

Blömeke, Sigrid (2001): Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehrerausbildung und die Aufgabe von Zentren für Lehrerbildung. Folgerungen aus einer Theorie universitärer Lehrerausbildung. In: Seibert, Norbert (Hrsg.): Probleme der Lehrerbildung. Analysen, Positionen, Lösungsversuche. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 131-162 [Seitenzahlen bitte dem Originalbeitrag zufolge zitieren.]

Sigrid Blömeke

Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehrerausbildung und die Aufgaben von Zentren für Lehrerbildung

Folgerungen aus einer Theorie universitärer Lehrerausbildung

Seit Mitte der 90er Jahre zielt die Tätigkeit in bundesweit rund fünfzehn Zentren für Lehrerbildung (ZfL) – die meisten davon in Nordrhein-Westfalen (z.T. unter anderer Bezeichnung) – darauf ab, die Situation der Lehrerausbildung an den Universitäten inhaltlich, strukturell, methodisch und/oder organisatorisch zu reformieren. Ansatzpunkte für entsprechende Vorhaben boten sich reichlich: durch den empirischen Nachweis von Desintegrationsprozessen zwischen erster und zweiter Phase der Lehrerausbildung, zwischen der Ausbildung in den Unterrichtsfächern und dem erziehungswissenschaftlichen Studium sowie zwischen den einzelnen Lehrveranstaltungen, durch die Kritik von Bildungspolitikern an den häufig überlangen Studienzeiten, durch die Klagen der Studierenden über zeitliche Überschneidungen von Lehrveranstaltungen sowie durch die kritischen Urteile aus den Studienseminaren über die Praxisrelevanz der universitären Ausbildung und aus den Universitäten über die wissenschaftliche Fundierung der Ausbildung in den Studienseminaren. Diese Reihe an Defiziten ließe sich fortsetzen.

Erst allmählich wird deutlich, dass solche Einzelkritik keine Basis für kontinuierliche und erfolgversprechende Reformen sein kann, da Zusammenhänge und tiefer liegende Ursachen nicht in den Blick geraten. Zwar konnten die Zentren innerhalb der – für das komplexe System Universität – kurzen Zeit ihres Bestehens Verbesserungen erreichen, insbesondere im Hinblick darauf, dass mit ihnen ein klar erkennbarer ‚Sachwalter‘ für die Lehrerausbildung vorhanden ist. Die Zielrichtung der getroffenen Einzelmaßnahmen ist jedoch keineswegs einheitlich gewesen, in manchen Fällen muss sogar eine widersprüchliche Ausrichtung konstatiert werden. Darüber hinaus lässt die Breite des Betätigungsfeldes innerhalb der einzelnen Zentren und v.a. im Hinblick auf alle Zentren eine überzeugende Aufgabenbestimmung vermissen. Schließlich wirkt das Engagement in manchen Fällen nur von – gerade derzeit vielfach wechselnden – tagespolitischen Anforderungen motiviert.

Zurückzuführen ist diese Problematik m.E. – gänzlich unabhängig von den ZfL – auf eine grundsätzlich fehlende Bestimmung dessen, was das Lehramtsstudium eigentlich leisten soll und wie die Erreichung dieser Ziele wirksam ermöglicht werden kann. Kaum ein Feld ist normativ so hoch aufgeladen, mit so vielen unterschiedlichen Interessen besetzt und so wenig empirisch fundiert wie dieses. Was fehlt, ist eine konsistente Theorie universitärer Lehrerausbildung.

Um diesem Defizit zu begegnen, lege ich im folgenden Beitrag zunächst dar, wie eine solche Theorie in Grundzügen aussehen könnte. Anschließend analysiere ich unter dem Blickwinkel der sich modellhaft ergebenden Merkmale die Situation der derzeitigen Lehrerausbildung, woraus ich schließlich Folgerungen für die Arbeit in den Zentren für Lehrerbildung ziehe.

1. Grundzüge einer Theorie universitärer Lehrerausbildung

Um zu klären, welchen strukturellen und inhaltlichen Anforderungen universitäre Lehrerausbildung genügen muss, können drei Perspektiven eingenommen werden, die in der wissenschaftlichen Diskussion bisher nicht hinreichend differenziert werden und deren Verhältnis untereinander daher auch nicht konsistent geklärt werden konnte: Der historischen Entwicklung und den systematischen Merkmalen des Lehrerberufs sowie dem Prozess des Erwerbs berufsspezifischer Kompetenzen als *Ziel* der Lehrerausbildung gehen professionstheoretische Ansätze in geschichts-, sozial- und erziehungswissenschaftlicher Ausprägung nach, für die zudem kognitionspsychologische Grundlagen bedeutsam sind. Mit der Universität als *Ort* der Lehrerausbildung, ihrer historischen Entwicklung, ihren systematischen Merkmalen und ihrer sozialen Funktion setzen sich institutionentheoretische Ansätze auseinander, wobei angesichts der Thematik des vorliegenden Beitrags Aussagen zur Frage einer berufsbezogenen Ausbildung in der Universität besondere Beachtung zukommt. Den *Lehr-Lern*prozess der Ausbildung schließlich – insbesondere bezogen auf die didaktisch-methodische Gestaltung des Hochschulcurriculums und der einzelnen Lehrveranstaltungen – untersucht die Hochschuldidaktik.

