

Digitales Brandenburg

hosted by Universitätsbibliothek Potsdam

Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für die Grundschule

Knauf, Tassilo

Potsdam, 1996

Tiedtke, Bianka, Zur Reform der LehrerInnenausbildung

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

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.