartnäckigen Vorstellungen vom eher fachunspezifischen know-how der Lehrerinnen und Lehrer für die Grundschule ausgehen. Angesichts gesellschaftlicher und schulischer Entwicklungen entsprechen solche Vorstellungen heutigen Anforderungen nicht mehr. Deutlich sollen die spezifischen Aufgabenbereiche von Universitätsstudium und Vorbereitungsdienst auch für die Primarstufe nicht eingeebnet werden - etwa in der Richtung allgemeinsten Auffassungen vom Berufsbild des Lehrers.

Wissenschaftlichkeit in allen Ausbildungsbestandteilen

Insgesamt wird Lehrerbildung für die Grundschule als eine durchgängig wissenschaftlich fundierte akademische Berufsausbildung verstanden, in die sich Praxiselemente der ersten und zweiten Phase der Ausbildung - wenn auch mit unterschiedlichen Anteilen und Aufgabenstellungen - integrativ einfügen.

Es besteht immer dann kein Zweifel an einer solchen Position, wenn Wissenschaftlichkeit nicht automatisch mit der Fachwissenschaft und ihrer Systematik gleichgesetzt wird. In jedem Ausbildungsbestandteil geht es um theorie-initiierte, theorie-leitende oder theorie-anwendende Komponenten. Ein solcher Standpunkt schließt ein, daß ein wissenschaftliches Studium auch auf ein ausgewogenes Maß an Distanz zur Schule angewiesen ist, um die Orientierungsfähigkeit der Studierenden im Hinblick auf gesellschaftliche Prozesse, fachwissenschaftliche Strukturen sowie pädagogische Theorien und Handlungsmodelle zu entwickeln.

Damit wird jener Sachverhalt evident, der zu professionstheoretischen Überlegungen für Konzepte zum Erwerb wissenschaftlichen Wissens wie auch praktisch-professionellen Wissens führt (Terhart 1991, S. 132).

Die universitären Studien sind darauf angewiesen, daß es den Studierenden gelingt, in ihren Praxiskontakten nicht nur die Berufsmotivation zu verstärken. Maßgeblich geht es auch darum, die allgemeinen und persönlichen Fragestellungen für die theoretischen Studien zu gewinnen.

Möglicherweise ergeben sich aus den ersten Schritten, die mit der Einführung eines Integrierten Eingangssemesters (IEP) am Institut für Grundschulpädagogik¹ zur Umsetzung des Potsdamer Modells der Lehrerbildung gegangen werden, Ansätze für die Kooperation in Studium und Vorbereitungsdienst.

Dabei ist unbestritten, daß Lehrerbildung zu kurz greift, wenn sie nur über Veränderungsmöglichkeiten von Unterricht informiert. Sie muß in allen ihren Phasen Möglichkeiten entsprechender Erprobung und Selbsterfahrung anbieten.

Somit gilt als ein weiterer Ansatz für den Gewinn theoretischer Fragestellungen die *Einbeziehung der Studierenden in die Forschungen* an der Universität. Fachdidaktische Forschungen richten sich von vornherein auf Innovation, auf neue Lernkultur, auf zu verbessernde Schulpraxis. In der Einbeziehung der Studierenden bzw. der Lehramtsanwärterinnen und -anwärter in die aktuellen Forschungen zur Grundschule kann ein *Kulminationspunkt für die Koordinierung im Rahmen von Lehrerausbildung* gesehen werden.

Nicht zu übersehen dagegen ist das Problem, daß sich mit der Reduzierung der Studienzeiten die Möglichkeiten verringern, Studierenden ein Lehrangebot bereitzustellen, das Studium und Forschung miteinander verbindet. Die nun verbliebenen Pflicht- und Wahlpflichtveranstaltungen gelten in der Regel als

¹ Vgl. die Ausführungen zum IEP im Beitrag von J. Wildt in diesem Heft.

Domäne von Einführungen in Grundlagen der Fächer, die für notwendig gehalten werden. Demgegenüber bezieht sich der überwiegende Teil universitärer Forschungen auf zunehmend spezialisierte Zusammenhänge. Uneingeschränkt gilt, daß ohne die Einbeziehung der Studierenden in die Forschungen der Universität ein entscheidendes Charakteristikum universitärer Ausbildung sowie eine Chance für Kontinuität im Rahmen beider Phasen der Lehrerausbildung verlorengehe.

Interdisziplinäre Studien

Die Grundschule von heute versteht sich als Lebens- und Lernstätte (Faust-Siehl u.a. 1996, S. 26) von Kindern. Sie sollte im Sinne einer *gemeinsamen pädagogischen Idee* zum Maßstab für Konzepte und Entscheidungen für *alle* Phasen und Institutionen der Lehrerbildung erhoben werden. Die Komplexität und Offenheit des beruflichen Handlungsfeldes „Grundschule“ erfordert ein hohes Maß an problemorientierten interdisziplinären Studienanteilen. Ein zentrales Anliegen ist die berufstypische Synthese fachlicher, didaktischer und sozialer Aspekte, um (wenigstens in Ansätzen) ganzheitlich verfügbare pädagogische Handlungskomponenten zu entwickeln.

Bisherige Erfahrungen bezüglich der Koordinierung beider Phasen der Lehrerbildung machen auf direkte Wege der Verbindung von Universität und Vorbereitungsdienst über Ausbildungsstrukturen, Themen und institutionell unterschiedlich zusammengesetzte Veranstalterteams aufmerksam (Schmitt 1994). Im Mittelpunkt solcher Bemühungen steht die kooperative Gestaltung *integrativer Schulpraktika*, wie sie beispielsweise in Hamburg als zentrales Gestaltungselement des gesamten Studiums erarbeitet werden.

In Bremen sind in diesem Sinne *mehrsemestrige Projekte* vorgeschrieben, die erziehungswissenschaftliche, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Lehrveranstaltungen unter einer umfassenden gesellschafts- oder bildungspolitischen und pädagogisch-didaktischen Thematik integrieren (z.B. „Mädchen und Jungen im naturwissenschaftlichen Unterricht“). Das Veranstalterteam setzt sich aus Mitarbeitern der Universität und der Schule zusammen. Lehrende aus dem Vorbereitungsdienst hätten hier ebenfalls eine wichtige kooperative Funktion.

In dem Zusammenhang sind ganz offensichtlich die Fachdidaktiken gefordert, die von jeher als inhaltliche Bindeglieder zwischen erster und zweiter Phase der Lehrerausbildung angesehen werden. Das Wesen der Fachdidaktik besteht originär in der Synthese erziehungswissenschaftlicher, fachwissenschaftlicher, didaktisch-methodischer und sozialer Aspekte des jeweiligen pädagogischen Zusammenhanges und der Erprobung in der Praxis.

Nur eng gesehen, reduziert sich die fachdidaktische Sicht auf den entsprechenden Fachunterricht. Eine solche reduzierte Sicht auf das Fach entspricht nun seit

längerem nicht mehr den Auffassungen von der Professionalität des Lehrerberufes in der Grundschule.

Der Anspruch realisiert sich heute in einer umfassenden Vermittlung der Kinder mit ihrer Umwelt und mit sich selbst - bezogen natürlich auf jene Kulturbereiche, die das Lernen der Kinder und das Lehrersein nun einmal in der Schule bestimmen.

Konkret heißt das: Wenn sich heute Grundschule umfassend als Lebens- und Lernstätte versteht, in der vor allem auch intensiv gelernt wird, sind interdisziplinäre Studienbereiche in der Lehrerausbildung von grundlegender Bedeutung auch im Rahmen der Koordinierung der beiden Phasen der Lehrerausbildung.

In den Studienordnungen der Grundschullehrerausbildung der Universität Potsdam wird diesem Sachverhalt zunehmend durch Lernbereichskonzepte entsprochen. Sachunterricht z. B. integriert ohnehin Gegenstände von mindestens zwölf Bezugsfächern. Aber auch die musisch-ästhetischen Fächer und Sport, Deutsch und Mathematik vereinigen in sich nach dem Lernbereichsprinzip vormals recht getrennte Teildisziplinen.

Vorrangig zwei Wege werden unterdessen beschritten, um interdisziplinäre Studien im Sinne grundschultypischer Problemzusammenhänge sinnvoll zu befördern:

Erstens werden projektartige Lern- und Lehrzusammenhänge in entsprechenden Lehrveranstaltungen strukturiert.

Zweitens soll durch ein System wahlobligatorischer Studienangebote ermöglicht werden, daß die Studierenden unterschiedliche Lehrangebote unter Aspekten ihres persönlichen Studienschwerpunktes selbst kombinieren.

In einer solchen Arbeitsweise können offenbar auch substantielle Möglichkeiten für die Koodinierung von Studium und Vorbereitungsdienst gesehen werden.

Zunächst ginge es hierbei wohl um eine pädagogisch sinnvolle gemeinsame Standpunktbildung, um die Umsetzung von Lehramtsprüfungsordnung und Ordnung für den Vorbereitungsdienst - sicherlich mit differenzierter funktionaler Sicht - auf die „interdisziplinäre Realität“ der Grundschule auszurichten. Unterschiedliche Auffassungen über Schule und Unterricht bei Hochschullehrenden, Lehrenden in den Seminaren und Ausbildungslehrerinnen und -lehrern sind sicher normal. Sie könnten jedoch durch gemeinsame Arbeit u.a. auch an praktischen Studienanteilen in ein für die Ausbildung vertretbares Maß gebracht werden.

Koordinierung von Lehramtsstudien und Vorbereitungsdienst in Brandenburg - Gedanken, Ansätze, Übereinkünfte

Eine sinnvolle Vernetzung der beiden Lehrerbildungsphasen zur Aufhebung herkömmlicher Hierarchie und Trennung ist - wie eingangs erwähnt - auch in den alten Bundesländern durchaus nicht selbstverständlich.

Brandenburger Chancen des Neuanfangs werden bereits darin gesehen, daß sich Vertreter der universitären Studien und des Vorbereitungsdienstes mit Interesse auf kooperatives Arbeiten einlassen.

Insgesamt besteht Einvernehmen in der Sache, daß zunächst in einer *Vernetzung von Ideen und Personen* im gemeinsamen Gespräch ein erster gangbarer Schritt zu sehen ist, der zu fruchtbaren Impulsen für eine zeitgemäße Lehrerbildung in Brandenburg führen kann.

Mit den gemeinsamen Intentionen in Bezug auf die Professionalisierung der Lehrerbildung entstehen Lernchancen für alle Beteiligten.

So ist denn auch ein Teil der Diskussion unter den Beteiligten dem aufgabenbezogenen *Maß* der angezielten Koodinierung gewidmet.

Curriculare und personale Kontinuität

Es scheint unumgänglich, sich an den Anforderungen moderner Lehrerbildung für die Grundschule zu orientieren, die vor allem Ansprüche an curriculare und personale Kontinuität implizieren.

Soll nicht nach althergebrachtem Muster relativ beziehungslos bleiben, was als berufsbezogene Ausbildungseinheit gedacht wird, so geht es um einen Konsens der beteiligten Institutionen, der über das Selbstverständnis einzelner Fachdisziplinen und Praxisfelder der Lehrerbildung hinausgreift.

Unterdessen ist für jeden der Beteiligten einsichtig, daß die angehenden Grundschullehrerinnen und -lehrer u.a. Inhalte unterrichten werden, die ihnen im Studium kaum begegnet sind, weil sie in den akademischen Disziplinen der Universität keine Entsprechung finden.

Ein profundes Beispiel bietet die Ausbildung für den Sachunterricht in der Grundschule. Heutige Erziehung verlangt von den Grundschullehrerinnen und -lehrern eine kompetente Einschätzung der Relevanz moderner Entwicklungen auf den verschiedensten Gebieten für die Gegenstandbestimmung des Sachunterrichts. Die Sicht auf die Grundschule schließt den Anspruch ein, alle Kinder unabhängig von ihrer Herkunft und von ihrem individuellen Leistungsvermögen gemeinsam zu bilden. Bekannte und neue Anforderungen gesellschaftlich gegebener Lebensweltstrukturen sind also hinreichend zu verstehen und den Kindern sowie ihren Eltern zu vermitteln.

Die gegenwärtigen Ordnungen der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung (LPO, OVP) ermöglichen in dieser Hinsicht kaum den Erwerb entsprechenden Wissens oder methodischer Kompetenz und auch in nur geringem Maße die Fähigkeit, sich neue Gebiete zu erschließen (z.B. Umwelt, Gesundheit, Wirtschaft, Politik). Eine vorsichtige Integration verschiedener Fachansätze an der Universität wird dem gekennzeichneten Anspruch ebensowenig gerecht, wie ein in sich genügsamer, auf die Bewältigung aktueller Aufgaben der Lehrerinnen und -lehrer in

schulischen und schulumfeldbezogenen Handlungsfeldern gerichteter Vorbereitungsdienst.

Auf einem solchen Hintergrund finden die umfassenden Aufgaben und Vorhaben des *Interdisziplinären Zentrums für pädagogische Forschung und Lehrerbildung* an der Universität Potsdam ungeteilte Aufmerksamkeit, das als Komponente der Potsdamer Struktur der Lehrerbildung eingerichtet wurde.

Der Überblick über die Aufgaben des Zentrums läßt keinen Zweifel an der Bedeutung der Zusammenarbeit mit den am Vorbereitungsdienst beteiligten Einrichtungen und Personen einschließlich der Studierenden.

So zum Beispiel untersucht eine der Arbeitsstellen des Interdisziplinären Zentrums professionelle Anforderungen der Lehrerbildung, um u.a. funktionale Verknüpfungen, wie sie zwischen erster und zweiter Phase notwendig sind, auf eine wissenschaftliche Basis zu stellen.

Wie zu erfahren ist, beziehen sich die für diese Arbeit zunächst erwünschten Rückmeldungen aus dem Vorbereitungsdienst zur erreichten Qualifikation der Studierenden auf sechs Kompetenzbereiche der Lehrerpersönlichkeit:

- fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kompetenz
- erziehungswissenschaftliche Kompetenz
- professionsbezogene Sozialkompetenz
- Kommunikationskompetenz
- Professionsstützen der Selbstkompetenz (z.B. Fähigkeit zur Konfliktbewältigung)
- curriculare Kompetenz.

Das Fazit erster Informations- und Verständigungsrunden läßt auf einen hoffnungsvollen Beitrag des Interdisziplinären Zentrums zur Zusammenarbeit beider Phasen der Lehrerausbildung in Brandenburg schließen. In regelmäßigen Zusammenkünften werden sich erste Arbeitskontakte zunächst auf Informationen und Abstimmungen beziehen, die gemeinsame Standpunktbildungen zu den genannten Kompetenzen der Lehrerpersönlichkeiten ebenso einschließen, wie die möglichen Wege zu deren Realisation unter Berücksichtigung verschiedener Fachrichtungen.

Als *Konzentrationspunkte der Zusammenarbeit* schälen sich vor allem differenzierte Formen personellen Austauschs und/oder wechselseitiger Partizipation heraus:

- Teilnahme der Seminarleiterinnen und -leiter an ausgewählten Lehrveranstaltungen der Universität sowie die Teilnahme der Lehrenden der Universität an den Seminaren und praktischen Veranstaltungen des Vorbereitungsdienstes,

- beiderseitige Teilnahme an Prüfungen einschließlich der Rückmeldungen über Prüfungsergebnisse als Grundlage für Evaluation und Innovation im Rahmen des Ausbildungskonzeptes,
- Einbeziehung der Studierenden beider Phasen der Ausbildung in die Forschungen der Universität mit dem ausdrücklichen Anspruch der Offenlegung von Forschungsergebnissen.

Insgesamt könnte erreicht werden, Ausbildungsschwerpunkte auszudifferenzieren und im Hinblick auf das generelle Ziel der jeweiligen Phase der Lehrerausbildung zu wichten.

Ein Vergleich von Prüfungsordnungen und -inhalten wäre der Verständigung zum Anforderungsniveau dienlich, bis hin zur Ermittlung eines möglichen „Minimalcurriculums“ für die Ausbildung der Primarstufenlehrerinnen und -lehrer, an dem sich die erfahrungsgemäß getrennt wirkenden Ausbildungsbestandteile gemeinsam orientieren könnten.

In diesem Rahmen hat sich konkreter Abstimmungsbedarf zum Beispiel in Hinsicht auf das Verhältnis von Orientierung und Festlegung bei den durchgängig praktizierten Verschriftlichungsformen von Unterrichtsplanung, -analyse und -auswertung ergeben.

An einem solchen konkreten Beispiel könnten Schwerpunkte der Abstimmung gesetzt werden, die einerseits Handlungsspielräume und Selbstkompetenz der Studierenden nicht einschränken und andererseits Kontinuität und ausreichende Orientierungswirksamkeit gewährleisten. Erste Gedanken richten sich auf die gemeinsame Entwicklung eines „Offenen Modells“ für Unterrichtskonzepte. Ganz offensichtlich haben in diesem Zusammenhang alle Beteiligten - Lehrende wie Studierende - einschlägige Erfahrungen mit zwar sehr bequemen, jedoch in der Praxis unbrauchbaren „Rezepten“ für die Unterrichtsgestaltung.

Für Studierende bzw. Lehramtsanwärterinnen und -anwärter sollte der „innere Zusammenhang“ zwischen den Ausbildungsphasen deutlich erkennbar sein. Es hat sich gezeigt, daß das entscheidende Studienelement dafür aus der Sicht der Studierenden offensichtlich ausreichende Praxiskontakte im Rahmen der universitären Studien sind.

Als ein weiterer Konzentrationspunkt erster Beratungen erweist sich das auch in den alten Bundesländern bestehende Problem der *Fortbildung für Ausbildungslehrerinnen und -lehrer* im Vorbereitungsdienst. Eine wesentliche Voraussetzung wäre, mit Hilfe der Schulaufsichtsgremien qualifizierte Fortbildungsangebote zu unterbreiten, die den erwähnten fortgeschrittenen Anforderungen an die Grundschule entsprechen.

Erste Themenvorschläge lassen auf grundlegenden Fortbildungsbedarf schließen. So werden beispielsweise Angebote gewünscht zu

- Unterrichtskonzepten,
- zur Lern- und Entwicklungspsychologie,
- zu reformpädagogischen Aspekten der Entwicklung in der Grundschule.

Auf die Wunschliste wird ferner nachdrücklich die Einrichtung zentraler Praktikums-, Forschungs- bzw. Kontaktschulen im Brandenburger Raum gesetzt. Mit einem solchen Vorschlag verbindet sich deutlich die generelle An- und Einsicht, daß eine Bündelung der unterschiedlichen Gesichtspunkte von Koordinierung im Rahmen der Lehrerbildung in der Realität der Schule ihren eigentlichen Maßstab finden müßte.

