

Blömeke, Sigrid (2002): Zentren für Lehrerbildung und ihr Beitrag zur Integration der Lehrerausbildungsphasen. In: Hinz, Renate/ Kiper, Hanna/ Mischke, Wolfgang (Hrsg.): Welche Zukunft hat die Lehrerausbildung in Niedersachsen? Beiträge und Dokumentationen zum Kongress in Oldenburg 9. und 10. November 2001. Hohengehren: Schneider, S. 254-265 [Seitenzahlen bitte dem Originalbeitrag zufolge zitieren.]

*Sigrid Blömeke*

## **Zentren für Lehrerbildung und ihr Beitrag zur Integration der Lehrerausbildungsphasen**

Die erste Phase der Lehrerausbildung findet in Deutschland mittlerweile für alle zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer an Universitäten – bzw. in Baden-Württemberg z. T. an ihnen gleichgestellten Pädagogischen Hochschulen – statt. Damit konnte eine wissenschaftliche Ausbildung für die Studiengänge von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II gesichert werden, so dass die gegenwärtig in den Schuldienst eintretende Lehrergeneration fachlich durchgehend sehr gut qualifiziert ist. Mit der sukzessiven – zwischen 1972 und Mitte der 90er Jahre erfolgten – Integration der Lehrerausbildung für die Primarstufe und die Sekundarstufe I in die Universitäten war parallel der Anspruch verbunden, mehr erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Studieninhalte in die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer für die Sekundarstufe II einfließen zu lassen. Auch hier ist einiges erreicht worden. An die erste – universitäre – Phase schließt sich eine praktische Ausbildung an Studienseminaren an.

Was im Gefüge der Universität jedoch weitgehend verloren gegangen ist, ist der spezifische Bezug der Lehrerausbildung auf das spätere Berufsfeld der Schule, der für die früheren Pädagogischen Hochschulen noch kennzeichnend war. Verschärfend kommt hinzu, dass sich in der universitären Lehrerausbildung nie ein zentrierender disziplinärer Kern oder ein klar erkennbarer Ort herausbilden konnte, so dass Desintegration zu einem ihrer beherrschenden Merkmale wurde: zwischen den beiden Phasen der Lehrerausbildung an der Universität und später am Studienseminar, innerhalb der ersten Phase zwischen den einzelnen Unterrichtsfächern, zwischen den Studienelementen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft sowie schließlich innerhalb dieser – wie häufig an Universitäten – zwischen den einzelnen, manchmal sehr speziellen Lehrveranstaltungen.

Mitte der 90er Jahre wurden daher bundesweit neun Zentren für Lehrerbildung (ZfL) gegründet, seither ist ihre Zahl v. a. aufgrund der flächendeckenden Einrichtung an den lehrerausbildenden Universitäten des Landes Nordrhein-Westfalen auf etwa das Doppelte gestiegen. Als zentralen Einrichtungen der Universitäten kommt den ZfL im Kern die Aufgabe

der Vernetzung und Abstimmung der Lehrerausbildung über die einzelnen Ausbildungsbestandteile hinweg zu, und zwar im Längs- und im Querschnitt. Die Erwartungen innerhalb und außerhalb der Universitäten an ein Zentrum für Lehrerbildung lassen sich in drei Schlagworten zusammenfassen: Verbesserung der Studierbarkeit des Lehramtsstudiums, Vernetzung der in einer Region an der Lehrerausbildung beteiligten Einrichtungen durch die Entwicklung von Kooperationsstrukturen und Profilierung der Lehrerausbildung.

Die vorliegenden Evaluationsergebnisse zu den nordrhein-westfälischen Zentren zeigen, was innerhalb kurzer Zeit erreicht werden konnte:

„Die ZfLs haben mit durchaus unterschiedlichen Schwerpunkten und in unterschiedlichen Arbeitsformen ihre Funktionsfähigkeit und Wirksamkeit belegt. Sie haben damit in nur zwei Jahren ihre Daseinsberechtigung bestätigt. Eine genaue Aufnahme des Personal- und Finanzaufwandes würde sehr wahrscheinlich einen effektiven Mitteleinsatz belegen. Der Status quo zeigt einen ‚status in between‘, in dem manches – häufig mit unscharfen Konturen – im Übergang ist, der vieles möglich macht. Die Erwartungen, die sich an die ZfLs richten, sollten die Erkenntnis berücksichtigen, dass flexibles Agieren gerade in einem institutionell eng besetzten Sektor besonders schwierig ist, aber auch die größten Chancen besitzt.“ (Dichanz/Wildt 1998, S. 201f.)

Dichanz und Wildt würdigen insbesondere die Verbindung von Organisationsformen und kommunikativen Notwendigkeiten, die durch die Zentren geleistet wird:

„Die Halbzeitbilanz des Modellversuchs belegt, dass es gelingen kann, die institutionell-organisatorische Betrachtungsebene mit der Kommunikations- und Mentalitätsebene zu verknüpfen. Die Reformprozesse, die angestoßen werden, sind zwar immer auch geprägt durch die institutionell-organisatorischen Rahmenbedingungen, rahmen aber auch Kommunikations- und Lernprozesse. Sie eröffnen durch diese Rahmung neue Handlungsräume. Die Entwicklungspfade führen keineswegs zu einer Reinstitutionalisierung der Pädagogischen Hochschule in der Universität, sondern führen – indem ein ‚Ort für die Lehrerausbildung‘ geschaffen wird – Kräfte zusammen, aus denen Impulse für eine wissenschaftliche und zugleich praxisorientierte Lehrerausbildung entspringen.“ (ebd., 207)

Im Folgenden soll am Beispiel des Paderborner Lehrerausbildungszentrums (PLAZ) kurz dargelegt werden, wie ein ZfL konkret organisiert ist und welche Tätigkeitsfelder ausgefüllt werden. Anschließend gehe ich auf Leitideen der ZfL-Arbeit generell ein, bevor schließlich die Frage nach dem Verhältnis von erster und zweiter Phase bzw. theoretischem und praktischem Wissen in der Lehrerausbildung und die Rolle der Zentren für Lehrerbildung in diesem Zusammenhang behandelt werden.