Die Ermittlung des Forschungsstandes wird dadurch erschwert, dass es sich bei den in der Diskussion um die Lehrerausbildung verwendeten Begriffen der Profession und der Professionalisierung nicht nur um wissenschaftliche, sondern auch um „ideologisch besetzte und normative Begriffe“ (Siegrist 1988, S. 15) handelt, für die zudem „z. T. eine geradezu inflationäre Verwendung“ (Lersch 1996, S. 10) zu verzeichnen ist. In *historischer* und *makrosoziologischer* Sicht handelt es sich bei ‚Professionen‘ um Berufsgruppen mit spezifischen Merkmalen; der Begriff der ‚Professionalisierung‘ bezieht sich auf die Entwicklung dieser spezifischen Berufe und die Herausbildung ihrer Merkmale (vgl.

Lundgreen 1999a, S. 20). Geschichtswissenschaftliche Ansätze rekonstruieren dabei den historischen Prozess; makrosoziologische Arbeiten entwickeln auf der Basis der Frage nach den Funktionen einer Profession für das soziale System ein analytisches Modell. In mikrosoziologischer und erziehungswissenschaftlich-kognitionspsychologischer Sicht stellt eine ‚Profession‘ eine „Sonderform beruflichen Handelns“ (Combe/ Helsper 1996, S. 9) dar, womit der Akzent der Betrachtungsweise auf das handelnde Individuum gelegt wird. Der Begriff der ‚Professionalisierung‘ bezieht sich auf die Herausbildung kompetenten individuellen Handelns. Mikrosoziologische Ansätze fragen nach den besonderen Strukturen dieses Handelns; erziehungswissenschaftliche und kognitionspsychologische Arbeiten rekonstruieren den Prozess des Erwerbs professioneller Kompetenz.

Analysiert man die jeweiligen Theorien und Konzepte systematisch und vergleicht sie in ihren Kernaussagen lässt sich eine gewisse Konvergenz in den Zugängen insofern feststellen, als sie gegenseitig die jeweiligen ‚blinden Flecken‘ aufdecken. Vor diesem Hintergrund können sie zu einem integrativen Modell universitärer Lehrerbildung zusammengeführt und weiterentwickelt werden, indem der Zusammenhang der unterschiedlichen Perspektiven geklärt wird. Im Kern ergeben sich dabei die folgenden Erkenntnisse, auf die ich im Folgenden eingehe (vgl. im Einzelnen Blömeke 2001, S. 316ff.): Bei Professionen, zu denen der Lehrerberuf gehört, handelt es sich um Berufe, die – aufgrund ihrer Bindung an eine nicht-instrumentelle Rationalität – die Ablösung der mittelalterlichen durch die bürgerliche Gesellschaft markieren. Der Erwerb professioneller Kompetenz erfolgt angesichts der Fallstrukturgesetzlichkeit professionellen Handelns durch die Annahme eines wissenschaftlichen und eines praktisch-pädagogischen Habitus‘ in zwei Sozialisationsprozessen. Die Sozialisierung in Wissenschaft erfolgt im Lehramtsstudium an der Universität, die Sozialisierung in Praxis im Referendariat. Für den Prozess des Erwerbs von Wissen sind die Struktur und die Begründung der ausgewählten Themen und ihre Vernetzung von höherer Bedeutung als ihr Detaillierungsgrad. Der Lehrerberuf stellt allerdings einen Sonderfall der Professionen dar, da seine wissenschaftliche Wissensbasis zweigeteilt ist: in fachbezogenes und in berufsbezogenes wissenschaftliches Wissen.

◆ Professionstheoretische Folgerungen für die Lehrerbildung

Unter professionstheoretischen Gesichtspunkten ergeben sich einerseits aus der Untersuchung der Funktion dieser besonderen Form von Berufen für die Gesellschaft und andererseits aus der Struktur des Handelns der Professionsinhaber Konsequenzen für die Lehrerbildung.