Literatur

- Faust-Siehl, Gabriele u. a.: Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe. Reinbek bei Hamburg 1996
- Homfeldt, Hans Günther/Schulz, Wolfgang: Formen pädagogischer Qualifizierung als Persönlichkeitsbildung. In: Forum Pädagogik, Heft 2/1992, S. 67 - 72
- Potsdamer Modell der Lehrerbildung. Hrsg. von der Strukturkommission Lehrerbildung des Gründungssenats der Universität Potsdam, 1. September 1992
- Schmitt, Rudolf: Ausbildung für die Grundschule. Studium, Vorbereitungsdienst, Fort- und Weiterbildung. Arbeitskreis Grundschule, der Grundschulverband - e.V., Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 94. Frankfurt am Main 1994
- Terhart, Ewald: Pädagogisches Wissen. Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens. In: Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft. Weinheim/Basel 1991, S. 129 - 141

Zur Reform der LehrerInnenausbildung*

1. Zur Notwendigkeit der Reform der LehrerInnenbildung

LehrerInnenbildung ist von zentraler bildungspolitischer Bedeutung. In einer Zeit beschleunigten gesellschaftlichen Wandels, der einen rapiden Wandel von Familie und Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler mit sich bringt, in einer Zeit, da die pluralistische Gesellschaft für den einzelnen nicht mehr über- und durchschaubar ist, in einer Welt, in der die Werte immer beliebiger erscheinen und der eigene Weg immer schwerer erkennbar ist, wachsen der Schule ständig neue Aufgaben zu. Die Unsicherheit der materiellen Lebensbedingungen und ein Mangel an gesellschaftlicher Solidarität beeinflussen das Leben bis in die Familie hinein. Besonders geprägt wird die Situation von Kindern und Jugendlichen durch gewandelte Familienverhältnisse mit den Erscheinungsformen einer Verarmung an Bezugspersonen in der Kernfamilie, weitgehender fehlender Geschwistererfahrung und häufiger Verlustangst und -erfahrung. Die Schule heute hat sich als Folge der qualitativen gesellschaftlichen Veränderung und der Veränderung der Lebensbedingungen auch in der Kindheit und Jugend zunehmend von einer Ergänzungs- zu einer Ersatzfunktion entwickelt. Schulen sind zu hoch bedeutsamen Zonen der alltäglichen Lebenswelt vieler Schülerinnen und Schüler geworden. Sie sollen Erfahrungen, Ereignisse, Aktivitäten und Befriedigungen vermitteln, die in den ausgedünnten Privatwelten der Familien, in der anonymen Medienlandschaft und in der oft vorprogrammierten Freiheit nur noch schwer erreichbar sind.

Unter diesem Aspekt muß die Schule verstärkt und gezielt Arbeits- und Verantwortungserfahrungen ermöglichen, ihre Schülerinnen und Schüler zur Aufarbeitung komplexer Sachzusammenhänge anleiten, Verständnis für andere und Zusammenarbeiten mit anderen fördern, im Schulleben Stille und Konzentration erleben lassen, Orientierung vermitteln sowie Verlässlichkeit, Beständigkeit und Vertrauen erfahren lassen. Je dynamischer und komplexer die gesellschaftliche und technische Entwicklung verläuft, je rascher sich der Zuwachs an Wissen vergrößert, um so bedeutsamer werden „Schlüsselqualifikationen“ wie die Fähigkeit zu lebenslangem Lernen in eigener Verantwortung, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Kreativität und Transferfähigkeit, die Fähigkeit, sich selbst Ziele zu setzen und diese planmäßig auch gegen Widerstände zu verfolgen. Erfolg und Versagen von Schule, von Lehrerinnen und Lehrern sind daher bedeutsamer denn je zuvor. Erziehung und Unterricht werden immer schwieriger, kompetentes

*Auszug aus einem Entwurf zur „Reform der LehrerInnenausbildung“, erarbeitet unter Ltg. der Stellv. Vorsitzenden der GEW, Bianka Tiedtke, hrsg. v. Hauptvorstand der GEW, Frankfurt/Main, März 1996, S.6-18

Beraten und sachgerechtes Beurteilen nötiger denn je. Mehr denn je in der Geschichte der Schule wird von Lehrerinnen und Lehrern eine fortwährende Anpassung ihres Handlungsrepertoires und der Ausbau ihrer Kompetenz verlangt. Damit wird die Frage immer dringlicher, wie Ausbildung, Weiterbildung und Fortbildung strukturiert und inhaltlich gestaltet sein müssen, um die notwendige professionelle Kompetenz zu vermitteln. LehrerInnenbildung hat den Stellenwert eines Schlüsselproblems der Bildungsreform. Auf die veränderten Anforderungen an die Schule und die Lehrer und Lehrerinnen hat die bisherige Lehrerbildung nicht oder nur unzureichend reagiert. Sie muß daher von Grund auf und umfassend reformiert werden. Tatsächlich aber steht die LehrerInnenausbildung seit rund zwei Jahrzehnten im Windschatten der bildungspolitischen Diskussion. In der Zeit des LehrerInnenüberflusses schien es unnötig, über die konzeptionelle Weiterentwicklung der LehrerInnenausbildung nachzudenken. An Mahnungen und Vorschlägen hat es nicht gefehlt, sie stießen aber auf Ignoranz oder allenfalls höfliches Desinteresse. Diese Kritik ist an die Bildungspolitiker aller Parteien gerichtet. Die Kritik meint zugleich die Verantwortlichen in Ministerien und Hochschulen, die sich in kurzschlüssigem Pragmatismus auf Stellenabbau und ähnliche Fragen konzentrierten. Sie richtet sich schließlich an jene Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer, die sich ihrer Aufgaben in der LehrerInnenbildung schnell entledigt haben. So verwundert nicht, daß vor allem in der ersten grundlegenden Phase der LehrerInnenausbildung, im Studium, offenkundige Mängel zutage treten. Der desolate Zustand der öffentlichen Finanzen, mit dem besonders auch auf den Bildungsbereich gerichteten Sparzwang und der bereits absehbare LehrerInnenbedarf in den alten Bundesländern sowie der LehrerInnenüberhang in den neuen Bundesländern, lösen eine Konjunktur unsachlicher und inkompetenter Vorschläge aus.

Hierzu zählt die Überlegung, LehrerInnenausbildungskapazitäten abzubauen ebenso, wie die Überlegung der Verlagerung von Teilen der LehrerInnenausbildung an Fachhochschulen.

Eine Neuorientierung der LehrerInnenbildung ist auch deshalb notwendig, weil in der bisherigen konzeptionellen Trennung der drei Phasen „Studium - schulpraktische Ausbildung - Fort- und Weiterbildung“ die notwendigen Veränderungsprozesse nicht mehr zu bewältigen sind. In einer institutionellen Trennung der Phasen können die Mängel in der curricularen, personellen und organisatorischen Abstimmung nicht überwunden werden.

Eine solche Trennung führt zu einer Überbetonung des Eigencharakters in den Phasen und zu Brüchen im Bildungsprozeß, den die angehenden Lehrerinnen und Lehrer nur bedingt und mühsam überwinden können.

2. Grundlinien der Reform

Die LehrerInnenausbildung ist für alle Lehrer und Lehrerinnen wissenschaftlich. Das Studium erfolgt an Universitäten und künstlerischen Hochschulen. Universitäten und künstlerische Hochschulen, Ausbildungs- und Studienseminare, Schulen und

Einrichtungen der Fort- und Weiterbildung arbeiten in regional abgestimmten Formen eng zusammen. Die wissenschaftliche Ausbildung aller Lehrer und Lehrerinnen ist von Beginn an und gleichzeitig berufsqualifizierend in enger Verzahnung von Theorie und Praxis in den Grundwissenschaften, Fachwissenschaften und Fachdidaktiken, die einander gleichwertig sind. Die LehrerInnenausbildung muß in ihren Zielen, Inhalten und Methoden den Veränderungen in Gesellschaft und Schule Rechnung tragen. Sie muß jene Kompetenzen vermitteln, die die Lehrerinnen und Lehrer zur optimalen Erfüllung ihrer Aufgaben in den Bereichen „Erziehen, Unterrichten, Beraten und Beurteilen“ befähigen. Die LehrerInnenausbildung zielt auf das einheitliche „Amt der Lehrerin/des Lehrers“ mit Schwerpunkten und möglichen Zusatzqualifikationen. Das Studium erfolgt in einem gemeinsamen pädagogischen, psychologischen, sozialwissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studium für alle und in einem Studium mit differenzierten Schwerpunkten und Qualifikationen.

2.1. Wissenschaftlichkeit und Professionalität

Veränderte Berufsperspektiven und gestiegene Kompetenzerwartungen erfordern eine professionelle LehrerInnenausbildung. Zentrale Komponente jeder Professionalisierung des LehrerInnenberufs ist die wissenschaftliche Ausbildung.

Unterricht und Erziehung sind nicht möglich ohne pädagogische Freiheit und Verantwortung. Dem hohen Grad an Eigenständigkeit, Verantwortlichkeit sowie der Fähigkeit komplexe Probleme gemeinsam mit anderen zu bearbeiten, kann nur eine durch ein wissenschaftliches Studium und durch vielfältige Erfahrungen erworbene Professionalität genügen.

Die Rationalität der Wissenschaft vermag die Komplexität zwischenmenschlicher Beziehungen aufzuklären und wissenschaftlich fundierte Diagnose und Therapien bereitzustellen. Damit sichert sie u.a. unverstellbare Erkenntnisse über den Erziehungsvorgang und ermöglicht auch vernünftige Einsichten und Erkenntnisse gegenüber irrationalen Anschauungen.

Mit dieser Rationalität der Wissenschaft ist jedoch nicht bereits die Gewähr für bessere zwischenmenschliche Beziehungen und einen mündigen, demokratischen Menschen gegeben. Werte lassen sich nicht durch Wissenschaft begründen, und „Persönlichkeit“ konstituiert sich durch ihr inneres Verhältnis zu Lebensdeutungen und letztlichen Werten.

Bildung und Erziehung unterliegen unabhängig von Schulformen und Altersstufen der Schüler und Schülerinnen einem gemeinsamen Bildungsauftrag, dessen Erfüllung allen Lehrern und Lehrerinnen aufgegeben ist.

Die Einheitlichkeit dieser Aufgabe und die Einheitlichkeit der Wissenschaft bedingen eine wissenschaftliche Ausbildung für alle Lehrer und Lehrerinnen, die in ihren Grundlinien einheitlich sind.

Eine so verstandene wissenschaftliche LehrerInnenausbildung konnte die an sie gestellten Erwartungen und Hoffnungen noch nicht zufriedenstellen, wohl auch deshalb, weil infolge der Komplexheit des pädagogischen Handelns eine einfache

Lösung des Theorie-Praxis-Problems nicht möglich ist. Die Eingliederung der LehrerInnenausbildung in die Wissenschaft erfolgte zudem in einer Phase fortgeschrittener fachlicher Ausdifferenzierung nach den in den Universitäten gegebenen Disziplinen und erschwerte eine Integration von Theorie und Praxis. Es bedarf u.a. unter diesem Aspekt einer Analyse der in der universitären LehrerInnenausbildung real existierenden Verhältnisse sowie einer Verstärkung der ausbildungsrelevanten Forschung mit dem Ziel, gesicherte Erkenntnisse und erprobte Methoden bereitzustellen, die die Erfahrungen und das Handeln der Lehrer und Lehrerinnen klären. Das Konzept wissenschaftlicher LehrerInnenbildung entfaltet sich so als Problemkatalog für ein ausbildungs- und berufsbezogenes Forschungsprogramm.

2.2. Der Zusammenhang der Phasen der LehrerInnenbildung

Die berufsvorbereitende Ausbildung in Studium und Vorbereitungsdienst und die berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung müssen unter gemeinsamer Perspektive aufeinander abgestimmt und neu gestaltet werden.

Aus einem Nacheinander bzw. Nebeneinander muß ein Miteinander werden. Die derzeitige Überbetonung des Eigencharakters in den Phasen bzw. Institutionen muß überwunden und zu einem inhaltlichen und organisatorischen Gesamtzusammenhang der LehrerInnenbildung führen. Pädagogische und didaktische Qualifikationen sind unter Bezug auf das Arbeits- und Handlungsfeld der Lehrerinnen und Lehrer zu vermitteln. LehrerInnenbildung ist dem Bildungsauftrag der Schule verpflichtet und muß direkt und indirekt zum Gelingen von Schule und zur innovativen Entwicklung in allen Erziehungs- und Bildungsbereichen beitragen. In allen Phasen der LehrerInnenbildung müssen die Beziehungen zu den Schulen und ihrem Umfeld neu gestaltet werden. Die im Beruf notwendige Reflexion von Erfahrungen wird immer wichtiger. Deshalb steigt der Stellenwert von berufsbegleitenden Fortbildungsmaßnahmen und Weiterbildungsangeboten. Im Gesamtzusammenhang der LehrerInnenbildung haben das Studium an den Hochschulen und die schulpraktische Ausbildung im Vorbereitungsdienst ihre *jeweiligen Schwerpunkte*. Gleiches gilt auch für die Fort- und Weiterbildung im Beruf.

LehrerInnenbildung sollte sich in allen Phasen stärker an den Problemen der Schule und den Aufgaben im Beruf orientieren (*Problemorientierung*). Sie muß in allen Phasen die jeweiligen Vorerfahrungen und Interessen der Studierenden bzw. Lernenden berücksichtigen (*Teilnehmerorientierung*). Wissenschaftliche Erkenntnisse und subjektive Interpretationsmuster sind im berufsvorbereitenden und berufsbegleitenden Reflexionsprozeß zu verbinden, um den Aufbau bzw. die Erweiterung von Handlungskompetenzen zu fördern.

In der LehrerInnenbildung ist eine stärkere *Durchdringung von Theorie und Praxis*, von Wissenschaft und Erfahrung zu sichern. Dieser Grundsatz gilt gleichermaßen für Studium und Lehre, Forschung und Ausbildung wie für die Fort- und

Weiterbildung. Deshalb müssen die Voraussetzungen zur Selbstorganisation und zur Kooperation mit anderen verbessert bzw. neu geschaffen werden. Die Vielzahl der Belegungsverpflichtungen und Belegungszeiten sollte zugunsten neuer *Lehr- und Lernformen* reduziert werden, um aus der Vielfalt der Erfahrungen aller Lernenden und ihrer theoretischen und praktischen Auseinandersetzungen mit dem Berufsfeld zusätzliche Impulse gewinnen zu können.

Eine Basis der Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer bzw. der wissenschaftlichen LehrerInnenbildung ist die *Schul- und Unterrichtsforschung*. Die Voraussetzungen für die Forschung müssen in allen Phasen verstärkt werden.

LehrerInnenbildung kann dann mehr und direkter zur Schulentwicklung und zur Bewältigung der Berufsarbeit durch die Lehrerinnen und Lehrer beitragen. Inhalte, Formen und Strukturen der LehrerInnenbildung selbst sollten verstärkt zum Forschungsgegenstand gemacht werden.

Grundfragen der Schulentwicklung oder auch Ergebnisse aus der Schul- und Unterrichtsforschung können in gemeinsamen Veranstaltungen vorgestellt und in gemeinsamen Vorhaben reflektiert werden. Der Erfahrungsaustausch zwischen den Phasen sollte auch durch die personelle Kooperation sichergestellt werden. Der *Personalaustausch* zwischen Schule und LehrerInnenbildung und zwischen den Phasen bzw. Institutionen der LehrerInnenbildung sollte selbstverständlich werden (Wechsel, Abordnungen und Teilabordnungen auf Zeit, Anrechnung im Hauptamt, Mitarbeit im Nebenamt).

Die Zusammenarbeit zwischen den Phasen sollte über besondere Strukturen auf regionaler Ebene gestützt werden. Über „Regionale Pädagogische Konferenzen“ sollten die Entwicklungen in Schule und LehrerInnenbildung koordiniert und ein ökonomischerer Umgang mit den vorhandenen bzw. notwendigen Ressourcen gesichert werden.

Neue Organisationsformen müssen zugleich die Entwicklungsprozesse in der LehrerInnenbildung fördern. So könnten z.B. über „Zentren für Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ an den Hochschulen interdisziplinäre Vorhaben in der Schul- und Unterrichtsforschung mit der Nachwuchsförderung verbunden werden. In Schulen und Hochschulen könnten „Lernwerkstätten“ die Kommunikation zwischen den Schulen und der LehrerInnenbildung anregen und die Durchführung gemeinsamer Vorhaben erleichtern.

2.3. Zusammenarbeit, Verzahnung und Vernetzung

Die Neuordnung der LehrerInnenausbildung muß auf einen konstruktiven und lebendigen Kommunikations- und Kooperationszusammenhang hin angelegt werden, in dem die Beteiligten zum entscheidenden „Bezugspunkt“ werden.

LehrerInnenausbildung muß für die Ideen und Bedürfnisse der Beteiligten offener und flexibler gestaltet werden. Angehende Lehrerinnen und Lehrer müssen von Studienbeginn an der Wahrnehmung gemeinsamer Verantwortung für die Schule und ihre Lernprozesse beteiligt werden.

Die getrennt und überwiegend in negativer Abgrenzung gegeneinander operierenden Institutionen der LehrerInnenbildung (Hochschule, Seminare, staatliche Fort- und Weiterbildungseinrichtungen) müssen sich in ihren Inhalten und Formen öffnen und ihr „Nacheinander“ in ein konstruktives „Miteinander“ umgestalten.

Die Personalstrukturen zwischen den Phasen müssen so weit geöffnet werden, daß ein Personalwechsel zwischen den Institutionen (oder auch eine Abordnung auf Zeit) vom Ausnahmefall zum Regelfall wird. Die Ausbildungs-, Lehr- und Forschungskapazitäten sollten mindestens bis zur Hälfte auf Zeit aus allen Schulformen bzw. Institutionen besetzt sein. Die institutionellen Verkrustungen könnten so in einem lebendigen Zusammenwirken überwunden werden.

Die LehrerInnenausbildung erfolgt unter den Prinzipien der *Zusammenarbeit, Verzahnung und Vernetzung*.

Institutionellen Formen der Zusammenarbeit

Die mit LehrerInnenbildung befaßten Institutionen arbeiten in regional abgestimmten Formen eng zusammen. Die „klientenorientierte“ personelle Zusammenarbeit erfolgt institutionenübergreifend. Außerschulische Lernorte werden in die LehrerInnenausbildung einbezogen.

Lernorganisatorische Konsequenzen

Grundwissenschaften, Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, schulpraktische Studien und Projekte in Schule und außerschulischen Arbeitsfeldern sind aufeinander bezogen und organisatorisch miteinander verknüpft. Wissenschaft und Praxis werden auf der Ebene der Lernorganisation integriert.

Die Zahl der Schulpraktika wird erhöht. Inhalte, Struktur und Organisation dieser Praktika wird auf die Ausbildung von Teamfähigkeit und pädagogischer Handlungs- und Innovationsfähigkeit ausgerichtet.

Didaktische Konsequenzen sind

- Selbstorganisation des Lernens (Freiräume, Angebote, Projekte);
- Kongruenz des Lernens in Schule, Seminar und Universität (Offenheit, Selbständigkeit, Methodenvielfalt u.a.);
- Methodisches Erfassen praktischer Erfahrungen und Umsetzen in theoretische Zusammenhänge sowie die Umsetzung theoretischer Modelle in der Praxis;
- „Handlungswissen“ ist neben „Wissenschaftswissen“ auch Lerngegenstand in der Universität.

2.4. Integration und Differenzierung der Lehrämter

Die LehrerInnenausbildung erfolgt unter dem *Aspekt der Integration*.

Die Ausbildung ist integriert auf den gemeinsamen Bildungsauftrag hin. Sie ist infolgedessen grundsätzlich nicht schulform- und nicht stufenbezogen.

- Sie ist realitätsbezogen und berücksichtigt veränderte Aufgaben in Erziehung und Unterricht, die innerschulische Arbeit und sie ist unabhängig von Schulstrukturen.
- Die Veränderung bzw. Erweiterung der traditionellen Schulformen erfordert eine erhöhte Mobilität der Lehrerinnen und Lehrer, schulform-unabhängige Einsatzmöglichkeiten und infolgedessen eine Neustrukturierung der bisherigen Lehrämter.
- Die Ausbildung für das Amt der Lehrerin/des Lehrers sollte differenziert sein für folgende Einsatzfelder:
 - das Amt der Lehrerin/des Lehrers 1-10 mit den möglichen Schwerpunkten (1-6), (5-10)
 - das Amt der Lehrerin/des Lehrers 5-13, auch mit dem möglichen Schwerpunkt Berufliche Bildung.