## **1. Organisation und Tätigkeitsfelder eines ZfL**

Das PLAZ besitzt als zentrale wissenschaftliche Einrichtung der Universität Paderborn eine quer zu den Fachbereichen angesiedelte Aufgabenstruktur, innerhalb derer das Zentrum in Zusammenarbeit mit den Fachbereichen in fachbereichsübergreifenden Fragen tätig wird. Eine Rückbindung in die Fachbereiche erfolgt durch Arbeitsgruppen und Gesprächskreise. Da eine Reform der Lehrerausbildung immer die aktive Teilnahme der handelnden Personen

braucht, und zwar sowohl der Lehrenden als auch der Studierenden, ist die Organisation von Kommunikation eine der Hauptaufgaben des PLAZ. Die gemeinsame Verantwortlichkeit aller an der Lehrerausbildung beteiligten Bereiche und Personen der Universität – Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Erziehungswissenschaft – soll auf diese Weise deutlich werden.

In zwei zielgruppenorientierten und vier aufgabenorientierten Arbeitsgruppen (AGs) werden die zentralen Problempunkte der Lehrerausbildung bearbeitet. Eine Mitarbeit in ihnen beruht auf dem Prinzip der Freiwilligkeit, die AG-Mitglieder wählen sich ihre Arbeitsschwerpunkte und Arbeitsformen selbst. Um die Lehrenden von organisatorischen Arbeiten zu entlasten, werden die AGs jeweils von wissenschaftlichen Mitarbeitern des PLAZ unterstützt. Bei den beiden zielgruppenorientierten Arbeitsgruppen handelt es sich um eine AG zur Lehrerausbildung für die Primarstufe und um eine AG zur Lehrerausbildung für die Sekundarstufe. Beide kümmern sich um eine inhaltliche Abstimmung des Lehrangebots von Erziehungswissenschaft, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften, um die Koordination und Organisation des Lehrangebots, um eine Verbesserung der Qualität der Lehre und um die Weiterentwicklung der Lehrerausbildung durch Erprobung innovativer Reformideen. Darüber hinaus hat sich die AG Primarstufe zum Ziel gesetzt, die Ausbildung für den Sachunterricht zu verbessern und zu profilieren, und die AG Sekundarstufe strebt eine Profilierung der Ausbildung für die Sekundarstufe I und für das berufliche Schulwesen an.

Die Mitglieder der vier aufgabenbezogenen AGs haben sich folgende Ziele gesetzt:

- ◆ Die AG Berufspraxis strebt eine Verbesserung der Schulpraktischen Studien an, indem innovative Praktikumsmodelle entwickelt und die Mentorinnen und Mentoren unterstützt werden. Ein besonderer Akzent der Tätigkeit liegt einerseits auf der Vorbereitung der Studierenden auf das schulische Blockpraktikum in Form von rekonstruktiver Fallarbeit. Andererseits wurde eine Schul-Kontaktbörse gegründet, mit deren Hilfe kurzfristig Studierende zur Unterstützung von besonderen Projekten an die Schulen vermittelt werden. Darüber hinaus setzt sich die AG für eine stärkere Integration berufsbezogener Inhalte in das Studium sowie für eine Kooperation mit Schulen und Studienseminaren in Forschung und Lehre ein.
- ◆ Die AG Beratungssysteme hat sich vorrangig zum Ziel gesetzt, das für Lehramtsstudierende relevante Informationsmaterial zu verbessern und internet-gestützt zugänglich zu machen, die Studienberatung und -information in der Studieneingangsphase neu zu gestalten, die Prüfungs- und Berufseintrittsberatung zu optimieren und die bestehenden Beratungsangebote an der Hochschule besser zu koordinieren.
- ◆ Die AG Neue Medien hat zum Ziel, ein fächerübergreifend abgestimmtes Lehrangebot zum Thema „Medien und Informationstechnologien in Erziehung, Bildung und Unterricht,“

zu entwickeln und regelmäßig anzubieten, um Studierenden den Erwerb medienpädagogischer Kompetenz im grundständigen Lehramtsstudium zu ermöglichen. Darüber hinaus sollen sie in diesem Bereich eine Zusatzqualifikation erwerben können, die von der AG konzipiert worden ist, um für die Schulen ein Angebot an medienpädagogischen Expertinnen und Experten zu sichern, die umfangreichere Aufgaben – wie z. B. die Entwicklung eines medienpädagogischen Schulprofils – zu sichern.

- ◆ Das Forschungskolleg strebt den Aufbau eines interdisziplinären Forschungszusammenhangs zur Schul- und Unterrichtsforschung an. Neben der Vernetzung der bestehenden Aktivitäten ist ein gemeinsamer konzeptioneller Rahmen entworfen worden, in den neue Vorhaben integriert werden. Folgende Kernstandards wurden vereinbart: ... In diesem Zusammenhang werden Staatsexamensarbeiten, Dissertationen und Habilitationen interdisziplinär vergeben und betreut. Ziel ist die Einwerbung eines DFG-Graduiertenkollegs.