Zunächst zu den Folgerungen aus der gesellschaftlichen Funktion: Jeder soziale Akteur findet in jeder Situation eine Reihe von Orientierungsalternativen vor, anhand derer er eine Definition der spezifischen Situation vornimmt (vgl. Parsons 1951/1964). Die Alternativen

lassen sich als gegenüberliegende Endpunkte eines Kontinuums von Handlungsmöglichkeiten beschreiben; sie ermöglichen es, ‚vormoderne‘ (sprich: traditionale) von ‚modernen‘ (historisch betrachtet: industriegesellschaftlichen) Verhältnissen zu unterscheiden. Schon in der Begrifflichkeit von Ferdinand Tönnies fand eine solche Differenzierung statt, indem zwischen – verwandtschaftlicher, nachbarschaftlicher oder freundschaftlicher – (vormoderner) „Gemeinschaft“ und – bürgerlicher – (moderner) „Gesellschaft“ unterschieden wird (vgl. Tönnies 1887/1972, S. 15f. und 52ff.). In der Begrifflichkeit von Hauke Brunkhorst handelt es sich um die Abgrenzung einer „Solidarität unter Freunden“ (Brunkhorst 1997, S. 76) – als Bezeichnung für lebensweltliche oder natürliche Solidarität – von einer „Solidarität unter Fremden“ – Fremden im Übrigen, „die sich, bei der kooperativen Regelung ihres Zusammenlebens, auch das Recht zugestehen, füreinander Fremde zu bleiben“ (Habermas 1997, S. 374).

Im Handeln von *Professionen* sind vormoderne Handlungsorientierungen überwunden. Es beruht gleichzeitig aber auch auf einer anderen Strukturlogik als modernes administratives (zweckrationales) oder marktkonformes (utilitaristisches bzw. selbstorientiertes) Handeln, indem die Prinzipien Neutralität, spezifische Handlungsmotive, universalistische Maßstäbe, Leistungskriterien und – normativ entscheidend im Vergleich zum strategischen Verhalten eines Marktteilnehmers – Kollektivitätsorientierung gelten. Professionalisierung beinhaltet somit das (neukantianische) Muster einer „nicht-instrumentellen Rationalität, die Sozialintegration oberhalb des partikularistischen Niveaus aus gewachsener Gemeinschaft, Familienbande und Nachbarschaftshorde ermöglicht“ (Brunkhorst 1996, S. 341):

„Indem der Universalismus wissenschaftlicher Erkenntnis und fachlicher Standards an die Stelle bloß tradierter Ordnungen und Gewohnheiten tritt, indem die funktionale Spezialisierung die ursprüngliche Einheit des Lebens zerreißt und schließlich die Brandung der Affekte durch Versachlichung neutralisiert wird, löst sich die Berufsrolle von partikularen Kontexten ab.“ (ebd., S. 346)

Vor diesem Hintergrund lässt sich festhalten, dass der Lehrerberuf nicht mit Einschränkungen zu den Professionen gehört (Tenorth: ‚Semi-Profession‘), sondern dass es sich bei der Lehrerrolle sogar um ein „gutes Beispiel“ für eine Profession handelt:

„Sie ist im Vergleich zur Elternrolle in der Familie universalistisch an der spezifischen, von der konkreten Person ablösbaren Unterrichtsaufgabe orientiert, auf affektiv neutralisierte Gleichbehandlung festgelegt und erfüllt ihre Selektionsfunktion durch Leistungsorientierung und nicht durch biologische oder sonstige askriptiv festgelegte Kriterien.“ (Brunkhorst 1996, S. 347; vgl. auch Parsons 1959/1977, S. 166f.)

Da der Staat als Arbeitgeber als universalistisch angesehen werden kann, ist historisch eine besondere Nähe der Professionen zum Staat zu erkennen, so dass der Lehrerberuf – wie der des Rechtsanwalts bis in die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts – als Amtsfunktion bezeichnet werden kann.

Lehrerinnen und Lehrer haben sich im Vergleich zu anderen Professionen allerdings mit einem spezifischen Problem ihrer Profession auseinander zu setzen: der gesetzlichen

Schulpflicht. Während beispielsweise Therapeut und Klient freiwillig ein sogenanntes „Arbeitsbündnis“ (Oevermann 1996b, S. 115) eingehen, in dem Ersterer unter Berufung auf eine erfahrungswissenschaftliche Wissensbasis eine stellvertretende Deutung des Klientenproblems vornimmt, behauptet Oevermann, dass die Schulpflicht eine „für eine gelingende Professionalisierung schier unüberwindliche Barriere“ darstellt, sie Schule gar zu einer „totalen Institution“ (ebd., S. 181 und 163) macht. Dieser Rigidität gilt es m.E. allerdings zu widersprechen. So formulierte Lieberman bereits 1956:

„The barriers to professionalization should be regarded as challenges to teachers not as insurmountable obstacles.“ (Lieberman 1956, S. 481)