Als über die Grundqualifikation hinausgehende *Zusatzqualifikationen* können in allen Studiengängen z.B. erworben werden:

- Integrierte Systeme;
- Interkulturelle Erziehung;
- Beratung/Supervision;
- Außerschulische Lernorte;
- Sonderpädagogik . Der Erwerb dieser Zusatzqualifikation berechtigt zur Tätigkeit in Sonderschulen. Es ist aber auch ein eigenständiges Amt der Lehrerin/des Lehrers für sonderpädagogische Aufgaben denkbar.
- Erwachsenenbildung.

Diese und andere Qualifikationen, wie zum Beispiel Organisationsentwicklung und Schulmanagement, können auch in der Weiterbildung erworben werden.

An den Standorten, an denen Lehrerinnen und Lehrer für unterschiedliche Einsatzfelder ausgebildet werden, sollten alle Möglichkeiten der Einbindung von beruflichen und sonderpädagogischen Fragen bzw. Fachrichtungen in die Grundausbildung für das Amt des Lehrer/der Lehrerin ausgeschöpft werden.

Zur Verzahnung von Lehramtsstudiengängen mit anderen Studiengängen und zum Erwerb von Zusatzqualifikationen ist eine Modularisierung der LehrerInnenbildung sinnvoll.

3. Die erste Phase der Ausbildung: Studium

Das Studium legt das Fundament im Aufbau der professionellen Kompetenz. Seine institutionelle Verortung, seine Qualität bzw. seine Mängel wirken sich sowohl auf die weitere Aus-, Fort- und Weiterbildung als auch auf die Berufsausübung nachhaltig aus. Verbindliche Formen der Studienberatung sind zu entwickeln. Der weitere Text widmet dem Studium besondere Aufmerksamkeit.

LehrerInnenausbildung an der Universität

Als Profession im Sinne der Professionalitätsforschung werden Berufe bezeichnet, denen gesellschaftlich bedeutsame Funktionen übertragen werden. Die „Professionellen“ brauchen spezielle professionelle Fähigkeiten. Dem hohen Grad ihrer Verantwortung entsprechend benötigen sie eine mehrjährige Ausbildung auf höchstmöglichem Niveau. Diese Ausbildung soll einen umfassenden Korpus systematischen Wissens vermitteln, der verknüpft mit professionellem Erfahrungswissen zu eigenständiger verantwortlicher Entscheidung in konkreten beruflichen Situationen befähigt. Die Grenzen der Eigenständigkeit setzt ein eigenes Berufsethos. In diesem Sinne ist auch der LehrerInnenberuf den Professionen hinzuzurechnen: Lehrerinnen und Lehrern sind die Funktionen der Qualifikation und der Zuweisung zu Schullaufbahnen von Kindern und Jugendlichen übertragen worden. Dazu bedarf es spezieller Fähigkeiten in den Bereichen Erziehen, Unterrichten, Beraten, Beurteilen, Gestalten und Kooperieren. Um in der Komplexität pädagogischer Situationen angemessen handeln zu können, ist fachliches und erziehungswissenschaftliches Wissen nötig, das mit pädagogischem Erfahrungswissen zu verbinden ist. Da pädagogisches Handeln nur zum Teil der Routine unterliegt, genügen „Rezeptwissen“, die Festlegung auf eine Didaktik oder eine Methode nicht.

Alle Professionen in diesem Sinne erwerben ihre Kompetenz fraglos an der Universität bzw. einer ihr an allen relevanten Punkten (Anforderung an die Qualität des Personals, sächliche und personelle Ausstattung, Ausbildungsdauer und

Prüfungsanforderungen) gleichgestellten Institutionen wie z.B. der Medizinischen Hochschule. Daß dies beim LehrerInnenberuf teilweise noch anders gesehen wird, ist zum einen in einer Fehleinschätzung der Schwierigkeit und Komplexität der Berufsarbeit begründet, in der immer zugleich erzieherische *und* unterrichtliche Aufgaben zu bewältigen sind. Zum anderen ist diese Einschätzung eine Funktion der hohen Zahl. Bräuchte man nur wenige Lehrerinnen und Lehrer - niemand würde die Notwendigkeit ihrer universitären Ausbildung bestreiten, und die GrundschullehrerInnen würden längst acht Semester studieren.

Die Universität ist daher der richtige Ort der Professionalisierung für den LehrerInnenberuf. Wissenschaftliche Ausbildung entwickelt die Fähigkeit zu rationaler kritischer Analyse und konstruktivem Umgang mit Zuständen und Prozessen, Ideen und Theorien als Voraussetzungen für konstruktives, verantwortliches Handeln. Die Universität kann gleichsam die Basis legen für die Fähigkeit und die Bereitschaft zu lebenslangem beruflichen Weiterlernen. Die Studentinnen und Studenten erfahren so Wissenschaft als lebendigen Prozeß, indem sie durch „forschendes Lernen“ auch in Forschung einbezogen werden. Sie können so den Umgang mit Forschung und ihren Ergebnissen lernen und Sensibilität und Verständnis für Entwicklung und Lernen von Kindern und Jugendlichen, für die fachlichen, didaktischen, methodischen und ethischen Voraussetzungen und Implikationen ihres beruflichen Handelns entwickeln. Die universitäre LehrerInnen-ausbildung der Gegenwart wird den hier formulierten Ansprüchen nicht gerecht. Mangelnde *Verbindung von Theorie und Praxis*, die Dominanz der Fachwissenschaft verbunden mit einer Verkennung der besonderen Bedeutung der Fachdidaktik, Desintegration der Studienbereiche und inhaltliche Beliebigkeit werden häufig zu Recht kritisiert. Der Stellenwert der LehrerInnenausbildung in der Universität ist in der Tat gering, sie ist randständig und desintegriert, sie ist personell ausgeblutet, es fehlt an Nachwuchs, ist von Schulpraxis, Schulentwicklung und Schulreform weitgehend abgeschnitten, eine Verbindung von Theorie und Praxis fehlt, Fachdidaktik und Praktika haben einen zu geringen Stellenwert, zwischen den Ausbildungsphasen besteht kein Zusammenhang. Zusammengefaßt: Die LehrerInnenausbildung insgesamt ist erstens strukturell, inhaltlich und institutionell ohne jeden notwendigen Zusammenhang. Sie ist zweitens reformbedürftig wie kaum ein anderer Ausbildungsgang.

Aufbau, Inhalte und Ziele

Aufbau und Inhalte des Studiums ergeben sich aus den Berufsaufgaben von Lehrerinnen und Lehrern wie sie bereits 1970 im „Strukturplan“ und neuerlich weitergeführt in der KMK-Empfehlung „Zu den Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern in der Schule“ formuliert sind. Dabei ist in Rechnung zu stellen, daß sozialer Wandel und pluralistische Entwicklung der Gesellschaft schon in der Gegenwart neue Herausforderungen mit sich bringen, daß aber darüber hinaus zukünftige

Entwicklungen neue, heute noch nicht absehbare Wandlungsprozesse und pädagogische Herausforderungen mit sich bringen werden, mit denen kreative umzugehen sein wird. Lehrerinnen und Lehrer brauchen einen wachen Blick für gesellschaftliche Entwicklung und ihre erzieherischen Konsequenzen. Die Einstellung zum lebenslangen Lernen muß in der Schulzeit angelegt und im Studium vertieft werden. Daher spielen z.B. Methoden wissenschaftlichen Arbeitens und die Fähigkeit zum selbstorganisierten Lernen eine große Rolle.

Das Studium muß die Befähigung vermitteln, die Art und Weise der austauschbaren Erarbeitung eines Problem- oder Arbeitsfeldes auf andere Problem- und Arbeitsfelder der Berufsarbeit zu transferieren.

Die curriculare Struktur wird gebildet durch das Studium von

- zwei Fächern und ihrer Didaktik,
- Erziehungs- und Sozialwissenschaften (den sog. Grundwissenschaften wie z.B. Pädagogik, pädagogische Psychologie/Sozialisationsforschung, Politische Wissenschaft),
- Schulpraktische Studien/Praktika.

Jede dieser curricularen Säulen ist gekennzeichnet durch einen deutlichen Bezug auf die Berufsarbeit und ggf. auf das erwartete schulische Einsatzfeld. Der Studienaufbau enthält sowohl verbindliche Anteile, die das fachliche und das pädagogische Fundament sichern als auch eigenverantwortlich wählbare Anteile für interessen geleitete Spezialisierungen. Hier sind auch fächerübergreifende projektorientierte Studienelemente anzubieten. Der Erwerb zusätzlicher, über den Fach(unterricht) hinausgreifender Qualifikationen wie interkulturelle Erziehung, Diagnostik und Förderung, Schullaufbahnberatung, Arbeit mit Behinderten, Schulsozialarbeit u.a. m. soll eine realitätsgerechte Professionalisierung und individuelle Profilierung der Studierenden fördern. Die Persönlichkeitsbildung im Studium kann gefördert werden durch ein Tutorensystem, in dem ein Lehrender eine Gruppe von Studierenden bis zum Examen begleitet.

Verbindung von Theorie und Praxis

Wesentliches Kriterium zur Beurteilung der Qualität von LehrerInnenausbildung ist die Form der Verbindung von Theorie und Praxis. Ohne Praxis ist kein berufsorientierendes Studium möglich, und die Theorie ist der Praxis wegen da. Aufgabe der Theorie in Forschung und Lehre ist es, kritisch und konstruktiv zur Verbesserung von Praxis beizutragen. Die Notwendigkeit dieses Kreislaufs gilt auch für die Berufsarbeit des einzelnen, er ist daher konstitutives Element seiner Ausbildung. Eine Aufteilung von Theorie und Praxis auf Studium und Vorbereitungsdienst ist für die Entwicklung kompetenten pädagogischen Denkens und

Handelns hinderlich. Vielmehr ist es sinnvoll, Praxis als curriculumzentrierendes Element aufzufassen.

Schulpraktische Studien/Praktika

Die Verbindung von Theorie und Praxis kann in vielfältigen Formen geschehen. Schulpraktische Studien und Praktika sind Hochschulveranstaltungen. Sie werden in enger Zusammenarbeit mit Schulen und Lehrerinnen und Lehrern durch Hochschulpersonal vorbereitet, betreut und nachbereitet. Das ist eine Aufgabe aller hauptamtlich in der LehrerInnenausbildung tätigen Personen. Diese Praktika können als Tagespraktika im Semester, als Blockpraktika in der vorlesungsfreien Zeit, aber auch als praxiszentrierte Semester (in denen sich Praxiserfahrungen und Seminare aus verschiedenen Studienfächern sinnvoll ergänzen) durchgeführt werden.

Mindestanforderungen sind drei Schulpraktika mit unterschiedlicher Akzentuierung, z.B. allmeindidaktisch, fachdidaktisch und im Sinne forschenden Lernens. Praktika sind in allen Phasen der LehrrInnenbildung auch im Sinne von Betriebspraktika in Industrie, Handel und Verwaltung zu organisieren, um Lehrerinnen und Lehrern die Möglichkeit zum Herstellen eines Bezugs zur späteren Arbeitswelt ihrer Schülerinnen und Schüler zu eröffnen.

Erziehungs- und Sozialwissenschaften

Stellenwert, Inhalt und Ziele der Studien in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften sind neu zu bestimmen. Die veränderten Erziehungsbedingungen erfordern eine Stärkung der Erziehungs- und Beratungskompetenz. Das Studium muß mehr als bisher sozialerzieherisch relevantes Grundlagenwissen und Erfahrung vermitteln. Zugleich muß es die Überprüfung der Relevanz dieses Wissens für erzieherisches Handeln in der Schule an exemplarischen Fällen in hinreichendem Umfang ermöglichen. Die wissenschaftliche Hausarbeit muß für alle Studierenden auch in diesem Studienbereich anzufertigen sein.

Fächer, Lernfelder und ihre Didaktik

Alle Lehrerinnen und Lehrer studieren grundsätzlich zwei Fächer. Eines der Fächer kann statt eines traditionellen Schulfaches auch ein fächerübergreifendes, stufenbezogenes Lernfeld bzw. einer Fachgruppe sein, wie es sie in den Schulstufen und -formen bereits seit langem gibt, z.B. Naturwissenschaften, Welt- und Umweltkunde, Gesellschaftskunde, musisch-ästhetische Erziehung in der Grundschule.

Die fachdidaktische Ausbildung soll grundsätzlich gleichrangig der fachwissenschaftlichen Ausbildung sein. Eine sinnvolle Verbindung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik ist anzustreben.

Personal

Das hauptamtliche Personal (HochschullehrerInnen und akademischer Mittelbau) ist zu ergänzen durch Personal mit aktueller Praxiserfahrung und wissenschaftlichem Interesse, das ganz oder teilweise für einige Jahre aus dem Schuldienst abgeordnet wird. Aus diesem Personenkreis vor allem wäre auch der nötige Nachwuchs zu gewinnen. Darüber hinaus ist eine personelle Verflechtung von Studium, Vorbereitungsdienst, Fort- und Weiterbildung und Schulverwaltung nötig, um den Zusammenhang der LehrerInnenbildung insgesamt inhaltlich und personell zu garantieren. Hier sind vielfältige Formen der Zusammenarbeit durch institutionelle Verflechtung zu ermöglichen.

Das „Integrierte Eingangssemester Primarstufe“ (IEP) - ein Modell für die Verbindung der Lernorte Hochschule und Schule?

Unter formalen Gesichtspunkten ist der Bielefelder Modellversuch der BLK „Öffnung der Schule - Öffnung der Lehrerbildung. Integriertes Eingangssemester Primarstufe“ (IEP) durch folgende Organisationsstruktur charakterisiert: eine achtwöchige, in die Veranstaltungszeit eingelagerte Praxisphase für Studierende des ersten Semesters in Grundschulen der engeren und weiteren Bielefelder Region unter Betreuung von erfahrenen Lehrkräften mit einem Kranz von Veranstaltungen des Grundstudiums aus den an der Primarstufenausbildung beteiligten Teilstudiengängen der Erziehungswissenschaft, den Schwerpunktfächern bzw. Lernbereichen sowie den weiteren Unterrichtsfächern umgeben. Eine Gruppe von Studierenden ist jeweils einer Grundschule, davon meist zwei einer Klasse bzw. einem Mentor oder einer Mentorin zugeordnet. In den meisten Lernbereichen und Fächern sind fachdidaktische Veranstaltungen in das erste Semester des Grundstudiums vorgezogen. Eine Gelenkstelle zwischen den Lernorten Schule und Hochschule bilden Begleitseminare für eine schulische Einführung, die von Lehrkräften der kooperierenden Schulen betreut werden. Alle Studierenden der Primarstufe in Bielefeld nehmen am IEP teil.

Erläutert werden im folgenden Entwicklungsdynamik und Organisationsstruktur des Modells, tragende Gestaltungsprinzipien, Entwicklungsstrategien und Perspektiven, die sich im Hinblick auf die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern der Primarstufe im besonderen und der Lehramtsausbildung im allgemeinen ergeben.¹ Zuvor sollen jedoch einige Gründe dargelegt werden, warum das IEP überhaupt berichtenswert erscheint.

1. Das IEP - ein alter Hut?

Die Gründe liegen nicht einfach in dem Umstand, daß in diesem Modellversuch wissenschaftliches und praktisches Lernen durch eine Verbindung der Lernorte Hochschule und Schule ins Verhältnis zueinander gesetzt wurden. Eingedenk langjähriger Erfahrungen der Reform der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern könnte man geneigt sein, müde abzuwinken. Sind wir nicht aus den

¹ Vgl. auch Zwischenbericht zum BLK-Modellversuch: „Öffnung der Lehrerbildung - Öffnung der Schule: Entwicklung und Erprobung des Integrierten Eingangssemesters Primarstufe“, BLK-Nr. 76/91, verf. Typos., Universität Bielefeld (Zentrum für Lehrerbildung), Bielefeld 1993. Zum Zeitpunkt der Erstellung des vorliegenden Textes befinden sich die Arbeiten am Endbericht kurz vor ihrem Abschluß. In diesem Bericht befindet sich auch die Darstellung der Befunde aus der empirischen Begleitung.

Unzulänglichkeiten und Fehlschlägen z.B. des Bremer Projektstudiums² oder der einphasigen Lehrerausbildung in Oldenburg³ vielfältigen Reformversuchen zur Studieneingangsphase in den 70er bis frühen 80er Jahren an traditionellen Hochschulen⁴ und Hochschulneugründungen⁵, schließlich auch der Abwicklung der Lehrerbildung in den neuen Bundesländern⁶, eines Besseren belehrt worden, als Innovationen ausgerechnet durch Integration von Praxisphasen ins Studium voranzutreiben?

Berichtenswert erscheint der Modellversuch gerade deshalb zu sein, weil in ihm in Kontinuität zu diesen „alten“ Reformströmungen neue Entwicklungsmomente zum Vorschein kommen. Dazu einige Thesen:

- ° Standen die „alten“ Reformen noch im Vorfeld oder zu Beginn einer Integration der Lehrerbildung, die im Rahmen von Universitäten wissenschaftliches und praktisches Lernen zusammenführen wollten, so entstammt das IEP einer Phase nach der Integration. Bilanziert man die Entwicklung im Überblick, so ergibt sich als Bild:
Es sind nicht nur die früheren Reformansätze stecken geblieben, vielmehr ist die gesamte Lehrerausbildung nach ihrer Überführung in die Universitäten gescheitert. Zwar hat die Lehrerbildung formell den Anschluß an die Wissenschaft in den Hochschulen gefunden, an die Praxis jedoch weitgehend verloren⁷.

² Vgl. Konzeptionen und erste Erfahrungen. Berndt, E.B. u.a.: Erziehung der Erzieher, Reinbek b. Hamburg 1972; zur Analyse der Entwicklung des Projektstudiums. Wildt, J.: Hochschuldidaktik und staatliche Studienreform. Zur Transformation des Projektstudiums im Spannungsfeld einer Studienreform von „unten“ und „oben“. Materialien und Berichte 13, hg. Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik, Universität Bielefeld, Bielefeld 1981

³ Trotz positiver Gutachten wurde der Modellversuch zur Einphasigen Lehrerausbildung aus politischen Gründen abgebrochen, vgl. dazu: Ewert, K./Furck, C.-L./Ohaus, W.: Gutachten über den Modellversuch einphasige Lehrerausbildung. Erstellt für den niedersächsischen Landtag. Oldenburg 1981

⁴ Vgl. dazu z.B. Hochschuldidaktische Arbeitsgruppe Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg: Eine Sequenz praxisbezogener Studienteile in der Eingangsphase des Lehrerstudiums. In: Reform der Studieneingangsphase II, Hochschuldidaktische Arbeitspapiere 5, hg. v. Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik der Universität Hamburg, Hamburg 1974, S. 1-32

⁵ Vgl. Dazu etwa auch in Bielefeld Wildt, J.: Einführung in das erziehungswissenschaftliche Studium für das Lehramt. Evaluation eines Veranstaltungsexperiments. In: Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik der Universität Bielefeld (Hg.: Beiträge zur Ausbildungsforschung und Studienreform, Bielefeld 1982/12

⁶ Vgl. dazu Bayer, M. und Wildt, J.: Pädagogische Hochschule zwischen Umwandlung und Integration in die Universität. In: Kell, A. (Hg.): Erziehungswissenschaft im Aufbruch, Weinheim 1994, S. 122-149

⁷ Vgl. dazu Wildt, J.: Reflexive Lernprozesse - zur Verbindung von wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen. In: Hänsel, D./Huber, L. (Hg.): Schule und Lehrerbildung neu denken, München 1995 (im Druck)

- Die „Reformfolgeschäden“ der Integration kommen zuallererst in der Primarstufenausbildung zum Ausdruck. Im Gefüge der Lehramtsstudiengänge bildet diese gewissermaßen lediglich die Spitze des Eisberges, die die Integrationsproblematik nur besonders deutlich sichtbar werden läßt. Insgesamt bietet die Lehrerbildung an Universitäten das Bild eines Sammelsuriums von in eine unzusammenhängende Vielzahl fachlicher Mosaiksteine zersplitterten Studiengänge ohne strukturierendes Zentrum. Sie erfolgt typischerweise in Studiengängen, die in der Hauptsache aus Versatzstücken von Diplom- und Magisterstudiengängen bestehen und mit mehr oder weniger „unverdauten“ Studiengangselementen aus der Tradition pädagogischer Hochschulen angereichert sind, insbesondere soweit sie Praxisbezüge strukturieren wie schulpraktische Studien und Fachdidaktiken. Aus dem Anschluß an die Wissenschaftsentwicklung resultiert auf diese Weise keine lehramtsadäquate Profilbildung. Eine neue Welle der Lehrerbildungsreform, zu der auch das IEP gehört, rekuriert deshalb auf Praxisbezüge als strukturbildende Momente von Lehramtsstudiengängen mit berufsqualifizierender Ausrichtung.