Soweit zu den Tätigkeitsfeldern des PLAZ. In Bezug auf die Organisationsstruktur ist festzuhalten, dass sich als eine wichtige Gründungsfrage die Entscheidung zwischen wissenschaftlicher Einrichtung oder Errichtung als (dienstleistende) Betriebseinheit der Universität stellte. Um das Zentrum als Partner der Fachbereiche zu etablieren, entschied sich das PLAZ für das erste Modell. Zum Teil sollte die Verbesserung der Lehrerbildung in der Tat an organisatorischen Fragen wie der fächerübergreifenden Koordination von Lehrveranstaltungen in der Primarstufe ansetzen, so dass Dienstleistungen in bestimmtem Umfang eingeschlossen sind. Die Mitglieder der Gründungskommission waren aber der Meinung, dass die Reform der Lehrerbildung auf halber Strecke stecken bleiben würde, wenn das Zentrum nicht auch in Lehre und Forschung unterstützend tätig würde. Insbesondere fundierte Defizitanalysen und die Entwicklung neuer Konzepte erfordern eine intensive wissenschaftliche Zusammenarbeit mit den Fachbereichen. Für den Erfolg des PLAZ wurde darüber hinaus die Mitarbeit der Hochschullehrenden als zentral angesehen.

Während die Frage einer wissenschaftlichen Einrichtung weitgehend unumstritten war und ist (nur an wenigen Hochschulen mit eher geringem Interesse an der Lehrerbildung, z. B. in Münster, wird dies in Frage gestellt), bleibt die Frage nach der Anbindung der Zentren für Lehrerbildung: Sollen die Zentren an einen Fachbereich (z. B. den der Erziehungswissenschaft) angebunden oder fächerübergreifend unter der Verantwortung des Senats eingerichtet werden? Die Erfahrungen in Paderborn lassen keinen Zweifel daran, dass nur eine zentrale Einrichtung in Frage kommt. Schließlich liegen alle Kernaufgaben eines solchen Zentrums in Bereichen, die über ein Fach bzw. über einen Fachbereich hinausgehen: Förderung schulbezogener Forschungsvorhaben, Koordination der Lehre, Verbesserung der Lehramtsberatung etc. Die Stärke des Zentrums als zentrale Einrichtung

besteht eindeutig darin, Fachwissenschaftler, Fachdidaktiker *und* Erziehungswissenschaftler an einen Tisch zu bringen. Die Anbindung an einen Fachbereich wäre nichts anderes als eine dortige Personalverstärkung, ohne dass die übrigen Fachbereiche in die Verantwortung eingebunden würden. Zudem bestünde die Gefahr, dass sich die Fächer mangels Identifikation aus der Verantwortung für die Lehrerausbildung zurückziehen. Dies zeigen in der Zwischenzeit auch die Erfahrungen mit entsprechenden Organisationsformen an anderen Universitäten (z. B. in Köln). Darüber hinaus ist darauf aufmerksam zu machen, dass in einer solchen Organisationsform die langfristige Möglichkeit einer Zuordnung der gesamten Lehrerausbildung zu *einer* Einrichtung bestünde – mit der leichten Folge einer geschlossenen Auslagerung der Lehrerausbildung aus der Universität.

## **2. Leitideen für die ZfL-Arbeit**

Als Querstrukturen haben die ZfL weder eigene Promotions- und Habilitationsmöglichkeiten noch erfolgt durch sie Lehre und Forschung. Sie stellen also keinen neuen (lehrerbildenden) Fachbereich neben den bestehenden dar. Ein Zentrum für Lehrerbildung ist aber auch nicht als Kontrolleinrichtung der Fachbereiche zu verstehen. Letzteres würde eine vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Fachbereichen behindern und zu einer abgekoppelten Institution führen. ZfL stellen ein Element universitärer Organisationsentwicklung dar und sie nehmen die Rolle von Unterstützern in diesem Prozess ein. Bei Organisationen handelt es sich um soziale Systeme, denen ein hohes Maß an Eigendynamik innewohnt und in denen die Kooperation der Mitglieder untereinander nach formellen und informellen Regeln erfolgt (vgl. Schönig/Brunner 1993). Diese spezifischen Bedingungen der Eigendynamik und der informellen Regeln, die gerade an Universitäten eine hohe Bedeutung besitzen, haben Konsequenzen für das Verständnis der Funktion von Unterstützern in solche einem Organisationsentwicklungsprozess:

„Systemische Organisationsentwicklung geht von der These aus, dass die Kompetenz des Klientensystems grundsätzlich die Kompetenz externer Experten übersteigt, weil erst im System selbst über die Wirkungen bestimmter Maßnahmen entschieden wird.“  
(König/Volmer 1999, S. 49)

Organisationsentwicklung (OE) kann man demzufolge definieren als eine „langfristige Bemühung, die Problemlösungs- und Erneuerungsprozesse in einer Organisation zu verbessern, vor allem durch eine wirksamere und auf Zusammenarbeit gegründete Steuerung der Organisationskultur – unter besonderer Berücksichtigung formaler Arbeitsteams“ (French/Bell 1994, S. 31). Zur Unterstützung des OE-Prozesses ist die Hilfe eines neutralen Dritten erforderlich, der nicht der jeweiligen Organisationsstruktur angehört. Diesen Dritten stellen die ZfL dar. Sie können damit als ‚Katalysatoren‘ bezeichnet werden, da es darum geht, Veränderungen zu initiieren, ohne selbst Aufgaben der Organisation zu übernehmen.