Ein Bewusstsein über die besondere Verantwortung, die für Lehrerinnen und Lehrer mit der Schulpflicht einher geht, ist allerdings notwendig. Die seit mehr als 100 Jahren umstrittene Frage, ob neben dem Unterrichten auch das Erziehen zu den Kernaufgaben von Lehrerinnen und Lehrern gehört, muss dies berücksichtigen. Der Lehrerberuf enthält über das *spezifische* Handlungsmotiv des Unterrichts Anteile *diffuser* Beziehungskomponenten, da sich Lehrer und Schüler immer als ‚ganze‘ Personen gegenüber treten. Eine Formung der *ganzen* Persönlichkeit des einzelnen Schülers (über Fragen des sozialen Zusammenlebens in der Schule hinausgehend), eine detaillierte Werteverbindlichkeit und andere Bewertungskriterien als Leistungskriterien sind allerdings weder mit einer pluralistischen Gesellschaft noch mit pädagogisch-professionellem Handeln zu vereinbaren, so dass Schule – im Unterschied zur Familie – in erster Linie als Ort des Unterrichts angesehen werden muss. Das schließt aber nicht aus, bestimmte Verhaltensweisen als Voraussetzung für die Ermöglichung von Lernen einzufordern, die mit dem Unterricht zusammenhängenden Gelegenheiten sozialen Lernens zu nutzen und den Schülerinnen und Schülern kriteriengeleitet Hilfen für das Finden eines eigenen Standpunktes in einer pluralistischen Gesellschaft zu geben. In diesem Sinne kann Erziehung durchaus als zweite Kernaufgabe von Lehrerinnen und Lehrern angesehen werden kann.

Für die Lehrerausbildung ergibt sich hieraus eine Zweiteilung der Ausbildungsinhalte. Diese müssen zum einen auf Lehren und Lernen ausgerichtet sein (i.e. v.a. fachliche, didaktische und psychologische wissenschaftliche Grundlagen), zum anderen gilt es aber auch, zur Sicherung eines hohen Rationalitätsniveaus auf eine professionelle Wahrnehmung von Erziehungsaufgaben vorzubereiten (i.e. v.a. erziehungstheoretische, ethische und soziologische Grundlagen). Modelle für bewusstes Erziehen im fachlichen und überfachlichen Unterricht liegen mit den Ansätzen der Wertklärung (Simon u. a.) und der sozial-moralischen Dilemma-Diskussion (Kohlberg) vor. Sie bieten Möglichkeiten der Entwicklung der Schülerinnen und Schüler im Sinne eines offenen Erziehungsbegriffs. Bezogen auf das Lehramtsstudium spielen für diesen Teil der wissenschaftlichen Ausbildung erziehungswissenschaftliche, philosophische und soziologische Wissensbestände eine

wichtige Rolle. Dieser fachübergreifende Charakter hat zur Folge, dass in der derzeitigen Struktur der Universitäten kein eindeutiger disziplinärer Bezug vorherrscht.

In einem zweiten Schritt lassen sich Folgerungen aus den besonderen strukturellen Merkmalen des individuellen Lehrerhandelns für die Gestaltung der Lehrerausbildung ziehen. 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 ‚Fallstrukturge-setzlichkeit‘ (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 1996b, S. 80 und 98) auszugehen sei. Der wissenschaftliche Diskurs unterscheide 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 stattfinde. 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 m. E. 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 ‚techne‘-Begriff der vorwissenschaftlichen Einheit von Lernen und Produktion zurück. Wenn man von der überzogenen Kategorialität der Differenz zwischen den beiden Wissensformen absieht, sind die wesentlichen Analysen Oevermanns m. E. allerdings richtig.

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. Diese berufsbiographische Entwicklung von Professionalität lässt die Etablierung einer ‚echten‘ dritten Phase der Lehrerausbildung im Anschluss an Universität und Studienseminar notwendig erscheinen, die zu Beginn der Berufsarbeit greifen müsste, indem die Ausbildung der Professionalität im Sinne einer Zusammenführung des wissenschaftlichen und praktischen Blicks systematisch unterstützt wird. Nur nebenbei ist darauf hinzuweisen, dass dieses Stufenverständnis von Professionalität bedeutet, dass der sogenannte ‚Praxisschock‘, der immer wieder als Kritik an der universitären Lehrerausbildung angeführt wird, nicht auf eine vermeintliche ‚Unfähigkeit‘ der Universität zurückzuführen ist, Studierende angemessen auf ihre beruflichen Aufgaben vorzubereiten, sondern dass er einen konstitutiven Bestandteil der Lehrerausbildung darstellt, der je nach Gestaltung des Sozialisationsprozesses früher oder später erfolgt.