- Im Hinblick auf die Primarstufenausbildung in den alten Bundesländern - die Unterstufenausbildung an den Instituten für Lehrerbildung (IFL) in der ehemaligen DDR bietet da eine freilich auch nicht systematisch genutzte andersartige Ausgangsposition - ist erschwerend als Besonderheit in Rechnung zu stellen, daß hier nicht einmal stufenspezifisch geformte Ausbildungstraditionen aus den ehemaligen pädagogischen Hochschulen in die Universitäten eingebracht worden wären. Vielmehr wurde z.B. in Nordrhein-Westfalen nach der Aufspaltung des vormaligen Volksschullehramts in die Lehrämter für Grund- und Hauptschulen durch das Lehrerausbildungsgesetz von 1974 erstmals das Lehramt für die Primarstufe eingerichtet. Die Studiengangsentwicklung begann erst in der zweiten Hälfte der 70er Jahre, also kurz vor der Integration. In dem verbleibenden Zeitraum bis zur Zusammenführung der Pädagogischen Hochschulen und der Universitäten um die 'Wende zu den 80er Jahren konnte sich kaum ein eigenständiges stufenspezifisches Profil entwickeln. In Hinblick auf die Primarstufenausbildung im engeren Sinne mußte also in den Universitäten Neuland betreten werden.

- Wegen der Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt Schule konnten sich die Universitäten in den alten Bundesländern während der 80er Jahre über weite Strecken vom Druck auf eine Reform der Ausbildung für Lehrerinnen und Lehrer entlastet fühlen. Die ausbleibenden Einstellungen in den Schuldienst und die dramatisch sinkenden Studierendenzahlen lenkten die Nachfrage in andere Bereiche und führten zum Abbau von Kapazitäten in den Lehramtsstudiengängen. Signifikanterweise kehrte sich diese Entwick-

lung zuerst im Primarstufenbereich um. Mit zunehmenden Neueinstellungen um die Wende zu den 90er Jahren stieg die Studienplatznachfrage in den alten Bundesländern rapide⁸. Mit der wachsenden Zahl von Studierenden entstanden auch Bedingungen für neu erstarkenden Reformdruck.

- Als wichtiger Anstoß für die Initiativen in Bielefeld erscheint ein weiteres Motiv. Konnten die Hochschulreformen um die Wende zu und in den 70er Jahren noch als vorantreibendes Moment der Bildungs- bzw. Schulreform - in voluntaristischer Verkennung der Gegebenheiten bisweilen als deren Speerspitze - angesehen werden, so scheinen sich die Verhältnisse heute umgekehrt zu haben⁹. Der Reformschub, der während der letzten eineinhalb Jahrzehnte in den Grundschulen stattgefunden hat, ist in den Universitäten allenfalls sporadisch wahrgenommen worden. Nunmehr ergibt sich die Chance, seine Innovationskraft für die Lehrerbildungsreform zu nutzen. Die bisweilen einseitige Sicht, Schulreform von der Wissenschaft her zu denken, hat sich zu einer Auffassung gewandelt, nach der Schule und Hochschule mit ihrem jeweiligen institutionellen Eigengewicht und differenzierenden Praxen, Aufgabenprofilen und Leistungspotentialen in einen Kooperationszusammenhang gebracht werden sollten. In diesem Sinne geht es darum, „Lehrerbildung und Schule“ - im Zusammenhang (der Vf.) „neu (zu) denken“¹⁰. Die „Öffnung der Schule“ - so die Botschaft des IEP - muß in diesem Sinne erst noch mit einer „Öffnung der Lehrerbildung“ verbunden werden.

⁸ In dieser z.B. von Budde, H./Klemm, K.: Der Teilarbeitsmarkt Schule in den 90er Jahren. Frankfurt 1986, vorausgesagten Entwicklung wieder, die bereits von Tietze, H.: Überfüllungskrisen in akademischen Karrieren: eine Zyklustheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1981, S. 187-224, als langfristige Wellenbewegung auf dem schulischen Arbeits- und dem hochschulischen Ausbildungsmarkt analysiert worden.

⁹ Vgl. dazu Hänsel, D.: Die Ausbildung auf die Praxis beziehen. Ein Reformprojekt an der Universität Bielefeld. In: Die Deutsche Schule, Beiheft 2: Die Schule gestalten. Konzepte und Beispiele für die Entwicklung von Schulen, Weinheim 1992, S. 142-150

¹⁰ Vgl. dazu den Sammelband von Hänsel, D./Huber, L. (Hg.): Lehrerbildung und Schule neu denken. Weinheim 1995 (im Druck)

2. Entwicklungsdynamik und Organisationsgefüge des Bielefelder IEP

Das IEP ist aus der Kooperation zwischen einigen Lehrenden aus Universität und Grundschulen der Region Bielefeld entstanden, die sich mit großer Intensität in der Reform der Grundschule engagiert haben. Dazu zählen neben der Laborschule als einer der Universität Bielefeld angegliederten Versuchsschule, Schulen, die sich schon frühzeitig für die Integration Behinderter (Grundschule Homersen, Vogelruthschule, Eichendorffschule) geöffnet hatten.

Mittlerweile ist aus den Anfängen mit einer begrenzten Zahl von Schulen, hochschulischen Bezugsfächern, Lehrenden und Studierenden im Wintersemester 1988/89 ein flächendeckendes Angebot entstanden, daß alle Studiengänge der Primarstufe in den Schwerpunktfächern, Lernbereichen und weiteren Unterrichtsfächern umfaßt, alle Studierenden der Primarstufe erreicht und mit einer Vielzahl von Schulen der Region kooperiert. Eine beträchtliche Zahl betreuender Lehrkräfte, die jeweils für eine Gruppe von meist 10 bis 15 Studierenden an ein oder zwei Schulen zuständig sind und Mentoren, an deren Klassenunterricht die Studierenden zu zweit oder dritt teilnehmen, ist involviert.

Einen Überblick darüber gibt die folgende Tabelle¹¹.

EP-Entwicklung 1989 bis 1996

WS	Studiengänge		Dt	Ma	Sport	KuMu	Rel.	Stud.	Schulen	Befr.	
	GL	N/T								Lehrkr.	Mentoren
88/89	x			w.U.				25	3	3	13
89/90	x		w.U.	w.U.				40	3	3	20
90/91	x	x	w.U.	w.U.				80	5	5	40
91/92	x	x	w.U.	U/S	x			100	10	10	50
92/93	x	x	w.U.	w.U.	x	x	x	250	45	20	125
93/94	x	x	w.U.	w.U.	x	x	x	330	54	29	165
94/95	x	x	w.U.	w.U.	x	x	x	300	58	28	150
95/96	x	x	w.U.	w.U.	x	x	x	250	30	20	125

¹¹ Die Tabelle ist dem Entwurf des Abschlußberichts entnommen.

Die beteiligten Fächer sind entsprechend dem nordrhein-westfälischen Lehrerausbildungsgesetz die Lernbereiche Sachunterricht/Gesellschaftslehre (GL), Sachunterricht/Naturwissenschaften/Technik (NT) - und dies eine Besonderheit gegenüber anderen Standorten - auch der Lernbereich Kunst und Musik (Ku.Mu.), die Schwerpunktfächer Sport und Religion (Rel.) sowie als weitere Unterrichtsfächer Deutsch (Dt.) und Mathematik (Ma). Letzteres wurde im Wintersemester 1991/92 auch als Schwerpunktfach einbezogen. Die Eintragungen in den Spalten geben jeweils die Beteiligung der Fächer in den einzelnen Studienjahren wieder. Nach der Anzahl der Studierenden bemißt sich auch die Zahl der Schulen, der betreuenden Lehrkräfte und Mentoren bzw. Mentorinnen. Die Zahlen für 1995/96 sind nach Einführung des numerus clausus für die Primarstufe geschätzt.

Einen Eindruck von dem Organisationsgefüge des IEP, wie es sich im Laufe der Jahre herausgebildet hat, gibt die Übersicht¹² über den „Wochenplan“ des IEP.

Uhrzeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
8 - 10		Schule	Schule	Schule	Schule
10 - 12	ESL-Einführung	ESL-/Begleitveranstaltung			
12 - 14	<i>Übergangszeiten von der Schule zur Universität (nach Möglichkeit keine Lehrveranstaltungen in diesem Zeitraum)</i>				
14 - 16	Grundkurs FD Deutsch	2)	2)	math. did. Grundkurs	2)
16 - 18	Proseminar FD Deutsch	2)	2)	2)	2)

¹² Auch diese Übersicht ist dem Entwurf des Abschlußberichtes entnommen.

Das Schaubild zeigt die zeitliche und curriculare Zuordnung der Elemente des IEP mit ihren Aufenthalten in der Praxis (acht Wochen an vier Vormittagen mit jeweils drei bis vier Schulstunden in der Zeit von November bis Januar, unterbrochen durch die Weihnachtspause) und den studiengangsgelassenen Veranstaltungen einschließlich der schulpraktischen Begleitveranstaltungen sowie der obligatorischen vierstündigen Einführung in das Erziehungswissenschaftliche Studium für das Lehramt (ESL). Das Schaubild zeigt allerdings auch, daß das Organisationsmodell des ersten Semesters in der Praxisphase straff durchstrukturiert ist. Dies führt zu einer von den Studierenden durchaus kritisch bemerkten Belastung, die allerdings aufgrund der hohen Zufriedenheit mit der Praxisphase akzeptiert wird. In diesem Zusammenhang muß allerdings auch darauf hingewiesen werden, daß während etwa des halben Wintersemesters (bis auf den mathematik-didaktischen Einführungskurs) die Vormittage außerhalb der Praxisphase freibleiben. Besonders der erste Semestermonat bietet also Raum für die Orientierungsbedürfnisse am Studienanfang; die letzten Semesterwochen geben noch Zeit für Klausuren oder mündliche Prüfungen.

Mit der Entwicklung des IEP zu dieser Größenordnung ist die avancierte Reformorientierung der Anfangsphase wieder in die Normalität der Praxis von Schule und Hochschule zurückgekehrt. Zurückgeblieben ist ein Organisationsgefüge, das allerdings offen für die Kommunikationsbeziehungen zwischen Schule und Hochschule ist. Eine solche Normalisierung kann sich von hochgeschraubten Innovationserwartungen entlasten, bietet aber gleichzeitig die Bedingung für wechselseitige Impulse. Selbst wenn der anfängliche Reformschwung abgeflacht ist, so wurde doch ein Arrangement von Lernbedingungen geschaffen, das den Studierenden Orientierung in Wissenschaft und Praxis ermöglicht.

In Bielefeld hat das IEP in der gegenwärtig entwickelten Gestalt eine solche Stabilität erreicht, daß unter den gegebenen Randbedingungen einstweilen von einem Fortbestand ausgegangen werden kann. Ein solcher Fortbestand ist nicht allein von den Beschlüssen der zuständigen Entscheidungsorgane legitimiert, die den Modellversuch in die Regelausbildung überführt haben. Die Organisationsstrukturen sind eingespielt und von leistungsfähigen Institutionen getragen. Zur Zeit existiert eine hinreichend engagierte und im Entwicklungsprozeß auch erfahrene Gruppe von Akteuren, die über die Kompetenz zur Bewältigung der praktischen Anforderungen verfügen. Die Resonanz unter den Studierenden und den kooperierenden Praxisschulen ist groß. Nicht zu gering zu veranschlagen ist die Akzeptanz durch die Schulaufsicht, die die schulorganisatorische Seite abzusichern hilft.

Zwar werden Anpassungskorrekturen im Einzelfall immer notwendig sein; es besteht jedoch Grund zu der Annahme, daß es nicht gelingt, diese Organisationsstruktur in einem abgestimmten Semesterablauf einschließlich entsprechender Stundenplangestaltung sowie der Zuordnung von Studierenden und Lehrenden in komplexen Arrangements von Lehrveranstaltungen innerhalb wie außerhalb der Hochschule zu gewährleisten. Wenn keine gravierenden Einbrüche in Randbedingungen wie Lehrkapazitäten, Strukturveränderungen in den Lehramtsstudiengän-

gen, Schulentwicklung etc. oder auch der Motivation der Akteure erfolgen, hat das IEP in Bielefeld Zukunft.

3. Gestaltungsprinzipien des IEP

Die aufgezeigten Organisationsstrukturen stellen lediglich den Rahmen für unterschiedliche Gestaltungsoptionen dar. Innerhalb dieses Rahmens erfolgt die Gestaltung nach den Prioritäten der beteiligten Akteure. Die Bielefelder Erfahrungen mit dem Modellversuch lassen sich in einer Reihe von Prinzipien für die Gestaltung der Ausbildungspraxis zusammenfassen. Ein Transfer auf die lokalen Bedingungsgefüge anderer Standorte läßt sich weniger leicht auf der Ebene kompletter Organisationsmodelle, eher aber unter der Beachtung von Gestaltungsprinzipien vornehmen.

Verbund der Lernorte Universität und Schule

Grundlegende Idee des IEP ist der Verbund der Lernorte Universität und Schule. Das geschieht durch einen längeren Aufenthalt von Studierenden in Schulen und der Zuordnung von begleitenden Hochschulveranstaltungen. Diese Zuordnung ist allerdings keineswegs an die in Bielefeld realisierte Organisationsstruktur gebunden (Art und Umfang des Praxisaufenthaltes und der zugeordneten Lehrveranstaltung). Variationen können die Zahl der Wochen, Wochentage und Stunden, die in der Praxis verbracht werden, genauso betreffen wie Beteiligung an Lehrveranstaltungen aus den Teilstudiengängen der Primarstufenausbildung¹³.

Beteiligung der Studierenden an der pädagogischen Praxis

In dem Verbund der Lernorte ist die Beteiligung der Studierenden an der pädagogischen Praxis essentiell. Die Praxisphase sollte so gestaltet sein, daß den Studierenden genügend Zeit bleibt, sich schrittweise und behutsam in pädagogische Handlungszusammenhänge einzufinden, Kontakte mit Kindern und Lehrkräften in Schulen zu schließen und Erfahrungen im Handeln in pädagogischen Situationen zu sammeln. Dabei kommt es nicht darauf an, sich in die Regeln der Praxis von Unterricht einzuüben, sondern Einblicke in pädagogische Prozesse aus der Perspektive von Kindern wie Lehrkräften zu gewinnen. Dazu dient ein breites Spektrum von Beteiligungsformen, z.B. die Übernahme von Aufgaben der Betreuung einzelner Kinder oder von Gruppen im Klassenverband im differenzierten Unterricht, die Hilfe bei Haus- oder Übungsaufgaben, die Mitwirkung an Schulfesten und Elternabenden, kurzum, die Teilnahme am Schulleben zu allen sich bietenden

¹³ Eine Variante wird an der Universität Potsdam durchgeführt, wo bisher als einzigem Ausbildungsstandort mit einer IEP-Konzeption gearbeitet wird, die dem Bielefelder Modell ähnelt.

Gelegenheiten¹⁴. Die Wahrnehmung einzelner Aufgaben schließt die Übernahme von Verantwortung ein und bietet die Möglichkeit für eine Selbsterprobung in der Praxis.

Die Ausgestaltung der Beteiligungsformen ist an die Situation in den Praxisschulen bzw. Klassen gebunden, denen die Studierenden zugeordnet sind und bleibt den Übereinkünften zwischen Lehrkräften und Studierenden überlassen. Von den regionalen Gegebenheiten ist es überdies abhängig, ob zwischen schulischer und hochschulischer Seite Vereinbarungen über das Aufgabenspektrum bzw. Tätigkeitsprofil in der Praxis getroffen werden.

Strukturierungsfunktion der Praxisphase für das Studium.

Die Praxisphase bildet einen begleitenden Erfahrungszusammenhang zum Studium. Dort, wo ein IEP durchgeführt wird, erschließen sich durch den praktischen Kontext auf den das wissenschaftliche Lernen bezogen wird, reichhaltige Lernchancen. Die Idee des IEP basiert darauf, diese Lernchancen zu nutzen.

Im Studium, das sich auf diesen Erfahrungszusammenhang bezieht, geht es nicht um die Begründung von Normen und die Einübung von Verhaltensweisen dafür, was in der Praxis zu tun ist, sondern darum, die Erfahrungen aus der Praxis zur Sprache zu bringen und dadurch der Reflexion zugänglich zu machen. Das reflexive Lernen erhält dabei die Qualität wissenschaftlichen Lernens, sofern die zur Sprache gebrachten Erfahrungen in den Zusammenhang zu dem wissenschaftlichen Wissen der an dem Verbund der beteiligten Wissenschaften gebracht werden. Der Bielefelder Modellversuch hat zwar eine Fülle von Anregungen erbracht, wie die Erfahrungen z.B. über mündliche oder schriftliche Berichte oder über die Thematisierung von Erfahrungen in Lehrveranstaltungen geleistet werden kann, er liefert aber kein abgeschlossenes didaktisches Modell reflexiven Lernens¹⁵. In dieser Hinsicht bleibt es also jedem IEP überlassen, eigene Wege zu finden.

Mehrperspektivische Reflexion von Praxiserfahrungen

Charakteristisch für das Bielefelder IEP ist ein mehrperspektivischer Ansatz zur Reflexion von Praxiserfahrungen. Abgesehen von dem jeweils individuellen

¹⁴ Vgl. dazu Abel, J. und Rodax, K.: „Bewertung der Schulpraxis im ersten Studiensemester für das Lehramt der Primarstufe“. Vortrag auf der Arbeitstagung der Arbeitsgruppe Empirische Pädagogik in Bielefeld, März 1995

¹⁵ Zur Beschreibung von Strategien praxisbegleitender Beratung, die unter Einbeziehung von Erfahrungen aus dem IEP für reflexives Lernen eingesetzt werden können, vgl. Wild, B. und Wildt, J.: „Gesundheit im Sachunterricht“. Bielefeld 1994 (verf. Typos)

Nachdenken über Erfahrungen lassen sich mehrere Kommunikationsgelegenheiten unterscheiden, die im Arrangement des IEP bereitgestellt werden. In diesen Arrangements können jeweils unterschiedliche Perspektiven auf die Praxis zur Sprache gebracht werden:

- in studentischen Kleingruppen, die gemeinsame Erfahrungen der Arbeit mit einer schulischen Lerngruppe teilen,
- im Kontakt zwischen den Studierenden und Lehrkräften, die in der Praxis zusammenarbeiten,
- im Begleitseminar zwischen den Schulgruppen und einer Lehrkraft mit Feldkenntnissen in Bezug auf die einzelne Praxisschule sowie
- in den Lehrveranstaltungen der beteiligten Teilstudiengänge.