Konkretisiert man die OE-Prinzipien für Zentren für Lehrerbildung hat die Funktion als Katalysator zunächst Konsequenzen für die Institutionalisierung. Angesichts des Neutralitätsgebots ist die Errichtung als zentrale wissenschaftliche Einrichtung mit einer gewissen Autonomie gegenüber Rektorat *und* Fachbereichen eine günstige Form der Institutionalisierung. Gleichzeitig bedeutet die Etablierung als zentrale Einrichtung der Universität die Überwindung der neuralgischen Grenze zwischen internem und externem Status eines Unterstüters von Prozessen der Organisationsentwicklung. Die Vorteile von Ersterem und Letzterem werden verbunden und ihre Nachteile vermieden, indem das Zentrums als Teil des Systems Universität eine hinreichende interne Anbindung hat, um sein Klientensystem zu kennen, und indem es außerhalb der Fachbereiche steht, so dass es nicht Teil der Probleme ist, die es zu lösen gilt. Formale Befugnisse gegenüber den Fachbereichen können einem ZfL diesem Verständnis nach nicht zukommen, da sie seine Position als neutraler Dritter behindern würden.

Im Ablauf eines OE-Prozesses spielen drei Phasen eine wichtige Rolle: Zielklärung, Diagnose und Aktion (vgl. French/Bell 1994). In der Phase der Diagnose geht es darum, Stärken und Schwächen der spezifischen Gestaltung der Lehrerausbildung vor Ort zu ermitteln. Zentrale Instrumente hierfür sind Befragungen von Hochschullehrenden, Studierenden, Absolventen und Universitäts-Externen. Für die Lehrerausbildung zeigen sich hier immer wieder Desintegrationsprozesse zwischen den an der Lehrerausbildung beteiligten Personen und Organisationen. Folglich besteht die herausragende Aktion von ZfL darin, Kommunikation zu initiieren. Im Kern steht dabei die Bildung von Arbeitsteams, durch die vorhandene Aktivitäten und Fähigkeiten gebündelt, vernetzt und weiterentwickelt werden (s. o. am Beispiel des Lehrerausbildungszentrums der Universität Paderborn). Ein wichtiger Teil des Problems der Lehrerausbildung ist, dass über ihr Ziel unter den Beteiligten keine Einigkeit besteht, oft nicht einmal ein Wille zur Konsensfindung. Dies ist typisch für den Bildungsbereich. Pädagogische Ziele sind komplex, reflexiv, umstritten und nicht widerspruchsfrei. Damit sie handlungsleitend werden, müssen sie unter den Beteiligten ausgehandelt werden, dürfen also nicht ‚von oben‘ vorgegeben werden (vgl. Dalin/Rolff/Buchen 1998). Eine weitere Aufgabe von ZfL besteht daher darin, von Beginn des OE-Prozesses an Diskurse über ein Leitbild für die Lehrerausbildung zu organisieren, in dem auch lokale Profile aufgezeigt werden.

Es ist aber auch auf typische Probleme von Zentren für Lehrerbildung in einem OE-Prozess aufmerksam zu machen, die mit seiner Funktion als Katalysator verbunden sind (vgl. im Einzelnen Blömeke 2000). In Ergänzung zu ihren Aufgaben als Mitglieder eines Fachs bzw. Fachbereichs kommen auf die Mitglieder des Zentrums die neuen Aufgaben der Steuerung des OE-Prozesses hinzu. Damit sind auch neue Erwartungen an sie verbunden, insgesamt ist also ein Rollenwechsel zu vollziehen. Dieser Prozess kann Konflikte in sich bergen.

Insbesondere müssen im Moment der Wahrnehmung der ZfL-Rolle fachspezifische Interessen zurücktreten, da die Lehrerausbildung als Ganzes in den Blick zu nehmen ist. Ein weiteres Hindernis für einen erfolgreichen OE-Prozess kann die Frage der Teilnahme an den Arbeitsteams werden. Bei guter Arbeit eines ZfL kann dies auch ohne Verpflichtung zur Mitarbeit auskommen, indem eine Sogwirkung auf anfangs eher am Rande stehende Personen ausgeübt wird. Es bleibt aber das Problem, dass sich in Einzelfällen ganze Fächer der Teilnahme am Diskurs verschließen (können). Drittens schließlich waren die regelmäßig in Prozessen der Organisationsentwicklung zu beobachtenden Ermüdungserscheinungen auch in einigen ZfL festzustellen, und zwar nach etwa drei bis vier Jahren. Zurückzuführen sind sie auf fehlende Ideen für die Weiterarbeit nach den ersten Erfolgen. Kommunikation gewährleistet zu haben, warf die Frage nach weiteren (gemeinsamen) Zielen der an der Lehrerausbildung beteiligten Personen auf. Dieser Diskurs war weit schwieriger zu führen als der zu Beginn des OE-Prozesses, da er substanzieller verlief und Eigeninteressen der Beteiligten stärker berührt waren.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass eine Reform der Lehrerausbildung immer die aktive Teilnahme der handelnden Personen braucht, und zwar sowohl der Lehrenden als auch der Studierenden. Ein ZfL ist daher als Katalysator im Prozess der Organisationsentwicklung und nicht als Kontrolleinrichtung zu verstehen. Eine diskursive Vorgehensweise ist zwar zeitaufwendig und wenig ‚spektakulär‘, aber erfolgreich, da unmittelbar wirksam durch die handelnden Personen. Das bedeutet allerdings gleichzeitig, dass Erfolge eines ZfL abhängig sind von der Bereitschaft in den Fachbereichen, etwas zu verändern. Gibt es in einem Fach keine Kooperationspartner, verschließt sich ein Fach der Teilnahme am Diskurs, leidet darunter die Lehrerausbildung als Ganze. Auch dies deutlich zu machen, ist Aufgabe eines ZfL – aber im Diskurs, nicht im Oktroi.