◆ Institutionentheoretische Folgerungen für die Lehrerausbildung

Die dargestellten professionstheoretischen Ansprüche an die Lehrerausbildung, die vom Ziel der Ausbildung – dem Lehrerberuf – ihren Ausgang nehmen, lassen sich nicht ungebrochen in ein Konzept für die Gestaltung des Lehramtsstudiums umsetzen, da zu reflektieren ist, dass dieses in einem bestimmten institutionellen Rahmen – in den meisten Bundesländern in dem der Universität – stattfindet, woraus sich ebenfalls konzeptionelle Anforderungen ableiten lassen. Im Rahmen dieses Beitrags soll also nicht über die Verlagerung der Lehrerausbildung an einen anderen Ort bzw. über eine einphasige Lehrerausbildung diskutiert werden, sondern unter Akzeptanz der bestehenden Organisationsstruktur soll nach den Konsequenzen der Tatsache gefragt werden, dass es sich im Fall des Lehramtsstudiums um eine *universitäre* Ausbildungsphase handelt.

Zentrale gesellschaftliche Funktion der Universität ist die Institutionalisierung der „kognitiven Rationalität“, für die sie eine „treuhänderische Verantwortung“ besitzt (Parsons/ Platt 1972/1990, S. 58). Aus dieser Funktion lassen sich vier Hauptaufgaben der Universität ableiten (vgl. ebd., S. 129ff.):

- Forschung und Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses; bei dieser Aufgabe geht es um die „Erkenntnis um ihrer selbst willen“ und die Universität fungiert als „Ort der Institutionalisierung des kognitiven Komplexes“.

- Allgemeinbildung; in diesem Zusammenhang steht die Erkenntnis ebenfalls um ihrer selbst willen im Vordergrund, es werden aber diejenigen kognitiven Ressourcen genutzt, die im Rahmen der Forschung erzeugt werden.
- Ausbildung für praktische akademische Berufe („Professionen“); bei dieser Aufgabe steht die „Erkenntnis zum Zweck der Problemlösung“ im Vordergrund, wofür diejenigen kognitiven Ressourcen genutzt werden, die im Rahmen der Forschung erzeugt wurden.
- Definition der Situation der Gesellschaft; in diesem Zusammenhang geht es erneut um Erkenntnis zum Zweck der Problemlösung, die Universität fungiert hier aber wieder als Ort der Institutionalisierung des kognitiven Komplexes.

Wissenschaft hat in dieser Funktionsbestimmung also eine doppelte Ausrichtung: Zum einen kann ihr universeller Charakter betont werden, dann ist sie zweckfrei, zum anderen hat sie anwendungsorientierte Funktionen.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach der spezifischen Funktion von Praxisphasen, die in allen Lehramtsstudiengängen vorgesehen sind. Im Unterschied zu ihrer Funktion an den früheren Lehrerseminaren und Pädagogischen Akademien kann es an der Universität offensichtlich nicht um eine Einübung in das spätere Tätigkeitsfeld als Lehrerin bzw. Lehrer gehen, da die Praxisphasen als Teil des universitären Ausbildungsabschnitts der Handlungsmaxime ‚Distanz‘ unterliegen müssen (vgl. Bommers/ Dewe/ Radtke 1996, S. 236).

Aloysius Regenbrecht bestätigt:

„Soweit unter Praxis in der ersten Ausbildungsphase eine Einübung in berufliche Fertigkeiten (miss-)verstanden wird, ist gegen eine Absonderung dieser Praxis in einen zweiten Ausbildungsabschnitt nichts einzuwenden.“ (Regenbrecht 1999, S. 73)

In diesem Sinne können von universitärer Seite nicht-betreute Praktika nicht als sinnvoller Bestandteil des wissenschaftlichen Studiums, sondern „bestenfalls“ (ebd., S. 75) als Voraussetzung gesehen werden. 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.). Eine 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 Unterrichtens 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. Dies ist in jedem Fall nur bei einer intensiven Betreuung der Praktikanten durch Hochschullehrer – und nicht durch Lehrer wie gegenwärtig häufig – möglich.