Daß dabei durchaus unterschiedliche Interpretationen und Deutungen über pädagogische Praxis auftreten können, kann lernförderliche Irritationen schaffen. Welche dieser Kommunikationsgelegenheiten in welchen Gewichtungen und Bezügen zueinander entstehen, hängt von den jeweiligen Gegebenheiten ab. So kann in kleineren IEPs die schulnahe Einführung auch von Hochschulangehörigen übernommen werden, sofern diese über ausreichende Feldkenntnisse in Bezug auf die einzelnen Schulen verfügen¹⁶.

Die Differenz zwischen Wissenschaft und Praxis als Lernanlaß

Die Erfahrungen des Bielefelder IEP zeigen, daß zwischen den subjektiven Deutungen der Alltagserfahrungen und den im wissenschaftlichen Wissen enthaltenen Erklärungen pädagogischer Phänomene bzw. Zusammenhänge Differenzen bestehen. Wissenschaftliche Erklärungen weisen einerseits generalisierend über die konkrete Einzelerfahrung hinaus, andererseits vermögen sie die Komplexität der Einzelerfahrung nur partiell zu erfassen. Der hypothetische Charakter des wissenschaftlichen Wissens erzeugt im Entscheidungszwang praktischer Handlungssituationen nicht die häufig erwartete Handlungssicherheit.

Das Arrangement des IEP läßt diese Differenzen erfahrbar werden. Diese können Anlaß für wissenschaftliches Lernen werden, wenn gleichzeitig deutlich wird, daß die Reflexion mit wissenschaftlichen Mitteln die Wahrnehmung der Praxis erweitert, punktuell vertieft neue Handlungsmöglichkeiten erschließt.

Allerdings führt das Arrangement des IEP nicht zwangsläufig zu solchen Lernqualitäten. Manche der Studierenden, die durchweg mit starker Motivation an der Praxisphase teilnehmen, finden aus einer Fixierung auf die unmittelbare Praxiserfahrung keinen Zugang zur Wissenschaft und verharren in ausgeprägter Theorie-

¹⁶ So in dem erwähnten Potsdamer Konzept

distanz. Andere hingegen entwickeln durchaus Gespür für Sinn und Zweck der Aneignung wissenschaftlichen Wissens und für das Hochschulstudium¹⁷. Jedenfalls gibt das IEP für die Lehrenden zahlreiche Anlässe, Praxiserfahrungen zum Thema zu machen und in theoretische Kontexte zu stellen. Gerade die Differenzen in den Sichtweisen können Lehr-/Lernprozesse spannend machen. Welche Inhalte im wissenschaftlichen Lehren und Lernen thematisiert werden, bleibt den beteiligten Lehrenden und Lernenden offen und ist von der Relevanzwahrnehmung abhängig.

Vernetzung unterschiedlicher fachlicher Zugänge

Die Mehrperspektivität der Praxisreflexion wird im IEP dadurch erweitert, daß der wissenschaftliche Zugang zu den pädagogischen Erfahrungen von verschiedenen Fächern aus eröffnet wird, die an der Primarstufenausbildung beteiligt sind. In Bielefeld ist es in einem schrittweisen Vorgehen gelungen, alle Teilstudiengänge der Primarstufenausbildung ins IEP einzubeziehen. Von Vorteil hat es sich dabei erwiesen, im Unterschied zu üblichen curricularen Sequenzen in Studiengängen nach dem Prinzip „Erst das Fachwissen, dann die Didaktik“ fachdidaktische Komponenten an den Studienanfang zu stellen. Zweifellos bieten fachdidaktische Wissensbestände günstige Voraussetzungen zur schulnahen Thematisierung von Praxiserfahrungen.

Die Bielefelder Konstruktion läßt sich jedoch angesichts unterschiedlicher hochschulspezifischer Gegebenheiten abwandeln. Welche Fächer einbezogen werden, hängt von der Kooperationsbereitschaft zwischen den beteiligten Fächern, bzw. den Lehrenden ab, die diese Fächer vertreten. Ähnliches gilt für die Möglichkeiten, die Lehrprogramme der Einzelveranstaltungen aufeinander abzustimmen. Diese „Vernetzung“ ist eine Aufgabe für jedes IEP, die sich im übrigen besonders bei fluktuierendem Lehrpersonal immer wieder neu stellt.

Das IEP als Passage in studentischen Lernbiographien

Der gesamte Komplex des IEP steht an einem Wendepunkt in der Lernbiographie der Studierenden. Für die Studierenden stellt das IEP eine Chance dar, die Entscheidung ihrer Studien- und Berufswahl dahingehend zu überprüfen, wie sie sich in den Anforderungen des pädagogischen Alltags und der wissenschaftlichen Ausbildung zurechtfinden. Der Perspektivenwechsel, den sie in den verschiedenen Lern-, Kommunikations- und Handlungszusammenhängen vornehmen, erleichtert ihnen die Ablösung von der Schülerrolle, ohne gleichzeitig nahtlos in die Lehrerrolle überzuwechseln. Damit wird der Blick auf ein Studium frei als Raum für eine eigenständige Gestaltung ihrer Lernprozesse, die gleichermaßen die Anforderungen

¹⁷ Vgl. dazu Mürmann, N.: „Klar, die graue Theorie gehört genau so dazu“. Das Bielefelder Projekt „Integriertes Eingangssemester Primarstufe“. In: päd. Extra, Heft 23, 1995/96, S.6-11

der Wissenschaft wie der Praxis in Rechnung stellt. Das didaktische Arrangement des IEP läßt es offen, in welchen Bezug die Studierenden die gewonnenen Erfahrungen und deren Reflexion zu ihren bisherigen Lernbiographien stellen und vor diesem Hintergrund ihre individuelle Studienperspektive finden. In diesem Sinne bildet das IEP nur eine Passage in den einzelnen Lernbiographien, die allerdings Orientierung für den weiteren Studienverlauf ermöglicht. Solche Orientierung zu bieten, ist eine Leistung des IEP; sie zu nutzen, liegt in der Verantwortung der Studierenden. In diesem Sinne kann das IEP an jedweder Hochschule nur einen Rahmen bilden, der für die Ausgestaltung der individuellen Lernwege einen mehr oder weniger breiten Spielraum gibt.

4. Entwicklungsstrategien

Die Betrachtung des IEP in Bielefeld ist nicht nur unter dem Gesichtspunkt der Organisationsstrukturen und Gestaltungsprinzipien interessant, die sich im Ergebnis herauskristallisiert haben. Vom Bielefelder IEP an anderen Hochschulorten zu lernen, kann auch dadurch geschehen, sich die Erfahrungen des Entwicklungsprozesses selbst zunutze zu machen. Dabei sollte es nicht darum gehen, den in Bielefeld abgelaufenen Prozeß einfach zu kopieren. Es lassen sich jedoch strategische Schlußfolgerungen ziehen. Die folgenden Erwägungen geben dazu einige Anhaltspunkte.

Anknüpfen an bestehenden Ausbildungsstrukturen

Das IEP besteht nicht in der Erfindung einer durchweg neuen Ausbildungskonzeption. Die Innovation besteht vielmehr in der Hauptsache in einem neuen Arrangement bekannter Ausbildungskomponenten, die dabei allerdings modifiziert werden. Um die Akzeptanz in den Trägerinstitutionen zu erhöhen, erscheint es sinnvoll, die Kontinuität zur bestehenden Ausbildungspraxis zu betonen. Die Praxisphase ist nicht mehr und nicht weniger eine besondere, sondern lediglich modifizierte und unüblich in den Studienverlauf eingebettete Form schulpraktischer Studien. Die Einführungsveranstaltung in die Erziehungswissenschaft gehört in den Bestand des ESL-Lehrprogramms. Fachdidaktische Anteile werden in den Teilstudiengängen lediglich vorgezogen. Auch die Begleitseminare lassen sich als Veranstaltungstyp interpretieren, der der Vergabe von schulnahen Lehraufträgen für die Betreuung von schulpraktischen Studien entspricht.

Management und Infrastruktur

Summa summarum ergibt sich hochschulseitig keine erhöhte kapazitative Belastung. Veränderungen bestehen in erster Linie in neuen Organisationsstrukturen und einem Aufwand für das Management, der sich aber durchaus nach einiger Zeit mit den gegebenen Mitteln universitärer Infrastrukturen bewältigen läßt. Dabei hat es

sich als günstig erwiesen, daß die Universität über ein leistungsfähiges Zentrum für Lehrerbildung für fachübergreifende Aufgaben verfügt. Institutionelle Durchsetzungskraft erfordert die Stundenplangestaltung, die die beteiligten Fächer auf das vorgegebene Zeitraster verpflichtet.

Schrittweiser Aufbau

In Bielefeld hat sich ein schrittweiser Aufbau von einer Kooperation zwischen Sachunterricht/Gesellschaftslehre und ESL zu einem flächendeckenden Konzept bewährt. Wo nicht von Anfang an ein breiter zwischenfachlicher Konsens besteht, ist es sicher nützlich, das IEP ebenfalls schrittweise auszudehnen. Welche der Schwerpunkt- bzw. weiteren Unterrichtsfächer einbezogen werden sollten, ist von lokalen Gegebenheiten abhängig.

Aktive Reformgruppe

Günstig erscheint es, wenn am Ort eine handlungsfähige Gruppe „entschlossener“ Reformerrinnen bzw. Reformer existiert. Schlüsselpersonen im Institutionsgefüge der Hochschule sollten entweder zu dieser Gruppe gehören oder doch wenigstens eingebunden werden. Schlecht vorstellbar ist die Realisierung eines IEP allein als Studienreform „von oben“. Mindestens sollten Akteure auf der Durchführungsebene von Anfang an mitwirken.

Akzeptanz in der Zielgruppe

Die Entwicklung eines IEP ist ohne Akzeptanz in der Zielgruppe der Studierenden schwer vorstellbar. Trotz erheblicher Belastung der Studierenden ist in Bielefeld offensichtlich eine hohe positive Zustimmung erzeugt worden. Alle Möglichkeiten, dieser Zustimmung hochschulöffentliche Resonanz zu verschaffen, sollten genutzt werden. Eine organisierte Interessenvertretung der Primarstufenstudierenden wie die Fachschaft Primarstufe in Bielefeld bieten dafür gute Voraussetzungen.

Kommunikation zwischen Hochschule und Schule

Besonderer Pflege bedürfen die Kommunikationsbeziehungen zwischen den Lernorten Hochschule und Schule. In Bielefeld hat sich auch hier der kleine Anfang bewährt. Erste Annäherungen können im Zusammenwirken mit einigen wenigen Schulen leichter als in einem flächdeckenden Modell geschehen. Die ersten Praxisschulen sind im gewissen Sinne „modellbildend“ für neu hinzukommende

Schulen. Von vornherein sollte die Schulaufsicht einbezogen werden, von der auch Initiativen ausgehen können¹⁸. Wichtig erscheint ein sorgsam abgestimmtes Vorgehen auf allen Ebenen, um Blockierungen zu vermeiden. Wie die verschiedenen Handlungsebenen zwischen Schulaufsicht und Schulen und innerhalb der Schulen zwischen den Lehrkräften und den Schulleitungen gewichtet werden, ist von einer näheren Kenntnis des Praxisfeldes abhängig.

Abstimmung mit der Zweiten Phase

Insbesondere müssen auch die Konflikt- und Konsenszonen zwischen erster und zweiter Phase ausgelotet werden. Die Konkurrenz zwischen den Seminaren und den Hochschulen um Ausbildungsplätze in den Schulen läßt sich - jedenfalls bei einem quantitativ weitreichenden IEP - nur durch sorgfältige Abstimmung in Grenzen halten. Daneben bietet das IEP aber zahlreiche Anlässe zur Kommunikation zwischen beiden Phasen und dürfte auf längere Sicht zu einer verbesserten Abstimmung beitragen.

Ressourcen

Zusätzliche Ressourcen (Zeit, Organisationsmittel, Geld) sind insbesondere in der Expansionsphase eines IEP erforderlich. Nicht an jedem Hochschulort müssen dafür Modellversuchsmittel eingesetzt werden. Einzuplanen ist jedenfalls nach einer Übergangsphase eine Rückkehr zur Normallast.

5. Perspektiven für die Weiterentwicklung der Lehrerbildung

Das IEP stellt lediglich einen Einstieg in den Lehramtsstudiengang für die Primarstufe dar. Mit diesem Einstieg werden in den nach den IEP-Ideen gestalteten Verbindungen der Lernorte Hochschule und Schule Arrangements für eine Studierweise geschaffen, die in der üblichen Ausbildungspraxis an Hochschulen kaum Fortsetzung findet. Es erscheint insofern nicht nur illusorisch, sondern wäre der Institutionalisierung von Lehrerbildung an Universitäten auch gar nicht angemessen bzw. kompatibel, dieses Arrangement zum alleinigen Prinzip einer Strukturierung der Primarstufenausbildung zu erheben. Universitäten halten eine Vielzahl von Lerngelegenheiten bereit, in denen die Verbindung zur pädagogischen Praxis keine oder nur eine untergeordnete Rolle spielen. Auch Studierende der Primarstufe sollten die Chance haben, an wissenschaftlichem Lernen entlang der fachsystematischen Organisation des Wissens in den von ihnen studierten Fächern bzw. über die Grenzen der Fächer hinaus teilzuhaben. Auch ihnen sollten Möglichkeiten offenstehen, Anschluß an Forschungsprozesse und ggf. Übergänge in andere

¹⁸ Dies ist z.B. in Paderborn der Fall, wo im Wintersemester 95/96 auf Anregung der Schulaufsicht ein IEP eingerichtet werden soll. Die Schulaufsicht für Paderborn wiederum ist durch die positive Einstellung der Schulaufsicht für Bielefeld zu dieser Initiative angeregt worden.

Studiengänge zu finden. Umgekehrt entspricht allerdings ein hauptsächlich wissenschaftlich orientiertes Studium keineswegs den Anforderungen an eine berufsqualifizierende Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern.

Im Gefüge der Lehramtsstudiengänge nimmt die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für die Pirmarstufe in mancher Hinsicht eine Sonderstellung ein. Die Unterscheidungsmerkmale reichen von den Eigenarten des Praxisfeldes über die formellen Rahmungen des Studiums wie Studiendauer, Studienvolumen, Zahl der beteiligten Fächer bzw. Lernbereich bis hin zur Motivation und Orientierung der betroffenen Studierenden. Solche Unterscheidungsmerkmale können jedoch bestenfalls dazu herangezogen werden, Differenzen der curricularen Ausgestaltung der Studiengänge im einzelnen zu begründen, nicht aber im Hinblick auf die grundlegenden Ziele der Ausbildung. Grundsätzlich besteht in allen Lehramtsstudiengängen die Aufgabe, Wissenschaft und Praxis aufeinander zu beziehen. Insofern gilt es auch für die Studiengänge der Sekundarstufen Lerngelegenheiten zu schaffen, in denen die Ideen des IEP umgesetzt werden.

Allerdings wird man nun keineswegs auf den Selbstläufer ein „Second Wave“ der Reform setzen können, schon gar nicht auf eine, die sich für die gesamte Lehrerbildung an den Prinzipien des IEP orientiert. Umso wichtiger ist es, abschließend danach zu fragen, ob und inwieweit in der Lehrerbildungsreform nicht generell auf Erfahrungen und Ansätze der Pirmarstufenausbildung zurückgegriffen werden kann. Auch in der Ausbildung für andere Lehrämter würde es demnach darum gehen, Kontexte zu schaffen, in denen die Lernorte Hochschule und Schule miteinander verbunden sind. Ansatzpunkte liegen in verschiedenen Studienphasen¹⁹.

- In der Studieneingangsphase sollte ein ausgedehnter Praxisaufenthalt stehen, der ein breites Spektrum pädagogischer Erfahrungen vermittelt (ohne auf die Durchführung von Unterricht zentriert zu sein). In einer (vierstündigen) erziehungswissenschaftlichen Einführungsveranstaltung sollen die Praxiserfahrungen thematisiert und in den Kontext erziehungswissenschaftlicher Diskurse gestellt bzw. in die Systematik der Erziehungswissenschaften eingeordnet werden. Eine solche Veranstaltung hat die Möglichkeit, ein erstes erziehungswissenschaftliches Orientierungswissen zu vermitteln. Das Beispiel des integrierten Eingangssemesters Primarstufe (IEP zeigt, daß dabei auch eine Vernetzung mit Veranstaltungen der übrigen Studienfächer/bzw. Fachdidaktiken in einer integrierten Studieneingangsphase möglich ist.

¹⁹ Diese Vorschläge sind einer Vorlage für die nordrhein-westfälische Expertenkommission „Lehrerausbildung“ bei der gemeinsamen Kommission für die Studienreform des Landes Nordrhein-Westfalen eingebracht und in den Empfehlungsentwurf im wesentlichen übernommen worden (vgl. Wildt, J.: „Thesen zum ESL“, verf. Typos, Bielefeld 15.02.95)

- In der mittleren Studienphase sollte eine „klinische Phase“ etwa in Form eines Praxissemesters in Schulen stehen, die gemeinsam von Hochschulen und Studienseminaren betreut werden könnte. Diese Phase könnte von erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Veranstaltungen begleitet werden, in denen unter eingegrenzten Fragestellungen zentrale Aspekte von Schule und Unterricht behandelt werden.
Wesentliche Komponente sollte eine praxisbegleitende Beratung sein, die eine Integration der Praxiserfahrungen in die individuelle Studien- bzw. Berufsbiographie ermöglicht. Im Unterschied zur ersten Phase könnten in dieser klinischen Phase schon stärkere Schwerpunkte auf Erfahrungen im Unterrichten liegen. Allerdings stünde dabei nicht die Einübung in Unterricht im Zentrum, sondern die Eröffnung eines Experimentierfeldes zur Sammlung von Erfahrungen und deren Reflexion.
- In einer vertiefenden Praxisphase im Hauptstudium sollten schließlich Erfahrungen gewonnen werden können, die im Sinne einer erweiterten Professionalisierung Probleme aus dem sozialen Wandel von Schule und ihrem gesellschaftlichen Umfeld erschließen. Besonders hier böte sich eine praxisbezogene Projektarbeit an, in die neben erziehungswissenschaftlichen dann auch affine Fächer integriert werden könnten (z.B. sexualpädagogische Projekte in Kooperation zwischen Erziehungswissenschaften, Sozialwissenschaften und Biologie, Medienprojekte in Zusammenarbeit zwischen Erziehungswissenschaft, Informatik und Kommunikations- bzw. Kulturwissenschaften, Gesundheitsförderung in Schulen, Suchtprophylaxe etc.). In Frage kämen auch Entwicklungsprojekte unter fachdidaktischer Beteiligung. In diesen Lehr-/Lernzusammenhängen könnten auch Qualifikationen erworben werden, die für die Schulentwicklung mehr denn je benötigt werden. Stichworte wie Supervision, Organisationsentwicklung, Schule im Netzwerk, Schulmanagement o.ä. könnten dies hier nur andeuten.

In allen diesen Studienkontexten geht es darum, durch die Beteiligung an der pädagogischen Praxis einen studienbegleitenden Erfahrungszusammenhang zu stiften, in dem die praktischen Erfahrungen aus unterschiedlichen fachlichen Perspektiven reflektiert werden. Dabei werden die Differenzen zwischen Theorie und Praxis nicht unterschlagen, sondern selbst zum Lernanlaß für den schrittweisen Aufbau von Professionalität in der individuellen Lernbiographie.