### **3. Der Beitrag der ZfL zu einer Integration der Lehrerausbildungsphasen**

Damit stellt sich die Frage, ob die Aufgaben von ZfL auf die erste Phase der Lehrerausbildung beschränkt sind oder ob sie zu einer Verzahnung von Theorie- und Praxiswissen beitragen können. Dazu ist zunächst einmal festzuhalten, dass die Errichtung von ZfL als Querstruktur *nicht* auf das Modell einer einphasigen Lehrerausbildung zielt. Dies hat sowohl bildungspolitische Gründe – ein solches Modell ist nach den Erfahrungen in Niedersachsen auf lange Sicht wohl nicht realisierbar – als auch professionstheoretische (s. u.). Darüber hinaus ist zu vermuten, dass der angesichts der gestiegenen Anforderungen an den Lehrerberuf notwendige Komplexitätsgrad noch jede Ausbildungsstätte überfordert. Die historisch gewachsene Ausdifferenzierung je eines institutionellen Systems für die

vorrangige Vermittlung von Theorie- und Praxiswissen stellt in dieser Sichtweise eine funktionale Spezialisierung dar.

Professionelles Handeln ist durch unstrukturierte Situationen, ein soziales Gegenüber und die gleichzeitige Berücksichtigung mehrerer wissenschaftlicher Wissensbestände gekennzeichnet. Charakteristisch für solches Handeln ist der Parameter der ‚Fallstrukturgesetzlichkeit‘ (Oevermann). Das heißt, dass Professionsinhaber – und damit auch Lehrerinnen und Lehrer – der Dialektik zwischen universalisierten Regeln und Einzelfall gerecht werden müssen. Das Verhältnis von (wissenschaftlichem) Regelwissen und (praktischem) Fallbezug sowie die Rolle der Professionsinhaber spezifiziert Oevermann wie folgt: Alle Professionen haben das Problem zu bewältigen, dass professionalisiertes Handeln „wesentlich der gesellschaftliche Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis unter Bedingungen der verwissenschaftlichten Rationalität“ ist, dass in Bezug auf das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis aber von einer „kategorialen Differenz“ (Oevermann 1996, S. 80 und 98) auszugehen sei. Der wissenschaftliche Diskurs unterscheidet sich von der Praxis insofern, als von der konkreten Situation sowohl des Sprechers als auch des Adressaten abstrahiert werde und eine Konfrontation mit der Praxis nur in der Absicht der Falsifikation stattfindet. Entlastet vom Entscheidungszwang unterliegt wissenschaftliches Handeln nur noch der Begründungsverpflichtung. Dieser Autonomie des wissenschaftlichen Diskurses steht gleichzeitig aber auch eine Autonomie der Praxis gegenüber, die eine „widersprüchliche Einheit von Entscheidungszwang und Begründungsverpflichtung“ (Wagner 1998, S. 89f.) darstellt. Dewe, Ferchhoff und Radtke sehen professionelles Wissen strukturell daher als „Sonderfall praktischen Handlungswissens“ (Dewe/Ferchhoff/Radtke 1990, S. 304); m. E. lässt es sich mit gleichem Recht auch als Sonderfall wissenschaftlichen Wissens bezeichnen, was die drei Autoren allerdings ablehnen.

Kritisch ist an dieser Stelle anzumerken – und damit hängt vermutlich auch die auf den ersten Blick unverständliche Ablehnung der Definition von Professionswissen als Sonderfall wissenschaftlichen Wissens zusammen –, dass das zur Erklärung der besonderen Struktur professionellen Wissens hilfreiche analytische Modell der Differenz von wissenschaftlichem und praktischem Wissen diese Differenz dann überzieht, wenn sie als ‚kategorial‘ bezeichnet wird. Damit wird überdeckt, dass in jeder Praxis ein Element von Theorie und in jeder Theorie ein Element von Praxis steckt, worauf schon Herbart aufmerksam gemacht hat, wenn er formuliert:

„Im Handeln nur lernt man die Kunst, erlangt man Takt, Fertigkeit, Gewandtheit, Geschicklichkeit; aber selbst im Handeln lernt die Kunst nur der, welcher vorher im Denken die Wissenschaft gelernt, sie sich zu eigen gemacht, sich durch sie gestimmt und die künftigen Eindrücke, welche die Erfahrung auf ihn machen sollte, vorbestimmt hatte.“  
(Herbart 1802/1982, S. 127)

Den Übergang von der Theorie in die Praxis leistet bei Herbart der ‚pädagogische Takt‘, der sich vom ‚Schlendrian‘ der Praxis – also gleichförmigem Routinehandeln – durch Flexibilität

und von der Generalisierung der Theorie durch Berücksichtigung der subjektiven Perspektive des Schülers unterscheidet, so dass Herbart hier im Prinzip die Kerngedanken der Professionalität beschreibt.