◆ Hochschuldidaktische Folgerungen für die Lehrerbildung

In der bisherigen Darstellung konnten die normativen Maximen des Handelns von Lehrerinnen und Lehrern, dessen strukturelle Merkmale und die daraus folgenden Konsequenzen für die Struktur der Ausbildung unter Heranziehung professionstheoretischer Ansätze näher geklärt werden. Darüber hinaus wurde die Bedeutung der Universität als Ort des Lehramtsstudiums aus institutionentheoretischer Sicht beleuchtet. Im nächsten Schritt stellt sich die Frage nach der Ausbildung professionellen Handelns beim Individuum. Konstruktivistische Ansätze bieten – gestützt durch zahlreiche empirische Untersuchungen v.a. in den USA – den derzeit m. E. angemessensten theoretischen Rahmen, um den Prozess des Wissenserwerbs zu klären. Ich orientiere mich im Folgenden an der (gemäßigten) Variante des instruktionalen Konstruktivismus, auch als „moderater“ (Locker) oder „pragmatischer“ (Groeben) Konstruktivismus bezeichnet. Die „objekttheoretischen Überziehungen“ (Groeben 1998, S. 150) im radikalen und im sozialen Konstruktivismus, die auf der Überziehung des Geltungsbereichs der in den Konstruktivismus eingeführten Theorieelemente beruhen, führen dazu, dass interindividuelle Übereinstimmungen in der menschlichen Wahrnehmung nicht kohärent erklärt werden können. Darüber hinaus handelt es sich um eine „Vermischung von Objekt- [alltägliche Wahrnehmung; S. B.] und Metaebene [wissenschaftliche Theoriebildung; S. B.]“ (ebd., S. 150), wenn die Beschränkung der menschlichen Wahrnehmungsfähigkeit mit der Beschränkung der wissenschaftlichen Erkenntnisfähigkeit gleichgesetzt wird. M. E. kann man ohne Gefährdung der mit dem gemäßigten Konstruktivismus gegebenen Chancen auf den „fundamentalistischen Geltungsanspruch“ (Gerstenmaier/ Mandl 1995, S. 883) der radikalen Erkenntnistheorie verzichten.

Für die Informationsverarbeitung kann von einer netzförmigen Vorstellung des Gedächtnisses mit mehreren Schichten ausgegangen werden, das aus drei Speichersystemen (sensorisches Register für die Reizaufnahme, Kurzzeitspeicher für alle aktivierten Inhalte und Langzeitspeicher als ruhender Teil) sowie sinnesspezifischen Spezialgedächtnissen (visuell, auditiv, verbal etc.) besteht. In gemäßigt konstruktivistischen Ansätzen wird für den Aufbau dieses kognitiven Netzwerks neben der Abhängigkeit des Erkennens vom Gegenstand v.a. die Perspektive der Schülerinnen und Schüler betont, womit eine didaktische Tradition erneuert und kognitionspsychologisch fundiert wird, die von

Diesterweg über Dewey, Piaget und Ausubel bis zu handlungsorientierten Ansätzen reicht. Einsiedler:

„Der Aufbau der internen Strukturen ist eine konstruktive, stark vom individuellen Vorwissen bestimmte Leistung.“ (Einsiedler 1996, S. 174)

Lernen kann in diesem Sinn als Strukturbildung beschrieben werden, indem Wissenserwerb – analog zu Piagets Mechanismen der Assimilation und Akkomodation – durch Differenzierung und Integration entsteht. Die besondere Problematik der starken Abhängigkeit des Lernens von den Voraussetzungen wird am Beispiel des hermeneutischen Zirkels deutlich, wonach „Verstehen nur aus dem bereits Verstanden-Haben erwächst“ (Locker 1998, S. 331). In der naturwissenschaftlichen Lehr-Lernforschung wurde für die Beschreibung des Lernwegs der Begriff des ‚Konzeptwechsels‘ (von naiven Vorstellungen zu wissenschaftlich präzisen Repräsentationen) geprägt, der eintritt, wenn die Lernenden mit ihren bisherigen Vorstellungen unzufrieden sind, ihnen neue Vorstellungen verständlich präsentiert werden und sie ihnen plausibel erscheinen (vgl. Duit 1995, S. 914). Dekonstruktion durch das Zweifeln an eigenen Positionen, Rekonstruktion durch die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven und Konstruktion durch das Herstellen individueller Bedeutungen stellen drei Leitprinzipien des Lernprozesses dar (vgl. Reich 2000, S. 119ff.). Dabei wird komplexes Wissen mittlerweile im Übrigen in allen Ansätzen – unabhängig von ihrer theoretischen Grundorientierung – als bereichsspezifisch angesehen.

Für die Lehrerbildung sind die Vorstellungen über das Lehrerverhalten aufgrund der eigenen schulischen Erfahrungen und über Fachinhalte aufgrund schulischer und alltäglicher Erfahrungen von Bedeutung. Im Studium stellt sich zunächst die (schwierige) Aufgabe der Dekonstruktion. Die Bereitstellung einer reichhaltigen Lernumgebung erleichtert die anschließende individuelle Rekonstruktion und Konstruktion präziser Vorstellungen. Aus diesen Schritten wird die Bedeutung der Gruppenarbeit in der Lehrerbildung deutlich. In ihr wird das Vorwissen aktiviert und können die verschiedenen subjektiven Theorien der Studierenden offen gelegt und in der Auseinandersetzung der Gruppenmitglieder weiterentwickelt werden. Der Zwang zur Artikulation von wissenschaftlichem Wissen in der Gruppe führt zu einer Restrukturierung des Wissens in Anbindung an die eigene kognitive Struktur. Schließlich übernimmt das Beobachten der Argumentation von anderen Gruppenmitgliedern die Funktion der kognitiven Modellierung.