Die drei Vorschläge zur Etablierung praktischer Kontexte erstrecken sich auf Bereiche außerhochschulischer Praxis. Nicht im Blick ist dabei die Praxis von Lehre und Studium in den Hochschulen. Bei näherem Hinsehen zeigen sich jedoch zahlreiche Parallelen zwischen Lehren und Lernen in Hochschule und anderen Bildungseinrichtungen. Lehren und Lernen an der Hochschule zum Thema zu

machen, bietet insofern vielfach Gelegenheit zum Lernen des Umgangs mit erziehungswissenschaftlichem Reflexions- und Gestaltungswissen. Im Prinzip könnten solche Lerngelegenheiten in jeder Lehrveranstaltung genutzt werden. Insbesondere Veranstaltungen der Lehrerbildung könnten sich dadurch auszeichnen, daß auch praktiziert wird, worüber geredet wird - oder doch wenigstens immerhin die Differenz zwischen wissenschaftlichem Wissens und pädagogischer Praxis bewußt gemacht wird.

Produktiv erscheint es darüber hinaus, Veranstaltungen als „didaktische Werkstätten“ bzw. „pädagogische Laboratorien“ zu konzipieren, in denen „pädagogische“ Praxis in gewissermaßen experimenteller Form im Mittelpunkt steht. In solchen Veranstaltungen könnten auch pädagogische „Basis - oder „Schlüsselqualifikationen“ erworben werden, die bei der Bewältigung pädagogischer Handlungsanforderungen wie der „Organisation von Lernprozessen“ wirksam werden. Der Übergang von „Lehrkunstwerkstätten“ zu workshops, in denen Rhetorik, Kommunikation, Kooperation oder Moderation in Settings von speziellen Übungen und Simulationen Lehr-Lernsituationen als grundlegende „pädagogische Handlungsmodaitäten“²⁰ eingeübt werden, sind fließend.

²⁰ Begründungen und Anregungen gibt dazu K.O. Bauer in seinem ebenfalls für die Sachverständigenkommission „Lehrerausbildung“ eingebrachten Arbeitspapier zu „Berufsbild des Lehrers und Rolle der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung“, (verf. Typos.), Novemer 1994

Ansätze zur Reform der schulpraktischen Studien Verkrustungen in der Lehrerausbildung aufbrechen

Oft gestützt durch die selektiven Erinnerungen an die eigene Schulzeit, dominiert in vielen Köpfen ein Lehrerbild, das sich nur wenig von dem des mittelalterlichen Magisters entfernt hat, der seine Buchgelehrsamkeit an die nachwachsende Generation weitergibt. Dabei ist schon vor zweieinhalb Jahrhunderten Rousseau in seinem Konzept einer „negativen Erziehung“ von einem Lehrertypus ausgegangen, der sich mehr um die ungestörten Aufwachsensbedingungen als um die Inhaltsvermittlungen zu kümmern habe. Die Reformpädagogik hat diese Überlegungen ausdifferenziert und eine sehr akzentreiche Palette von Lehreraufgaben, -grundhaltungen und -qualifikationen formuliert.

Aufgaben und Anforderungsstruktur der LehrerInnenprofessionalität

In den letzten Jahrzehnten ist die Beschäftigung mit LehrerInnenqualifikationen und -qualifizierung in unzähligen Untersuchungen weitergeführt worden. So hat die Erziehungskonferenz der Unesco 1975 in Paris konstatiert: „Aufgabe des Lehrers sollte sein, Situationen herzustellen, in denen das Kind oder der Jugendliche je nach Alter und Entwicklung mit neuen Informationen und Erfahrungen konfrontiert wird. Die ideale Lehrkraft müsse daher Kenntnisse darüber haben, wie Menschen unterschiedlichen Alters und Entwicklungsstandes ihre eigene Lebenswelt wahrnehmen und wie solche Wahrnehmungen kulturell und sozial, aber auch durch individuelle Voraussetzungen, so auch Behinderungen, geprägt sind“ (Goble/Porter 1977, S.57 u. 64; Übersetzung des Verfassers).

Auf diese Aufgabenstellung und Anforderungsstruktur müßte Lehrerausbildung vorbereiten. Die Tendenz ist in der Primarstufenlehrerausbildung faktisch aber in die gegenteilige Richtung gegangen. Die Bielefelder Erziehungswissenschaftlerin Dagmar Hänsel beschreibt diese Entwicklung als

- „Anpassung an das gymnasiale Modell“ fachlicher Vermittlung,
- „Zersplitterung des Studiums in eine Fülle immer feiner werdender fachlicher Bruchstücke“,
- „allmähliches Verschwinden der Fachdidaktik und der Schulpraxis aus dem Studium“ und als
- „Verlust eines inneren Zusammenhangs der Ausbildung“,
- „ihres individuellen Sinns und ihrer Qualifizierungsfunktion“

(Hänsel 1993, S. 67 f.).

Eine naheliegende und bequeme Konsequenz aus der Problem- und Mängelbeschreibung wäre die Ausgliederung der Primarstufenlehrausbildung aus der Universität, wie es der Wissenschaftsrat 1993 als Denkmodell angesprochen hat. Das wäre jedoch eine Folgerung, die auf dem Prinzip der Reformvermeidung und der Restauration traditioneller Alma-Mater-Strukturen basieren würde. Es wäre dies eine Scheinlösung, die verkennen würde, welche Impulse von der Primarstufenlehrausbildung bereits für die Reformierung des Lehramtsstudiums insgesamt ausgegangen ist, z.B.

- Schaffung fächer- und fakultätenübergreifender institutioneller „Querstrukturen“ für Diskussion, Planung und Forschung im Bereich der Lehrerbildung,
- Einrichtung von Lernwerkstätten an den Universitäten,
- Etablierung interdisziplinärer Lehrveranstaltungsplanung im Bereich der Naturwissenschaften, Sozialwissenschaften sowie auch im Bereich musisch-ästhetischer Erziehung.

Gerade das „Potsdamer Modell“ der Lehrerbildung hat die Mehrzahl seiner Impulse aus den Erfahrungen erhalten, die in den letzten anderthalb Jahrzehnten im Bereich der universitären Primarstufenlehrausbildung gesammelt wurden.

Innovationsansätze in der Primarstufenlehrausbildung

Besonders wichtige Innovationsansätze finden sich in der universitären Primarstufenlehrausbildung im Bereich der schulpraktischen Studien. Hier sind auch Übertragungsmöglichkeiten für die Sekundarstufenlehrausbildung im besonderen Maße gegeben. Unter dieser Prämisse hat die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung das an den Universitäten Bielefeld und Potsdam realisierte Konzept eines „Integrierten Eingangssemesters Primarstufe (IEP)“ als Modellversuch gefördert. Im Rahmen des IEP verbringen Studierende einen beträchtlichen Teil ihres ersten Semesters in der Schule, und zum universitären Lehrangebot gehört ein interdisziplinärer Veranstaltungsverbund, an dem auch Schulpraktikerinnen und -praktiker beteiligt sind (vgl. den Beitrag von Johannes Wildt im vorliegenden Band, daneben Hänsel 1992; Knauf 1992 a).

Auch an anderen Hochschulstandorten wurden in den letzten Jahren Ansätze zur Reform der schulpraktischen Studien entwickelt. Sie befinden sich in gewisser Weise im Wettbewerb, gehen zugleich aber von ähnlichen Grundannahmen über die Bedeutung frühzeitiger Ausbildungserfahrungen im konkreten Berufsfeld aus. Besondere Beachtung verdient das an der Universität - Gesamthochschule Essen

erarbeitete Modell „Kontaktschulunterstützte Schulpraktische Studien (KUSS)“. Es wurde 1991 als fakultative Alternative zum vierwöchigen „Blockpraktikum“ in die Studienordnung Erziehungswissenschaft der Lehramtsstudiengänge aufgenommen. Seit dem Wintersemester 1994/95 wird das Modell vom Wissenschaftsministerium des Landes Nordrhein-Westfalen im Rahmen des Programms „Qualität der Lehre“ gefördert. Auf der Grundlage einer schriftlichen Befragung der Studierenden wurde das Modell ab Wintersemester 1995/96 modifiziert und bis auf weiteres für alle Primarstufenstudierenden verpflichtend gemacht. Eine Übernahme für die Lehramtsstudiengänge für die Sekundarstufen wird diskutiert.

Elemente einer „KUSS-Theorie“

Das KUSS-Modell beruht auf einer Reihe von Grundannahmen, die von Lehrenden, Studierenden und SchulpraktikerInnen um 1990 mehrfach diskutiert wurden (vgl. S. 17 ff in diesem Heft):

1. Die Praktikumschulen müssen das Praktikum als etwas Nützliches, nicht als eine Last wahrnehmen können. Das kann vor allem dann möglich sein, wenn Praktikantinnen und Praktikanten längerfristig zur Verfügung stehen und bereit sind, sich an Unterrichtsgängen, Klassenfahrten, Unterrichtsprojekten, gezielten Schülerbeobachtungen, Differenzierungsmaßnahmen, Festen oder Schulkulturaktionen zu beteiligen.
2. Schulpraktische Erfahrungen müssen mit der Studieneingangsphase verknüpft werden, damit sie als Möglichkeit der kritischen Prüfung der eigenen Studien- und Berufswahl genutzt werden können, aber auch damit parallel zum Aufbau theoriegeleiteter Deutungsmuster der unmittelbare Erwerb von Wissen über schulische Alltagsstrukturen durch eigenes Handeln realisiert werden kann.
3. Der Gewinn schulpraktischer Studien steigt mit ihrer Kontinuität und ihrer zeitlichen Entzerrung. Denn dann wird es eher möglich,
 - die Vielfalt pädagogischen Handelns und schulischer Aktivitäten zu erleben,
 - die Bedeutung von schulischen Zeitrhythmen im Tages-, Wochen- und Jahresgang zu erfassen,
 - Kinder über einen längeren Zeitraum zu beobachten und vielleicht auch einen Abschnitt ihrer Entwicklung wahrzunehmen,
 - eine vertrauensvolle Beziehung zu Kindern und Kollegium aufzubauen.
4. Das Praktikum sollte zur Kommunikation und Reflexion der im Schulalltag gewonnenen Erfahrungen Anlässe bereithalten und Bedingungen sichern. Damit kann schon in der Ausbildung ein Gegenmodell zum pädagogischen

Einzelkämpfertum und zum raschen (immer „nach vorn“ auf die nächste Stunde gerichteten) Verdrängen der gemischten Schulalltagserfahrungen erlebt werden.

5. Es müßte im Praktikum durch Handlungsbeteiligung der Praktikantinnen und Praktikanten deutlich werden, daß die Arbeit der Lehrerin/des Lehrers nicht nur aus Unterrichten besteht, sondern viele andere, sich im Wandel befindliche Tätigkeiten mit umfaßt, z.B. Beobachten, Beurteilen, Beraten, Ansätze therapeutischen Handelns, Elternbildung ebenso wie Buchhaltung, Organisieren, Planen, sich an der Entwicklung einer schulischen Corporate Identity und der ästhetischen Ausgestaltung des Lernortes beteiligen u.v.m.
6. Schulpraktische Erfahrungen dürfen andererseits nicht ein isoliertes, vom Lehrerausbildungsort Universität abgespaltenes und für das dortige Studium folgenloses Erfahrungs- und Experimentierfeld sein. Zwar bilden Schule und Universität spezifische kulturelle Lebenswelten mit je eigenen Raum-Zeit-Strukturen, Bezugspersonen, Leitideen und Verhaltensnormen. Aber es müßte im Praktikum die Neugier geweckt werden, die Vielfalt des in der Lebenswelt Schule Erlebten gedanklich zu ordnen, zu deuten, zu verstehen und in Beziehung zu setzen. Und es müßte das Interesse gestärkt werden, ein professionelles Handlungsrepertoire aufzubauen, nicht nur um die heterogenen Facetten des Schulalltags einmal selber zu bewältigen, sondern auch um eigene Orientierungen und Identifikationen zur Gestaltung von Schulalltag zu entwickeln.

Lernen, mit Offenheit umzugehen

1990 wurde von Lehrenden und Studierenden ein einfaches Organisationsmodell, eben „KUSS“ entwickelt, von dem erhofft wurde, daß es die genannten Ziele eher als traditionelle Praktikumsformen erreichen könne.

Im Wintersemester 1994/95 wurden die in mehreren Jahren gewonnenen Erfahrungen ausgewertet und zur Modifikation des Organisationskonzepts genutzt. Die wesentlichen Elemente dieses reformierten Konzepts sind:

1. Thematische Verzahnung des Praktikums schon mit der Orientierungsveranstaltung für Erziehungswissenschaft im ersten Semester. Diese neugestaltete vierstündige Orientierungsveranstaltung enthält zwei Teile: zum einen eine Ringvorlesung, in der aus verschiedenen fachlichen Blickwinkeln Aspekte der pädagogischen Arbeit in der Grundschule beleuchtet werden; zum anderen parallel laufende Seminare, in denen Einzelfragen von den Studierenden unter Anleitung bearbeitet werden. In diesen Begleitseminaren wird auch auf einen zweiwöchigen Praktikumsblock an einer Schule nach freier Wahl vorbereitet. Ab dem zweiten Semester (theoretisch bis zum Studienabschluß) können dann die Studierenden an

einzelnen mit den Schulen von ihnen persönlich abgestimmten Tagen an Unterricht und Schulleben beobachtend und/oder aktiv teilnehmen.

2. Zentrale Stelle für das Reflektieren und Kommunizieren schulischer Erfahrungen sind Tutorien, in denen sich ca. sieben Praktikantinnen und Praktikanten regelmäßig, d.h. im Schnitt alle zwei Wochen, mindestens ein Semester lang treffen. Die Tutorien haben sehr komplexe Funktionen: In ihnen kann Dampf abgelassen, Ärger über Mißverständnisse, Akzeptanzprobleme u.a. zum Ausdruck gebracht werden. In ihnen kann nach Erklärungen für Erlebtes, Beobachtetes und verbal Vermitteltes gesucht werden. Es können schließlich in den Tutorien gemeinsame Unterrichtsprojekte oder Feldstudien vorbereitet und z.T. auch realisiert werden, wie sie als Teil der Praktikumsdokumentation erwartet werden. Die Tutorien übernehmen gewissermaßen eine Gelenkfunktion zwischen Schulpraktikum und Hochschule. Ihrer komplexen Aufgabenstellung entsprechend erhalten die TutorInnen eine Anleitung in Diskussionsleitung und Gruppenarbeit, für die das Hochschuldidaktische Zentrum verantwortlich zeichnet.
3. Um die „Kontaktschulunterstützten Schulpraktischen Studien“ werden wahlobligatorische Lehrveranstaltungen gruppiert, die in unterschiedlichen Graden von Nähe und Distanz zum schulpraktischen Alltag theoretische Deutung und pädagogisches Handlungswissen zum Gegenstand haben. Die Lehrenden übernehmen dann auch die Rolle von wählbaren Bezugspersonen für die Praktikumsbegleitung.

Insgesamt lassen sich folgende Grundelemente für die Weiterentwicklung des Konzeptes schulpraktischer Studien formulieren:

- a) das Akzeptieren zweier verschiedener Handlungs- und Berufskulturen, eben Schule und Hochschule,
- b) das Initiieren einer parallelen Auseinandersetzung mit beiden Kulturen für den Aufbau professioneller Handlungskompetenz,
- c) die hohe Gewichtung kommunikativer Elemente, die zwischen beiden Kulturen vermitteln (im KUSS-Modell lassen sich fünf Kommunikationsebenen konstatieren: PraktikantIn - LehrerIn; PraktikantInnenkleingruppe an der Praktikumsschule; Tutorium; Begleitveranstaltung; Beratungsgespräch mit Hochschullehrenden,
- d) zeitliche Offenheit, die Selbstorganisation, Selbstverpflichtung und das Aushandeln von Verbindlichkeiten herausfordert, aber - wie im offenen Unterricht - nicht erzwingt.

Diese offene Struktur bietet

- den Aufbau einer relativ stabilen Arbeitsbeziehung zwischen PraktikantInnen und den in der Schule lebenden und arbeitenden Personen,
- die Möglichkeit, schulische Präsenzphasen mit Planungs- und Reflexionsphasen in variabler zeitlicher Distanz abwechseln zu lassen,
- die Möglichkeit, schulische Präsenzphasen auf Zeitrhythmen des Studiums, des Geldverdienen-Müssens und privater Planungen abzustimmen,
- schließlich die Möglichkeit, schulische Präsenzzeiten auf schulischen Bedarf abzustimmen (zu denken ist etwa an Klassenfahrten, Projektwochen, Schulfest, Aufsuchen außerschulischer Lernorte, Freiarbeitsphasen).

Die Modernisierung des Konzepts wurde mit der Überarbeitung der Studienordnung verknüpft, die durch die Änderung der Lehramtsprüfungsordnung notwendig wurde. So wurde juristischer Anpassungszwang zur Weiterführung einer Reform genutzt. Die Essener Erfahrungen können für Potsdam dann von Interesse sein, wenn man sich entschließen sollte, die eher kleinteilige Struktur der Potsdamer Praktikumsordnung wieder flexibler zu gestalten.

Literatur

- Hänsel, Dagmar: Das integrierte Eingangssemester Primarstufe. In: Grundschule 10/1992, S.16-19
- Hänsel, Dagmar: Öffnung und Integration. In: Grundschule 7-8/1993, S. 66 - 68
- Knauf, Tassilo: „...weil ich gern mit Kindern zusammen bin“. In: Pädextra 1/1992
- Knauf, Tassilo: Schulpraktische Studien. In: Grundschule 10/1992, S. 25 - 26
- Goble, Norman/Porter, James: The Changing Role of the Teacher. Paris 1977

Geschlechterkonstruktionen - Geschlechterrealitäten Beobachtungen und Erkenntnisse für die Lehramtsausbildung

Schule reproduziert gesellschaftliche Machtverhältnisse und trägt letztlich dazu bei, daß Frauen immer noch „...tendenziell als Andere, Mindere, Benachteiligte gesellschaftlich verortet werden müssen...“ (Dölling 1995, S.20). Auch Schule sanktioniert Abweichungen von der „Norm“ und attribuiert immer wieder traditionelle, längst überholt geglaubte „typische“ Einstellungen und Verhaltensweisen von den Geschlechtern und behindert so auch den Individualisierungsanspruch jedes Kindes. Um die angedeuteten geschlechtshierarchisierenden Prozesse zu hinterfragen, um neue Handlungsalternativen zu entwickeln, ist eine bewußte Auseinandersetzung mit den vorfindlichen Geschlechterverhältnissen an den Schulen und in der Gesellschaft notwendig. Ein wesentlicher Ansatzpunkt für Veränderungen im Schulalltag kann daher in der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer gesehen werden.

Geschlechterverhältnisse an den Schulen

"Hihi, Du siehst ja aus wie ein Mädchen!" wird der sechsjährige Jonas ausgelacht. Für einen Jungen hat er zu lange Haare, so die Klassenkameraden.

"Ih, ihr seid ja lesbisch!" betitelt ein Mädchen der sechsten Klasse zwei Mädchen, die eng umschlungen über den Pausenhof gehen. Sie geht davon aus, daß man als Mädchen nur mit einem Freund kuschelt.