Auch für den umgekehrten Zusammenhang des Übergangs von Praxis in Theorie ist die ‚kategoriale‘ Differenz in Frage zu stellen bzw. ist es zumindest notwendig, zwischen den Theorien unterschiedlicher Reichweite zu unterscheiden, da im Anschluss an Erich Weniger Theorien ersten Grades bis heute das theoriegeleitet entstandene Praxiswissen umfassen. Offensichtlich geht Oevermann aber noch hinter den ‚techné‘-Begriff der vorwissenschaftlichen Einheit von Lernen und Produktion zurück.

Für den strukturellen Aufbau der Lehrerausbildung bedeuten die Ausführungen Oevermanns, dass in einem ersten Schritt – dem Lehramtsstudium – ein wissenschaftlicher Habitus erworben wird. Dabei handelt es sich um einen Sozialisationsprozess, in dem Studierende in wissenschaftliches Denken, das ein Denken in Alternativen, Reflexionen anhand von Problemen aus der Lebenspraxis und Fragen nach der Funktion und den Grenzen von Wissenschaft umfasst, sozialisiert werden, was eine gewisse Dauer und Tiefe der Ausbildung voraussetzt. Wichtiger Bestandteil des Ausbildungsprozesses ist auch eine Reflexion der Leistungen der wissenschaftlichen Ausbildungsphase und ihrer Grenzen v. a. im Hinblick auf die Verwendung von wissenschaftlichem Wissen in der Praxis. Praxisbezug in seiner traditionellen Bedeutung des Erwerbs von Berufsfertigkeiten ist damit nicht vereinbar. Die Aufgabe von Praxisphasen besteht in der Aufdeckung der Differenz von Theorie und Praxis sowie in der Erprobung einer Haltung forschenden Lernens. Aus der Ausbildung des Lehrers zum ‚reflektierenden Praktiker‘ (Donald A. Schön) folgt zudem die Notwendigkeit einer Reflexion der eigenen Lehrer‘grammatik‘. Dies kann unter der Leitfrage geschehen, „was wäre, wenn ich in dieser Situation wäre“ besonders gut mit Hilfe der Fallarbeit geschehen, wobei für die Lehrerausbildung insbesondere eine exemplarische Fallrekonstruktion mit Hilfe einer sequenziellen Interpretation – in Abgrenzung zu einem lösungsorientierten Vorgehen oder zum Entwurf optimaler Unterrichtsstunden – geeignet erscheint. Schließlich bildet das Aufdecken des Wissens im Können von ‚Könnern‘ einen wichtigen Teil der Ausbildung in den universitären Praxisphasen, wozu sich Unterrichtsbeobachtungen und der sokratische Dialog mit Expertenlehrern eignen. Nicht zuletzt gilt es, die Studierenden auf die verbleibende Unsicherheit durch unstrukturierte Situationen im Schulalltag vorzubereiten.

Diese erste Stufe des Erwerbs von Professionalität muss in einem zweiten Ausbildungsabschnitt durch eine Sozialisierung in die Traditionen der Berufspraxis mit der Einübung praktisch-pädagogischen Handelns ergänzt werden, bis es in einem dritten Schritt im Berufsleben um die Ausbildung von Professionalität geht. Der Erwerb professionellen Wissens stellt also einen langen (etwa zehn Jahre dauernden) und individuellen Prozess

über mehrere Entwicklungsstufen dar, bis berufserfahrene Professionsinhaber die komplexen Anforderungen von Wissenschaft und Praxis schließlich für sich selbst auflösen können.

Da die institutionelle Kooperation zwischen erster und zweiter Phase bisher fehlt und die Ausbildungsordnungen nicht hinreichend aufeinander abgestimmt sind, ist in den Studienseminaren kaum etwas über die Studieninhalte der ersten Phase bekannt. Umgekehrt ist ein ähnliches Defizit festzustellen: Die erste Phase ist weder hinreichend mit den Ausbildungsschwerpunkten der zweiten Phase vertraut noch ausreichend über die realen Bedingungen schulischen Lehrens und Lernens informiert. Für eine Region stellen die Zentren für Lehrerbildung daher deutlich erkennbare Ansprechpartner in Sachen Schule und Lehrerausbildung innerhalb der Universitäten dar. Sie sind sozusagen ‚Leuchttürme‘ in der von außen oft schwer zu durchschauenden universitären Organisationsstruktur. Für die Hochschule ist der Kontakt zur Praxis sowie zur zweiten Ausbildungsphase als dauernde Rückmeldung wichtig, um die eigenen Aufgaben angemessen zu konkretisieren. Das Verhältnis zu Schulen, Studienseminaren und Lehrerfortbildung stellt sich also als wechselseitiger Anregungsprozess dar. Die anderen Phasen werden einbezogen, da die Lehrerausbildung als ein vernetztes System verstanden wird, das von dem Zusammenspiel der einzelnen Teile und ihrer Verknüpfungen und Bezüge abhängt. Ziel ist es, den Studierenden und Lehramtsanwärtern und -anwärterinnen den Sinn und Zweck der einzelnen Ausbildungsteile im Gesamtsystem zu verdeutlichen, so dass sie ihre Ausbildung trotz ihrer Teilung in Phasen als ein aufeinander bezogenes Ganzes wahrnehmen, das der Vorbereitung auf das spezifische Berufsfeld Schule dient.