Da für einen erfolgreichen Lernprozess die Struktur des zu erwerbenden Wissens wichtiger ist als sein Umfang oder gar sein Detaillierungsgrad, ist es von zentraler Bedeutung, dass den Studierenden die Strukturen eines Fachgebiets als Konstruktion der *scientific community* dargestellt werden, indem reflektiert wird, warum bestimmte Ansätze wichtig sind und welcher Stellenwert ihnen im Gesamt des Fachgebiets zukommt, welche Verknüpfungspunkte zu anderen Fachgebieten bestehen. Im Interesse einer kognitiven Modellierung gilt es, auch Irrtümer der Wissenschaftsgeschichte zu thematisieren und

verschiedene Wege zum Ziel deutlich werden zu lassen, so dass die Studierenden eine eigene Perspektive einnehmen können. Da fachliche Details von den Studierenden nur einzuordnen sind, wenn sie das Ganze kennen, hat ein stark strukturiertes Grundstudium im Wechselspiel zwischen Konkretem und Allgemeinem den Aufbau von Überblickswissen zu sichern. Parallel ist eine wichtige Aufgabe der Aufbau einer Kompetenz, sich selbst Wissen zu erarbeiten. Um dann aber auch den Aufbau individuell kohärenten Wissens zu ermöglichen, sollte im Hauptstudium eine möglichst weitgehende Freiheit herrschen, wobei die Einnahme multipler Perspektiven auf einen Gegenstand durch die Studierenden abgesichert werden muss.

Aus der Bereichsspezifität von Wissen und der Prägung von dessen Verwendungsmöglichkeiten durch den Generierungskontext ergibt sich, dass weder eine kontextfreie Präsentation von lehr-lernbezogenen Theorien, Methoden und Erkenntnissen noch eine von diesen unabhängige Präsentation des fachlichen Stoffs zu angemessenen Ergebnissen führen. Da die gemeinsame Einnahme fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Perspektiven in einer Lehrveranstaltung angesichts der hohen Spezialisierung der Lehrenden nicht realisierbar ist, ist ein Angebot paralleler Veranstaltungen und deren Bezug auf ein Gegenstandsgebiet sowie eine inhaltliche Abstimmung notwendig. Die Fachdidaktiken leisten zum einen die Kontextuierung der fachwissenschaftlichen Inhalte – und tragen so zum Aufbau komplexer situativer mentaler Modelle bzw. fallbasierter Scripts bei – und sie behandeln zum anderen die Fragen der Lehrbarkeit dieser fachwissenschaftlichen Inhalte sowie der bei Schülerinnen und Schülern typischerweise vorhandenen spezifischen Lernvoraussetzungen. Daraus ergeben sich zwingend eine andere Struktur und eine andere Gewichtung der Studienanteile von Fachwissenschaft und Fachdidaktik als im bisherigen Lehramtsstudium. Einerseits sind die Anteile der Fachdidaktik deutlich auszubauen und andererseits muss diese sich unmittelbar auf fachwissenschaftliche Lehrinhalte beziehen. Es bietet sich hier die Entwicklung von Modulen – bestehend aus fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Lehrveranstaltungen zum selben Thema – an, die von den Studierenden zusammen belegt werden müssen.

Zusammenfassend lässt sich damit in aller Kürze modellhaft festhalten, dass universitäre Lehrerausbildung (1) als Sozialisationsprozess die erste Stufe in der Entwicklung von Professionalität darstellt, (2) in staatlicher Verantwortung geschieht und die Funktionen Forschung, Lehre, Allgemeinbildung und Expertentum umfasst, (3) ein Rahmencurriculum zur Unterstützung des Aufbaus kognitiver Strukturen benötigt, (4) aus lehr-lern- und erziehungsbezogenen Ausbildungsanteilen und (5) in den lehr-lernbezogenen Ausbildungsanteilen aus fachwissenschaftlichen und kontextuierenden fachdidaktischen Elementen besteht, (6) in den lehr-lernbezogenen Ausbildungsanteilen insbesondere den

Erwerb von Strukturwissen ermöglicht, (7) in den erziehungsbezogenen Ausbildungsanteilen insbesondere Akzente auf die ethische Fundierung des Lehrerhandelns, auf Fallarbeit und die Praxisphasen legt sowie (8) sich zahlreicher Instrumente der konstruktivistisch orientierten Gestaltung der Lehrveranstaltungen bedient.