Permanent werden im Schulalltag Vorstellungen von Mädchen-Sein und Junge-Sein, von "Weiblichkeiten" und "Männlichkeiten" (Bilden 1991) durch die Schülerinnen und Schüler selbst hergestellt, weitergereicht und Abweichungen davon sanktioniert. Jungen produzieren sich als „Mini-Macker und die Mädchen werden entweder Opfer oder ignoriert“ (vgl. Knauf 1991). Die abwertend eingesetzten Geschlechterkategorisierungen verweisen dabei häufig auf gesellschaftlich erwartete und nach Geschlecht eingeschränkte Attribute und Verhaltensweisen. Die in unserer Gesellschaft als selbstverständlich vorausgesetzte "Zweigeschlechtlichkeit" (Hageman-White 1984) wird mit all ihren Implikationen - z.B. Macht- und Bewertungshierarchien zwischen Männern und Frauen und die gesellschaftliche Norm "Heterosexualität" (Rich 1989) - in der Schule innerhalb vielfältiger Interaktionsprozesse eingeübt, dabei modifiziert und/oder verfestigt. Es ist zu vermuten, daß der oben erwähnte Junge entweder bald selbst kurze Haare haben möchte oder sich auf eine

andere Weise - vielleicht durch besonders schroffes Auftreten - eindeutig als Junge präsentieren wollen wird. Unterstützung finden solche Prozesse durch den offiziellen Unterricht, wo über Lehrmaterialien und Interaktionen tagtäglich gesellschaftliche Vorstellungen von "Weiblichkeit" und "Männlichkeit" aktiv reproduziert und legitimiert werden. Lehrerinnen und Lehrern kommt hier eine entscheidende Rolle zu.

Die Kategorie „Geschlecht“ in der Lehramtsausbildung

Die kulturelle und erziehungswissenschaftliche Bedeutung der analytischen Kategorie „Geschlecht“ besteht nicht nur im Sichtbarmachen der Tatsache, daß die Geschlechtszugehörigkeit eigene soziale Wirklichkeiten konstituiert und strukturiert, sondern vor allem in dem Anspruch, zur Veränderung gesellschaftlicher Strukturen beizutragen, die eine wirkliche Gleichberechtigung der Geschlechter ver- bzw. behindern. Schule und Hochschule könnten zu einem Korrektiv patriarchaler Sozialisierungsmechanismen werden, wenn sie sich nicht nur vereinzelt und sporadisch der mit dieser sozialen Struktur- und Analyse-kategorie umrissenen Realität des Lebens in einem 'kulturellen System der Zweigeschlechtlichkeit' zuwenden würden. Lehrerinnen und Lehrer sollten vertraut sein mit theoretischen Ansätzen und der diskursiven Auseinandersetzung um die Koedukation¹ und den Ergebnissen feministischer Schulforschung.

Im Zentrum der Bemühungen von Forschungsvorhaben, Modellversuchen und Projekten zur Verbesserung der koedukativen Praxis² steht in den letzten Jahren das verstärkte Bemühen, Mädchen und Jungen bei der Entwicklung ihrer eigenen geschlechtlichen Identität³ zu begleiten. Vorurteile und verfestigte Geschlechterstereotype⁴ behindern und hemmen dabei ebenso wie Macht- und Herrschaftsstrukturen ihre freie Entwicklung.

Die Normalität und für viele auch die „Banalität“, die in der Tatsache der Existenz von zwei Geschlechtern zu liegen scheint, behindert und begrenzt jedoch nach wie vor die kritische Auseinandersetzung in Theorie und Praxis. Ohne das Aufdecken hierarchischer Bedingungen und geschlechtsstereotyper Zwänge und ohne die Entwicklung qualitativer Differenzen bei der Verwirklichung von Gleichheit werden Schule und Hochschule die gesellschaftlich organisierte Ungleichheit zwischen den Geschlechtern immer wieder reproduzieren, anstatt sie zu überwinden.

¹ Vgl. dazu die Ergebnisse der von der GEW initiierten „Neuen Koedukationsdebatte“. In: GEW-Reader „Koedukation“, 2. Auflage, Frankfurt am Main 1995.

² In diesem Zusammenhang verweisen wir u.a. auf die Themenhefte zur Koedukation: PÄD. EXTRA 9/1991, Bildung und Erziehung 1/1992, Pädagogische Welt 1/1994, Pädagogik 9/1994.

³ Sehr früh, gleich nach der Geburt, erfährt jeder Mensch - durch die komplexe Realität der gesellschaftlichen Geschlechterverhältnisse und vor allem durch ein „heimliches“ verbales und nonverbales Regelsystem der Geschlechterinteraktionen -, daß „jedermann auf der Welt ein Junge oder ein Mädchen“ ist (Kohlberg 1974, S.295).

⁴ Grabruker (1985) und Scheu (1978) haben in ihren Berichten sehr eindrucksvoll die geschlechts„typische“ Prägung der Kinder in den ersten drei Lebensjahren geschildert.

Ergebnisse feministischer Schulforschung in Ost und West

Die durch den Ost-West-Vergleich möglich gewordenen neuen Einsichten im Rahmen der feministischen Schulforschung verweisen auf reale Veränderungsmöglichkeiten der Geschlechterverhältnisse *auch* durch die Schule. Erste Untersuchungen zeigen, daß jahrzehntelange unterschiedliche Sozialisationsbedingungen in den alten und neuen Bundesländern und unterschiedliche Bildungs- und Erziehungskonzepte bestimmte Einstellungs- und Verhaltensunterschiede bedingen, die im Hinblick auf die Entwicklung der Geschlechterverhältnisse, auf geschlechterstereotypes Denken und auf die Entwicklung der Geschlechtsidentität von besonderem Interesse sind. Dies kann auch einen neuen Blick auf didaktische und schulpädagogische Überlegungen bei der Reform der Schule eröffnen.

Zu den wichtigsten Erkenntnissen der feministische Schulforschung gehört, daß sich die unterschiedliche Wertschätzung der Geschlechter in der Gesellschaft auch in der Schule widerspiegelt. So wird z. B. in der Einstellung der Mädchen und Jungen zur eigenen Geschlechtszugehörigkeit die bestehende Geschlechterhierarchie deutlich, indem häufig eine globale Aufwertung des „Männlichen“ und eine Abwertung des „Weiblichen“ zu konstatieren ist (vgl. Kampshoff 1992), die sich auch in den Schulbüchern widerspiegelt (vgl. Brehmer 1982, Fichera 1990). Diese unterschiedliche Wertschätzung wird auch im Verhalten der Lehrerinnen und Lehrer sichtbar. Die Mädchen werden zwar als fleißiger und ordentlicher, die Jungen aber als intelligenter und interessanter eingeschätzt. Diese tradierten Vorurteile prägen oft auch die Interaktionsprozesse im Unterricht. Jungen erhalten von den Lehrenden mehr Aufmerksamkeit und feed-back als die Mädchen (vgl. Enders-Drägässer/Fuchs 1989). Lehrerinnen und Lehrer neigen auch dazu, auf Jungen mehr zu achten. Es konnte nachgewiesen werden, daß Jungen signifikant öfter aufgerufen und signifikant öfter gelobt werden als Mädchen. Sie werden auch signifikant häufiger getadelt und ermahnt wegen 'mangelnder Disziplin', und es erfolgt in den einzelnen Fächern eine unterschiedliche Behandlung von Jungen und Mädchen, die in Sachkunde und Mathematik am ausgeprägtesten ist, während sie in Deutsch am wenigsten zutage tritt (vgl. Frasch/Wagner 1982).

Eine weitere wichtige Erkenntnis der schulbezogenen Frauenforschung betrifft die Rolle des Selbstbewußtseins und Selbstvertrauens der Mädchen. Bei gleichem Schulerfolg weisen die Jungen gegenüber den Mädchen stets einen Selbstvertrauensvorsprung auf. Sie können den guten Schulerfolg besser in ein positives Selbstbild umsetzen als die Mädchen und sind auch gegenüber schulischen Mißerfolgen in ihrem Selbstvertrauen weniger anfällig. Ursache ist vermutlich, daß die mit der weiblichen Geschlechtsrolle verbundenen Erlebnisse der gesellschaftlichen Nachrangigkeit die positive Wirkung des Schulerfolgs teilweise zu unterlaufen scheinen, während sich bei Jungen gute Leistungserfolge und die positive gesellschaftliche Bewertung des Männlichen gleichgerichtet ergänzen (vgl. Horstkemper 1987). Durch die Koedukation werden zudem die geschlechtsspezifischen Polarisierungen in frei wählbaren Unterrichtsfächern begünstigt und die Hemmschwellen und spezifischen Interessen der Mädchen in den mathematisch-naturwissenschaftlichen

und technischen Fächern nicht berücksichtigt (Faulstich-Wielandt 1991, Hoffmann 1990). Damit ergeben sich „Geschlechterreviere des Wissens“ (Kreienbaum 1992) und es treten berufliche Präferenzen zutage, die letztlich geringere Bezahlung, geringere Machtbefugnisse und geringere Aufstiegschancen nach sich ziehen (vgl. Metz-Göckel/Nyssen 1990).

Erste Ergebnisse ähnlich angelegter Untersuchungen in den neuen Bundesländern kamen - entgegen vieler Erwartungen - zu ähnlichen Ergebnissen.

Die seit Beginn des Schuljahre 1991/92 vom IPN in Zusammenarbeit mit dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung durchgeführte Längsschnittstudie „Bildungsprozesse und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter“ (vgl. IPN-Blätter 4/94), machte deutlich, daß die mittleren Leistungen in den Fächern Mathematik, Physik und Biologie in den neuen Bundesländern tendenziell oder deutlich höher waren, als in den alten Bundesländern. Während in der DDR die Leistungen in Physik bei Mädchen und Jungen gleich waren, hatten die Mädchen die Jungen in Mathematik und Biologie überrundet. Trotzdem reichte die Leistungshierarchie nicht aus, um in Mathematik und Physik ein angemessenes Selbstkonzept der Mädchen zu entwickeln, was aber in Biologie gelang. Als pädagogische Herausforderung wird aus den Untersuchungsergebnissen abgeleitet, daß Mädchen trotz motivationaler Distanz und Selbstunterschätzung äquivalente Fachleistungen erreichen können. Die Entwicklung einer realitätsangemessenen Selbsteinschätzung müßte daher die vornehmliche Aufgabe des Unterrichts sein. Motivationsunterschiede auf Schwierigkeiten mit den „harten“ Fächern zurückzuführen, ist nicht mehr haltbar.

Trotz vieler Annäherungen im Denken der Ostdeutschen an „westliche“ Muster, halten viele Ostdeutsche auch im 5. Jahr nach dem „Fall der Mauer“ an der Auffassung von der großen Bedeutung der kontinuierlichen weiblichen Berufstätigkeit fest. Das trifft für Frauen *und* Männer zu. Die in den alten Bundesländern aufgewachsenen Mädchen stehen schon früh einem systemimmanenten Erwartungsdruck in bezug auf ihre zukünftige Mutterrolle gegenüber. Kampshoff/Thierack formulieren im Ergebnis ihre Befragung,

„ daß das Leitbild der erwerbstätigen Mutter in der ehemaligen DDR nicht legitimiert werden mußte. Die Westmädchen stehen im Zwiespalt ihrer Gefühle... “ (Kampshoff/Thierack 1995, S: 146).

Erste Ergebnisse zur Lebensplanung und Berufsorientierung der Kinder in Brandenburg ergaben interessante Unterschiede zwischen Ost und West, die mit den gesellschaftlich anders geprägten Rollenmustern zu interpretieren sind. Sie bestätigen, daß ein anderes Rollenmodell die Erfahrungen der Kinder geprägt hat. Während in der Flensburger Studie von Glumpler konstatiert wurde, *„... daß Mädchen schon im Grundschulalter die Verpflichtungen akzeptieren, die sie nach den Normen unserer Gesellschaft als zukünftige Mütter in ihrer Lebensplanung berücksichtigen müssen, während sich die kleinen Jungen mehrheitlich am Modell des berufstätigen Mannes orientieren, dessen Vaterrolle keine Bindung an Haushalt und Kinderbetreuung bedingt ... “* (Glumpler 1993, S. 51), konnte das in der Potsdamer

Studie⁵ so nicht bestätigt werden. Neben einigen durchaus rollenstereotypen Zukunftsbildern (ich arbeite und meine Frau paßt auf die Kinder auf), gibt es mehrheitlich Aussagen dazu, daß sich Mädchen und Jungen Beruf, Kinder und eine(n) Frau/Mann wünschen. Ein großer Teil der Jungen (vor allem in Klasse 5 und 6) gaben explizit an, daß sie sich eine Frau wünschen, die einen Beruf hat. In keinem Fall war eine solche Formulierung zu finden, wie "... ich möchte meinem Mann den Haushalt führen" .

Bei der geschlechtsdifferenzierten Verteilung der Berufswünsche kommen aber die Flensburger Studie, ein Kieler Modellprojekt, unsere Forschungsergebnisse und auch eine Studie aus Salzburg zu folgender Erkenntnis: Mädchen in Ost und West begrenzen sich in der Grundschule noch nicht auf wenige Arbeitsbereiche, oder solche, die in der gegenwärtigen Arbeitsmarkt-Realität vorwiegend von Frauen ausgeübt werden, vielmehr wird auch ein großes Interesse an sogenannten Männerberufen sichtbar. Die eingeengte Berufsorientierung, welche in der Berufseinmündungsphase der jungen Frauen erkennbar wird, findet sich in den Berufswünschen der Grundschülerinnen noch nicht wieder. (In unserer Studie nannten die Mädchen 34 und die Jungen sogar 42 verschiedene Berufe.)

Obwohl es in der Bundesrepublik Deutschland seit Jahren eine intensive Kritik an der Stereotypisierung von Geschlechterrollen in den Schulbüchern gibt, weil

- daß das vermittelte Mutterbild nicht mehr der Wirklichkeit entspricht,
- daß die Realität der berufstätigen Frau keinen Niederschlag findet,
- daß die sozialen Beziehungen in der Familie patriarchalisch-hierarchisch dargestellt werden,
- daß alternative Lebensformen fehlen,
- daß Mädchen und Jungen klischeehaft verzerrt dargestellt und damit traditionelle Geschlechtsstereotypen reproduziert werden (vgl. dazu Hartmann 1994 und Hempel 1994)),

zeigte die im Rahmen des Potsdamer Forschungsprojekts erarbeitete Schulbuchanalyse (vgl. Hempel 1994), daß diese Kritik nach wie vor begründet ist. Lehrerinnen und Lehrer müssen in der Ausbildung also immer wieder neu für das Problem der Geschlechterstereotypisierung in den Schulbüchern sensibilisiert werden.

In einer Interaktionsstudie im Rahmen des Potsdamer Forschungsprojekts mußte, ähnlich wie in den westlichen Studien letztlich auch eine Tendenz der Minderbeachtung von Mädchen im Unterricht konstatiert werden.. Es wurde hier (auf der Basis von 240 Unterrichtsstunden dritter bis sechster Klassen) eine Interaktionsrelation von 42,27% aufgerufener/beachteter Mädchen zu 57,73% aufgerufener /beachteter Jungen ermittelt. Dieser Unterschied ist sehr signifikant. Das bestätigt eine Tendenz der Verringerung geschlechtsspezifischer Unterscheidungen der Lehrerinnen und Lehrer im Verhalten gegenüber Mädchen und Jungen im Vergleich zu der aus bisherigen internationalen Studien bekannten 66%:33%- Regel (vgl. Kaiser1994). Das sollte für die Lehrerbildung nicht unterschätzt werden, wenn auch der Eindruck verstärkt vorhanden

⁵ Das Projekt „Gleichberechtigung und Chancengleichheit von Mädchen und Jungen an den Grundschulen des Landes Brandenburg“ (1993-1996) wurde vom Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Frauen finanziell gefördert und von Marlies Hempel geleitet.

ist, daß sich die Lehrerinnen in der Grundschule stärker vom Leistungsverhalten und -vermögen ihrer Schüler und Lehrer beeinflussen ließen, als vom Geschlecht. Eine leicht höhere Quote der Häufigkeit lobenden und bestätigenden Verhaltens konnte dagegen in dieser Studie gegenüber den Mädchen (51,22% : 48,78%) festgestellt werden. Das Ergebnis weicht vom Trend ähnlich angelegter Untersuchungen insofern ab, als dort auch das lobend-bestätigende Verhalten häufiger auf die Jungen gerichtet war. Das könnte dahingehend interpretiert werden, daß das Klischee von der höheren Wertigkeit des Männlichen und die Unterschätzung der Leistungen und Fähigkeiten der Mädchen hier nicht mehr in dem Maße zum Tragen kommt, wie in den (west)deutschen und US-amerikanischen Untersuchungen. Die höchste Aufmerksamkeit der Lehrenden binden die Jungen durch ihr Sozialverhalten. Beim Ermahnen, Tadeln, Beschimpfen und Drohen waren die Jungen signifikant häufiger (27,88 % : 72,12 %) Gegenstand der Aufmerksamkeit der Lehrerinnen und Lehrer.

Patriarchatskritische Interventionen im Lehramtsstudium

Über vier Jahre hinweg (1990-1994) wurden im Rahmen des Studienreformprojekts PIL am Fachbereich Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften der Technischen Universität Berlin Möglichkeiten entwickelt und erprobt, wie die Geschlechterthematik in die universitäre Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern eingebracht werden kann.

Folgende Ziele standen im Mittelpunkt:

- bei Studierenden wie Lehrenden ein Bewußtsein darüber herzustellen, daß sich der (Schul-) Alltag für Mädchen und Jungen wie auch für Lehrerinnen und Lehrer jeweils geschlechtsspezifisch unterschiedlich gestaltet;
- dazu beizutragen, daß Strukturen, Materialien und Verhaltensweisen, die das gesellschaftliche Macht- und Gewaltverhältnis zwischen den Geschlechtern in der Schule reproduzieren, erkannt und bearbeitet werden;
- gemeinsam mit Studierenden gesellschaftliche Normierungen (z.B. die gesellschaftliche Norm Heterosexualität) zu hinterfragen sowie eine Vielzahl von Lebensgestaltungsmöglichkeiten in ihrer Unterschiedlichkeit gleichberechtigt kennen, achten und vermitteln zu lernen;
- Ansätze vorzustellen und zu entwickeln, die das Geschlechterverhältnis in der Schule thematisieren und Veränderungen anstreben;
- Projekte und handlungsorientierte Lehr- und Lernformen in das Studium zu integrieren sowie einen verstärkten Theorie-Praxis-Bezug herzustellen.

Bei Konzeption, Durchführung und Auswertung der Reformmaßnahmen stellte sich immer wieder die Frage des erkenntnistheoretischen Zugangs (vgl. Hartmann 1995). Die geschlechtsdifferente Betrachtungsweise im Lehramtsstudium ist die Überwindung der vorgeblich geschlechtsneutralen Diskurse über "Schüler" und "Lehrer" hin zur bewußten Wahrnehmung von Mädchen und Jungen, Frauen und

Männern. Deren Verhalten und Lebenssituation wird differenziert beobachtet und beschrieben. Der geschlechtsdifferente Ansatz übergeht nicht länger die soziale Realität der Zweigeschlechtlichkeit in dieser Gesellschaft.

Aber die Tatsache der geschlechtsdifferenten Betrachtung allein sagt weder etwas über den erkenntnistheoretischen Ansatz noch über Gesellschaftsverständnis und Menschenbild aus, auf dessen Hintergrund die beobachtete Geschlechterdifferenz rezipiert wird. So kann der geschlechtsdifferente Ansatz reaktionären Tendenzen Vorschub leisten, wenn er im Stadium der phänomenologischen Beschreibung *stehen bleibt* und damit

- Geschlechterstereotype bestätigt und verfestigt oder
- die unterschiedliche Bedeutung von phänomenologisch gleichem Verhalten für Mädchen und Jungen bzw. die gleiche Bedeutung von unterschiedlichem Verhalten nicht erfaßt bzw. leugnet.