Zur Verbesserung des Austausches zwischen den Lehrerbildungsphasen werden von den ZfL in regelmäßigen Abständen Gesprächskreise mit Vertreterinnen und Vertretern von Studienseminaren und Einrichtungen der Lehrerfortbildung durchgeführt. Angestrebt wird durch die Kontinuität der Zusammenarbeit eine Zunahme des Informationsstandes über andere Ausbildungsphasen sowie über die Aktivitäten der anderen an der Lehrerausbildung beteiligten Institutionen. Dies soll zu einer Verbesserung der Ausbildungssituation führen und bewirken, dass sich die einzelnen Phasen stärker aufeinander beziehen. Es geht beispielsweise darum, die vermittelten Inhalte der vorausgehenden Phasen produktiv für das eigene Konzept nutzbar zu machen bzw. das eigene Konzept im Hinblick auf die sich anschließenden Phasen oder die von außen kommenden Impulse zu überdenken. Langfristig geht es um die Erstellung eines gemeinsamen Konzeptes unter Berücksichtigung der Reformansätze und der jeweiligen Schwerpunkte in den einzelnen Ausbildungsphasen.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach der spezifischen Funktion von Praxisphasen, die in allen Lehramtsstudiengängen vorgesehen sind und denen die ZfL an fast allen Standorten ein besonderes Augenmerk widmen. Im Unterschied zu ihrer Funktion

an den früheren Lehrerseminaren und Pädagogischen Akademien kann es an der Universität in den Praxisphasen offensichtlich nicht um eine Einübung in das spätere Tätigkeitsfeld als Lehrerin bzw. Lehrer gehen, da sie als Teil des universitären Ausbildungsabschnitts der Handlungsmaxime ‚Distanz‘ unterliegen müssen (vgl. Bommers/Dewe/Radtke 1996, S. 236). Wenn Lehrerinnen und Lehrer über solche Praxisphasen in der Ausbildung von Beginn an eine starke Rolle spielen, orientieren sich die Studierenden zudem ebenfalls von Beginn an „an deren handlungs- und berufsbezogenem Blick und dem entsprechenden Zugriff auf die Schulpraxis“ (ebd.). Ein Sozialisationsprozess zu einer spezifisch wissenschaftlichen Haltung wird so fast unmöglich. Ausgedehnte Praxisphasen lassen Erwartungen an eine Theorie-Praxis-Verknüpfung entstehen, die die universitäre Ausbildung unmittelbar an die Schule bindet. Bohnsack formuliert für die sogenannten ‚Schulpraktischen Studien‘ daher zu Recht eine andere Aufgabe:

„Erst wenn diese die (,logische‘) Differenz von Theorie und Praxis aufdecken, ihren Sinn verständlich machen [...], kann universitäre Lehrerbildung effektiv werden.“ (Bohnsack 2000, S. 82)

Es handelt sich bei den Praxisphasen also wie in herkömmlichen Lehrveranstaltungen um eine „Veranstaltung zur Theoriebildung“ (Bommers/Dewe/Radtke 1996, S. 237) – unter strikter Trennung von der Funktion einer ersten Erprobung des Unterrichts und damit der eigenen Eignung für den späteren Beruf. Notwendig ist in einem solchen Verständnis allerdings, die – auch für das spätere Berufsleben zur Reflexion wichtige – Fähigkeit einer „Forschung im Kontext der Praxis“ (Altrichter/Lobenwein 1999, S. 176) zu erwerben, womit eine zweite Aufgabe Schulpraktischer Studien – quasi als Voraussetzung für die zuvor angesprochene Aufgabe – beschrieben ist.

Eine wichtige Chance, die Ausbildung von Professionalität durch praktische Elemente an der Universität vorzubereiten, ohne ihr eine Aufgabe zu überantworten, die ihr nicht zukommt, stellen hochschuldidaktische Reformen dar. Damit die Modellfunktion universitärer Lehre im positiven Sinne wirksam werden kann, sollten in der Lehre Handlungsmodi gewählt werden, die die Hochschule zu einem anregenden Erfahrungsfeld werden lassen. Wildt plädiert dafür, das in der späteren Berufspraxis als Lehrerinnen bzw. Lehrer erwünschte Handeln der Studierenden als Ausgangspunkt zu nehmen:

„Das Lehren in der Hochschule wird zu einem Erfahrungs- und Handlungsfeld, in dem sich dem Anspruch nach didaktische Praxis in Sichtweite erziehungswissenschaftlicher Theorie abspielt.“ (Wildt 2000, S. 174)

Zentren für Lehrerbildung finden hier an Universitäten, die kein hochschuldidaktisches Zentrum besitzen, ein breites Betätigungsfeld, das sich relativ unmittelbar in Erfolge zur Verbesserung der Lehrerausbildung umsetzt, wenn die Lehrenden in Fortbildungen die eigenen Erfahrungen mit (schulischer und universitärer) Lehre reflektieren und weiterentwickeln.

## **Zusammenfassung**

Die Errichtung von Zentren für Lehrerbildung zielt nicht auf das Modell einer einphasigen Lehrerbildung, sondern ZfL sind wissenschaftliche Einrichtungen der Universitäten. Sie besitzen eine quer zu den Fachbereichen angesiedelte Aufgabenstruktur, innerhalb derer sie in Zusammenarbeit mit den Fachbereichen in fachbereichsübergreifenden Fragen tätig werden. ZfL stellen also weder einen neuen Fachbereich noch eine Kontrolleinrichtung der Fachbereiche dar. Aus der Perspektive der Organisationsentwicklung können sie als Katalysatoren bezeichnet werden, da es darum geht, Veränderungen zu initiieren, ohne selbst Aufgaben der Organisation zu übernehmen. Durch die ZfL werden zunächst Stärken und Schwächen der spezifischen Gestaltung der Lehrerausbildung vor Ort zu ermittelt. Dann besteht die herausragende Aufgabe darin, Kommunikation zu initiieren. Im Kern steht dabei die Bildung von Arbeitsteams, durch die vorhandene Aktivitäten und Fähigkeiten gebündelt, vernetzt und weiterentwickelt werden. Zur Zielklärung gehört es, Diskurse über ein Leitbild für die Lehrerausbildung zu organisieren, in dem auch lokale Profile ihren Platz finden. Auf der Basis eines professionstheoretischen Verständnisses von Lehrerausbildung als berufsbiographischen Entwicklungsprozess, der drei Stufen umfasst – Erwerb eines wissenschaftlichen Habitus', Sozialisierung in die Traditionen der Berufspraxis und Ausbildung von Professionalität – stellen die Zentren für Lehrerbildung in einer Region deutlich erkennbare Ansprechpartner in Sachen Schule und Lehrerausbildung dar. In regelmäßigen Abständen werden Gesprächskreise mit Vertreterinnen und Vertretern von Universitäten, Studienseminaren und Einrichtungen der Lehrerfortbildung durchgeführt, um das gegenseitige Profil zu schärfen und weiterzuentwickeln. Die eigentlich brisante Frage stellt in einem solchen Konzept die nach der Funktion von Praxisphasen im Lehramtsstudium dar. Praxisbezug in seiner traditionellen Bedeutung des Erwerbs von Berufsfertigkeiten ist damit nicht vereinbar, da die Praxisphasen als Teil des universitären Ausbildungsabschnitts der Handlungsmaxime ‚Distanz‘ unterliegen müssen. Die Aufgabe von Praxisphasen besteht in der Aufdeckung der Differenz von Theorie und Praxis sowie in der Erprobung einer Haltung forschenden Lernens. Hier finden ZfL ein wesentliches Tätigkeitsfeld.

## **Zitierte Literatur**

- Altrichter, Herbert/Lobenwein, Waltraud [1999]: Forschendes Lernen in der Lehrerbildung? Erfahrungen mit reflektierenden Schulpraktika. In: Dirks, Una/Hansmann, Wilfried (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme. Weinheim: Deutscher Studien Verlag (= Studien zur Schul- und Bildungsforschung; 8), S. 169-196
- Blömeke [2000], Sigrid: Zentren für Lehrerbildung. Element universitärer Organisationsentwicklung. In: Das Hochschulwesen. Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik (Neuwied) 48 (2000) 4, S. 124-130

- Bohnsack [2000], Fritz: Probleme und Kritik der universitären Lehrerausbildung. In: Bayer, Manfred u. a. (Hrsg.): Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 52-123
- Bommes, Michael/Dewe, Bernd / Radtke, Frank-Olaf [1996]: Sozialwissenschaften und Lehramt. Der Umgang mit sozialwissenschaftlichen Theorieangeboten in der Lehrerausbildung. Opladen: Leske + Budrich (= Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung; 4)
- Dalin, Per/Rolff, Hans-Günther/Buchen, Herbert [1998]: Institutioneller Schulentwicklungs-Prozess. Ein Handbuch. Soest: LSW, 4. Aufl.
- Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf [1990]: Die opake Wissensbasis pädagogischen Handelns – Einsichten aus der Verschränkung von Wissensverwendungsforschung und Professionalisierungstheorie. In: Alisch, Lutz-Michael/Baumert, Jürgen/Beck, Klaus (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung. Sonderband in Zusammenarbeit mit der Zeitschrift Empirische Pädagogik. Braunschweig: Copy-Center Colmsee (= Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeit; 28), S. 291-320
- Dichanz, Horst/Wildt, Johannes [1998]: Beobachtungen und Bemerkungen externer Berichtersteller. In: Blömeke, Sigrid (Hrsg.): Reform der Lehrerbildung? Zentren für Lehrerbildung: Bestandsaufnahme, Konzepte, Beispiele. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 197-208
- French, Wendell L./Bell, Cecil H. jr. [1994]: Organisationsentwicklung. Sozialwissenschaftliche Strategien zur Organisationsveränderung. Bern/Stuttgart/Wien: Paul Haupt, 4. Aufl.
- Herbart [1802/1982], Johann Friedrich: Pädagogische Schriften. Bd. 1: Kleinere pädagogische Schriften. Stuttgart: Klett-Cotta 2. Aufl. (= Pädagogische Texte)
- König, Eckard/Volmer, Gerda [1999]: Systemische Organisationsberatung. Grundlagen und Methoden. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 6. Aufl.
- Oevermann [1996], Ulrich: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 70-182
- Schönig, Wolfgang/Brunner, Ewald Johannes [1993]: Einführung. Organisationen beraten. In: Schönig, Wolfgang/Brunner, Ewald Johannes (Hrsg.): Organisationen beraten. Impulse für Theorie und Praxis. Freiburg/Br.: Lambertus, S. 9-30
- Wagner [1998], Hans-Josef: Eine Theorie pädagogischer Professionalität. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Wildt [2000], Johannes: Ein hochschuldidaktischer Blick auf die Lehrerbildung. Hochschule als didaktisches Lern- und Handlungsfeld. In: Bayer, Manfred u. a. (Hrsg.): Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz? Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 171-182

Sigrid Blömeke, Jg. 1965, Universitätsprofessorin Dr. phil. habil., Lehrstuhl für Systematische Didaktik und Unterrichtsforschung an der Humboldt-Universität zu Berlin; zahlreiche Veröffentlichungen zur Lehrerbildung, zur historischen Bildungsforschung und zur Medienpädagogik.

Anschrift: Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät IV  
 Institut für Erziehungswissenschaft  
 Unter den Linden 6, 10099 Berlin