Um zu handlungsrelevanten Erkenntnissen zu gelangen, müssen geschlechtsdifferenziert erfaßte Phänomene, Erlebnisse und Beobachtungen in einen gesellschaftstheoretischen Kontext gestellt und in bezug darauf analysiert werden. Aussagen wie "Die Mädchen haben ruhig den Frühstückstisch gedeckt, die Jungen haben gerangelt und immer wieder alles umgeschmissen" (Hospitationsbericht einer Studentin) oder "Die Mädchen beschimpfen sich auch selbst mit 'Du alte Votze'" (Aussage einer Grundschullehrerin) sind auf dem Hintergrund der feministischen Analyse gesellschaftlicher Strukturen zu interpretieren. Der Frage des "Was finden wir vor" muß die auf gesellschaftliche Strukturen bezogene Frage des "Warum ist das so?" folgen.

Diese Form der geschlechtsdifferenten Betrachtung, die die Hierarchisierung der Geschlechter als ein konstruiertes und herrschaftssicherndes Strukturmerkmal unserer Gesellschaft mitdenkt (und von Frauen *und Männern* zu leisten ist), haben wir *patriarchatskritisch* genannt. Ziel patriarchatskritischer Forschung ist die Bewußtwerdung und der Abbau der Geschlechterhierarchie. Den dieser Hierarchie zugrundeliegenden Mechanismen von Dominanz und Unterwerfung sowie deren subjektiver Aneignung durch Mädchen und Jungen, Frauen und Männer soll entgegengewirkt werden.

Im Verlauf der Arbeit im Studienreformprojekt PIL ist immer deutlicher geworden, wie wichtig es ist, nicht nur das Geschlechterverhältnis, sondern auch andere Macht- und Diskriminierungsverhältnisse - wie z.B. Rassismus und Heterosexismus - und deren Verschränkungen im Blick zu behalten.

Das persönliche Involviertsein in die Thematik

Die Studentinnen und Studenten zeigten in bezug auf die Bearbeitung geschlechtsdifferenter Fragestellungen ganz unterschiedlich ausgeprägtes Interesse bzw. Vorbehalte. Während sich bei einigen Studierenden großes Interesse entwickelte und sie sehr engagiert arbeiteten, haben andere die geschlechtsdifferente Fragestellung immer wieder aus dem Blick verloren bzw. generell in Frage gestellt. Auch bei Besuchen in regulären Lehrveranstaltungen waren die Reaktionen der

Studierenden auf diese Themen sehr unterschiedlich: Von interessierter Aufnahme über skeptisches Sich-anregen-lassen sowie eigenständiger Vertiefung des Themas - z.B. Wählen einer geschlechtsdifferenzierenden Fragestellung als Hausarbeits- oder Prüfungsthema - bis hin zu demonstrativem Desinteresse (Zeitung lesen) und starker Abwehr kam alles vor.

Im folgenden soll der Blick auf die unterschiedlichen Formen der Abwehr gerichtet werden. Im Wissen um ihre Formen und Ursachen sind die Diskussionen um Innovationsstrategien in der Lehrerbildung sowie hochschuldidaktische Konzepte zur Geschlechterthematik weiterzuentwickeln. Formen der Abwehr lassen sich wie folgt kategorisieren:

- *Antiquieren* - z.B. mit Sätzen wie "Das sind doch olle Kamellen"
- *Nicht-Wahrhaben-Wollen* - z.B. mit Sätzen wie "Frauen und Männer sind doch schon längst gleichberechtigt" oder: "Aber so ist die Realität eben" .
- *Abwerten* - z.B. mit Sätzen wie "Immer diese Emanzen!"
- *Biologisieren* - z.B. mit Sätzen wie "Jungen sind nunmal schon vom Körperbau her stärker als Mädchen" ; "Da spielen die unterschiedlichen Hormone eine Rolle".
- *Individualisieren* - z.B. mit Sätzen wie "Ich kenne Mädchen, die sind genau umgekehrt..." . "Ich fühle mich nicht unterdrückt!"

Auf die ausführliche Analyse der hier nur exemplarisch benannten Abwehrhaltungen in der hochschuldidaktischen Handreichung Nr. 10 des Studienreformprojekts PIL zum Thema "Abwehrhaltungen gegenüber geschlechtsdifferenzierenden Bildungsinhalten" (Hartmann 1993/94b) sei an dieser Stelle verwiesen. Wie lassen sich die unterschiedlichen Formen von Abwehr nun aber begreifen?

Häufig kamen PIL-Mitarbeiterinnen „von außen“ in die Seminare, um ein gesellschaftlich tabuisiertes Thema, die hierarchische Geschlechterdichotomie zu diskutieren. Ein Thema, das die Studierenden anders als andere Themen auch ganz persönlich betrifft und Fragen wie Gefühle aktivieren kann, die meist gut beiseite geschoben sind: "Wie lebe ich?" ; "Wie beziehe ich mich auf Frauen und Männer?"; "Was will ich in meinem Leben verändern?" Zufriedenheit wie Unzufriedenheit, Freude und Glück, aber auch Ärger, Schmerz, Trauer und Resignation können dabei ungewollt zutage treten. Abwehr ist so als ein *Schutzmechanismus* zu verstehen. Alle, die sich für Erkenntnisprozesse in dieser Richtung öffnen, werden früher oder später mit ihrer eigenen Person, ihrer Entwicklung, Lebensentscheidungen und ihrer Lebensgestaltung konfrontiert sein. Die Geschlechterfrage ist auch eine Frage des Selbst-Bewußtseins. Sich selbst innerhalb komplexer Herrschaftsverhältnisse zu erkennen, setzt großes Erkenntnisinteresse und letztlich die Bereitschaft zu verändertem Denken und Handeln voraus.

Abwehr-Positionen lassen sich darüber hinaus dialektisch begreifen im Sinne von "provokierender Abwehr". Die *Provokation* dient dazu, die Argumentation der

Gegenseite verstärkt herauszufordern, dient dem vermutlich unbewußten Wunsch, deren Argumente kompakt präsentiert zu bekommen. Interessant ist in diesem Zusammenhang die von Hilde Schramm (1979) erwähnte Beobachtung, daß Personen sich häufig gerade dann gegen eine Erkenntnis wehren, wenn sie kurz davor sind, sie zu akzeptieren. Für dieses Verständnis von Abwehr sprechen viele unserer Erfahrungen im Studienreformprojekt PIL, die darüber hinaus die Relevanz der sozialen Kategorie „Geschlecht“ immer wieder bestätigt haben. So beispielsweise die Beobachtungen in Vorbereitungsseminaren zum Unterrichtspraktikum im Fach Geschichte. Während die Studierenden in den Seminarbesuchen einer PIL-Tutorin Skepsis gegenüber einer geschlechtsdifferenzierenden Geschichtsdidaktik gezeigt hatten, berücksichtigten sie „Geschlecht“ als Kategorie später von sich aus im Schulalltag. Mit dem an der Universität geschärften Blick begannen sie, in ihren Praktika selbständig über das Thema nachzudenken. Ihnen fiel auf, daß sich Mädchen kaum am Geschichtsunterricht beteiligten und dieser von Jungen dominiert wurde. Es waren die Studierenden, die nun versuchten, den Unterricht methodisch zu verändern, Neues auszuprobieren, mit der Intention, auch Schülerinnen für Geschichte zu interessieren.

Die beschriebenen Abwehrreaktionen und skizzierten Erklärungsansätze weisen auf die Notwendigkeit hin, den Studierenden vielfältige methodisch-didaktische Zugangsmöglichkeiten zum Thema zu eröffnen, sowohl auf kognitiver als auch auf erfahrungsbezogener Ebene. Das persönliche Involviertsein der Lehrenden und Lernenden ins Thema muß bei der Planung der Bildungsprozesse berücksichtigt werden. Wir haben die Erfahrung gemacht, daß Studierende vor allem dann Zugang zur Fragestellung erhalten und für deren Relevanz sensibilisiert werden, wenn sie Erkenntnisse der feministischen Schulforschung in der Schulpraxis überprüfen bzw. sich die Thematik innerhalb von Projekten selbständig erschließen können. Der alte (hochschul-didaktische) Grundsatz "Lernen statt Belehren" hat offensichtlich gerade bei Themen, die die eigene Persönlichkeit und Lebensgestaltung betreffen, seine besondere Bedeutung. Unterschiedliche Möglichkeiten, die soziale Kategorie „Geschlecht“ in die reguläre Lehre aufzunehmen, hat das Studienreformprojekt PIL in einer Reihe hochschuldidaktischer Handreichungen zusammengestellt (Studienreformprojekt PIL 1993/94).

Strategien zur Integration der Kategorie "Geschlecht" in die Lehre

Eine Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, die die soziale Kategorie "Geschlecht" ausklammert, wird weder den komplexen Interaktionsstrukturen in der Schule noch den verschiedenen Lebensrealitäten von Mädchen und Jungen gerecht. Da wir nicht *nicht* konstruieren können, geht es weiterhin darum, an der sozialen Realität der hierarchischen Zweigeschlechtlichkeit anzusetzen, diese zu analysieren und in Frage zu stellen. Auf die Mechanismen des Konstruierens ist dabei ein besonderes Augenmerk zu legen. Werden diese transparent, können Ansatzpunkte zur Entwicklung alternativer Handlungsmöglichkeiten eröffnet werden. Langfristig wird eine Sensibilisierung der Studierenden nur dann zu erreichen sein, wenn diese zum einen das Angebot erhalten, Seminare zu feministisch-patriarchatskritischen

Fragestellungen zu besuchen. Hier ist eine intensive Auseinandersetzung mit Themenkomplexen wie „Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung“, „Individuation und Sozialisation der Geschlechter“, „Lebensweisenpädagogik“, „feministische Wissenschaftskritik“ zu ermöglichen. Zum anderen sollten Studentinnen und Studenten die geschlechtsdifferenzierende Perspektive auf dem Hintergrund einer strukturellen Gesellschaftsanalyse als integralen Bestandteil aller Lehrveranstaltungen kennenlernen. In diesem Zusammenhang sind Kooperationen vor allem auch zwischen den Bereichen auszubauen, in denen über Diskriminierungsverhältnisse gearbeitet und gelehrt wird (z.B. Feministische Pädagogik, Integrationspädagogik, Interkulturelle Pädagogik). Neue Ansätze, in denen speziell der Verknüpfung unterschiedlicher Machtverhältnisse Rechnung getragen wird, können hier entwickelt werden. Die genannten Punkte setzen allerdings voraus, daß Kolleginnen und Kollegen in den Hochschulen bereit sind, sich die entsprechenden Fragestellungen zu eigen zu machen - und dies nicht nur als Erkenntnisprodukte. Die soziale Kategorie „Geschlecht“ ist kein singulärer Themenkomplex oder neues Fachgebiet, welches zu den bestehenden einfach hinzuzurechnen ist. Sie bedingt vielmehr eine neue Fragerichtung, die quer zu allen bisherigen Disziplinen liegt, und umfaßt neben notwendigem Faktenwissen eine veränderte Didaktik und Persönlichkeitsbildung. Reine Wissensvermittlung kann daher nicht ausreichen, die für eine veränderte Schulpraxis notwendigen Reflexionen - auch und gerade über die eigenen Einstellungen und Verhaltensmuster - anzuregen. Eine stärkere Öffnung der Hochschulen für alternative Lern- und Lehrformen, die sich hervorragend in Projekten zusammenführen lassen, könnte hier wegweisend sein.

Neben der Selbstverpflichtung lehramtsausbildender Hochschulen, ein entsprechendes Angebot an Lehrveranstaltungen zur Geschlechterthematik sicherzustellen, machen die oben erwähnten Wege (kollegiale) Fortbildungen sowie einen kontinuierlichen Austausch der Hochschullehrenden zur sozialen Kategorie "Geschlecht" erforderlich.

Literatur

- Bilden, Helga: Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: Hurrelman, K., Ulrich, D. (Hg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim, Basel 1991
- Fichera, Ulrike/Osterseiter, Christiane/Schmidt, Karla: Sexismus in Schulbüchern. In: Appel, Christ u.a. (Hg.): Frauenforschung sichtbar machen, Frankfurt 1985
- Glumpler, Edith (Hg.): Koedukation. Bad Heilbrunn 1993.
- Grabrucker, Marianne: „Typisch Mädchen...“ Prägung in den ersten drei Lebensjahren. Frankfurt am Main 1985.
- Hageman-White, Carol: Sozialisation: weiblich - männlich? Alltag und Biographie von Mädchen. Band 1, Opladen 1984
- Hartmann, Jutta: Mit geschärftem Blick dagegen! Gedanken zu offenem und verstecktem Sexismus in der Schule. In: Forum Grazer Pädagoginnen (Hg.): LEBENSZEILEN - Frauenforschung und Erziehungswissenschaften. München, Wien 1993
- Hartmann, Jutta: Was sagen Schulbücher zu Mädchen & Jungen und Frauen & Männern? Heft Nr. 4 der Reihe hochschuldidaktischer Handreichungen "Die soziale Kategorie 'Geschlecht' in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern" des Studienreformprojekts PIL. Technische Universität Berlin 1994
- Hartmann, Jutta: Abwehrhaltungen gegenüber geschlechtsdifferenzierender Betrachtungsweise - Phänomene, Erklärungsansätze und Überlegungen zum Umgang damit. Heft Nr. 10 der Reihe hochschuldidaktischer Handreichungen "Die soziale Kategorie 'Geschlecht' in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern" des Studienreformprojekts PIL. Technische Universität Berlin 1994
- Hartmann, Jutta: Patriarchatskritik statt Geschlechterforschung. In: Feministische Kontexte. Zeitschrift für Hochschuldidaktik (Wien), Heft 2/1995, S. 115 - 130
- Hempel, Marlies; Hartmann, Jutta: 'Geschlecht' als soziale Kategorie in der Lehramtsausbildung. Potsdamer Studien zur Grundschulforschung. Heft 2, 1994
- Hempel, Marlies (Hg.): Verschieden und doch gleich. Schule und Geschlechterverhältnisse in Ost und West. Bad Heilbrunn 1995
- Hempel, Marlies: Mädchen und Jungen in den Schulbüchern des Sachunterrichts und der politischen Bildung. Potsdamer Studien zur Grundschulforschung. Heft 3, 1994
- Hempel, Marlies (Hg.): Grundschulreform und Koedukation. Weinheim und München 1996
- Horstkemper, Marianne: Schule, Geschlecht, Selbstvertrauen. Eine Längsschnittstudie über Mädchensozialisation an der Schule. Weinheim München 1987
- Kaiser, Astrid: Zur Interaktionsrelation von Mädchen und Jungen im Grundschulalter. In: Pädagogik und Schulalltag, Heft 4/1994. S. 558-567
- Kampshoff, Marita: „Wenn ich ein Junge wär, wär ich gern ein Junge und so bin ich gern ein Mädchen“. Dortmund 1992
- Kampshoff, Marita/Thierack, Anke: Geschlechtsidentität in Ost und West. Ein Werkstattbericht. In: Hempel, Marlies (Hg.): Verschieden und doch gleich. Schule und Geschlechterverhältnisse in Ost und West. Bad Heilbrunn 1995
- Knauf, Anne und Tassilo: Mini-Macker. Rollenklischees in der Grundschule. In: PÄD EXTRA, Heft 9/1991, S.30 - 33
- Kohlberg, Lawrence: Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Frankfurt am Main 1974
- Metz-Göckel, Sigrid/Nyssen, Elke: Frauen leben Widersprüche. Weinheim und Basel 1990
- Prenzel, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Opladen 1993
- Prenzel, Annedore: Wer sagt das Mädchen Mädchen sind...? Forsch und Erziehen im Wissen um die Widersprüche der Geschlechterverhältnisse, In: Hempel, Marlies (Hg.): a.a.O., S. 14 - 26
- Rich, Adrienne: Zwangsheterosexualität und lesbische Existenz. In: List/Studer: Denkverhältnisse.. Feminismus und Kritik. Frankfurt a.M. 1989

- Scheu, Ursula: Wir werden nicht als Mädchen geboren, wir werden dazu gemacht. Frankfurt am Main 1978
- Schultz, Dagmar: Unterschiede zwischen Frauen - ein kritischer Blick auf den Umgang mit "den Anderen" in der feministischen Forschung weißer Frauen. In: beiträge zur feministischen theorie und praxis, Heft 27. Köln 1990
- Studienreformprojekt PIL: Die soziale Kategorie "Geschlecht" in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern - Beispiele, Modelle, Anregungen. Eine 12-bändige Reihe hochschuldidaktischer Handreichungen. Technische Universität Berlin 1993/94. Zweite Auflage von 1995 zu beziehen über die Zentrale Frauenbeauftragte der Technischen Universität Berlin, Straße des 17. Juni, 10628 Berlin
- Thürmer-Rohr, Christina: Weiblichkeit. In: Weibblick, Heft 17/1994
- Valtin, Renate/Kopffleisch, Richard: „Mädchen heulen immer gleich“: Stereotype bei Mädchen und Jungen. In: Valtin, Renate/Warm, Ute (Hg.): Frauen machen Schule. Frankfurt/Main 1985, S.101-109

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren:

Irene Frohne, Dr. paed., Dipl.-Päd., Hochschuldozentin am Lehrstuhl
Grundschulpädagogik/Integrierter Sachunterricht der Universität Potsdam

Jutta Hartmann, Dipl.-Päd., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich
Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften der Technischen Universität Berlin

Marlies Hempel, Dr. paed., Dipl.-Päd., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl
Grundschulpädagogik/Integrierter Sachunterricht der Universität Potsdam

Tassilo Knauf, Prof. Dr. phil., Professor für Grundschulpädagogik an der
Universität/GH Essen

Hans-Jürgen Krzyweck, Dr., Direktor des Brandenburgischen Prüfungsamtes für
Lehrämter, Potsdam

Bianka Tiedtke, stellvertretende Vorsitzende der Gewerkschaft Erziehung und
Wissenschaft

Johannes Wildt, Dr., Akademischer Oberrat, Interdisziplinäres Zentrum für
Hochschuldidaktik, Universität Bielefeldt

In der Reihe „Potsdamer Studien zur Grundschulforschung“ sind bisher erschienen:

- | | |
|---|--|
| Heft 1 Marlies Hempel
Jutta Hartmann | Soziales Lernen in der Grundschule
Sozialkompetenz und Sozialerfahrungen von
Mädchen und Jungen |
| Heft 2 Marlies Hempel | „Geschlecht“ als soziale Kategorie in der
Lehramtsausbildung |
| Heft 3 Marlies Hempel | Mädchen und Jungen im Schulbuch |
| Heft 4 Gerheid Scheerer
Neumann | Lesenlernen: Entwicklungsprozesse
und Probleme |
| Heft 5 Anneliese Felger-Pärsch | Untersuchungen zum Stand der Entwicklung
von Selbstkonzeption bei Schülern der
Primarstufe (Klasse 4)
- eine Erkundungsstudie |
| Heft 6 Horst Müller (Hrsg.) | Überlegungen zur Weiterentwicklung des
Rahmenplans Mathematik in Grundschulen
des Landes Brandenburg |
| Heft 7 Tassilo Knauf/
Irene Frohne (Hrsg.) | Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für
die Grundschule - Erfahrungen, Ergebnisse,
Probleme |
| Heft 8 Marlies Hempel/
Jutta Hartmann | Lebensplanung und Berufsorientierung
- ein Thema für die Grundschule? |
| Heft 9 Hartmut Giest | Kognition und Unterricht in der Grundschule |
| Heft 10 Irene Frohne | Umwelt erfahren und verstehen - Studie zur
Didaktik des Sachunterrichts |
| Heft 11 Ursula Drews/
Renate Heusinger (Hrsg.) | Begegnung mit Sprache in Grundschulen des
Landes Brandenburg (BmSB) - Beiträge zur
Konferenz am 7. 12. 1995 |