2. Analyse der derzeitigen Situation der Lehrerausbildung

Im Folgenden wird die Praxis der universitären Lehrerausbildung – eingegrenzt auf das Land Nordrhein-Westfalen – daraufhin überprüft, inwieweit sie den herausgearbeiteten modellhaften Kriterien entspricht. Basis der Analyse sind zunächst die strukturellen Rahmenvorgaben durch das Hochschulgesetz einerseits, womit der Universität als Ort der Lehrerausbildung Rechnung getragen wird, sowie das Lehrerausbildungsgesetz und die Lehramtsprüfungsordnung andererseits, womit die berufliche Ausrichtung Berücksichtigung findet. An den relevanten Stellen wird auch der Stand der wissenschaftlichen Diskussion in die Analyse integriert. Anschließend werden die Forschungserkenntnisse zum Lehr-Lernprozess in der Lehrerausbildung resümiert.

Das Hochschulgesetz (HG) setzt den formalen Rahmen für die Ausbildung in allen Studiengängen an allen Universitäten und Fachhochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (vgl. im Folgenden HG 2000). Allerdings ist die Regelungsdichte als eher gering zu bewerten, da sehr offene Formulierungen gewählt wurden, so dass im Einzelnen nur Tendenzen für die Gestaltung konkreter Studienangebote abzulesen sind. Konkret auf die Lehrerausbildung ist in Nordrhein-Westfalen das Lehrerausbildungsgesetz (LABG) und auf das Lehramtsstudium als ihre erste Phase ist die Lehramtsprüfungsordnung (LPO) bezogen (vgl. im Folgenden MSWWF 1998), die die strukturellen Anforderungen an eine universitäre Lehrerausbildung in vielfältiger Weise unterstützen. (Die Nummerierung der folgenden Analyse bezieht sich auf das Resümee der zentralen Merkmale universitärer Lehrerausbildung in Kapitel 1).

- (1) Das LABG schreibt die Zweiphasigkeit der Lehrerausbildung fest, ohne jedoch eine präzise Aufgabenbeschreibung für die jeweilige Phase vorzunehmen. Die Studienseminare sollen nämlich – terminologisch sehr nah am ‚wissenschaftlichen‘ Studium als Umschreibung der ersten Phase – eine anschließende „wissenschaftlich fundierte Ausbildung für die berufspraktische Tätigkeit“ (§ 3 LABG) vornehmen. Zum Studium führt das HG aus, dass dies – ohne dass die Qualität des Prozesses näher beschrieben wird – „zu wissenschaftlicher [...] Arbeit, zur Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden“ und „zur kritischen Einordnung wissenschaftlicher Erkenntnis“ (§ 81 HG) befähigen soll. Dass eine gewisse quantitative Dauer zur Erreichung dieser Ziele für notwendig gehalten wird, zeigt die Festlegung der Regelstudienzeit für universitäre Diplom-, Magister- und Masterstudiengänge auf bis zu zehn Semester (sofern ein Auslandssemester o. ä. integriert ist), die in Ausnahmefällen noch darüber hinausgehen kann (vgl. § 85 HG). Lediglich für integrierte, Bachelor- und Fachhochschul-Studiengänge sind kürzere Regelstudienzeiten vorgesehen. Das LABG und die LPO schränken die Studienzeiten

für die Studiengänge für die Lehrämter der Primarstufe und der Sekundarstufe I dann allerdings deutlich ein, und zwar auf lediglich sechs Semester (vgl. §§ 6, 7, 8 LABG sowie §§ 31, 36, 41).

- (2) Erste und zweite Phase der Lehrerausbildung werden mit einem staatlichen Examen abgeschlossen. Das Studium ordnet das LABG den wissenschaftlichen Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen zu. Deren Verantwortung für die Ausbildung der Professionen als explizit staatliche Ausbildung ist im HG zwar nicht festgeschrieben, aber es wurde mindestens eine Voraussetzung dafür geschaffen, indem die Hochschulen i.d.R. gleichzeitig Körperschaften des öffentlichen Rechts und Einrichtungen des Landes Nordrhein-Westfalen sind.

Das Aufgabenspektrum der Universitäten ist im HG außerordentlich umfassend und detailliert beschrieben, wobei die Kriterien für die Nennungen z. T. unklar sind. Daraus wird deutlich, dass eine einheitliche Beschreibung der universitären Aufgaben offenbar gesellschaftlich umstritten ist. Als zentrale Funktionen kristallisieren sich Forschung und Lehre heraus. Die oben herausgearbeiteten Funktionen der Allgemeinbildung und des Expertentums finden sich in der Mitwirkung „an der Erhaltung des demokratischen und sozialen Rechtsstaates“ und des Beitrags „zur Verwirklichung der verfassungsrechtlichen Wertentscheidungen“ (§ 3 HG) wieder. LABG und LPO sind demgegenüber nur auf die Regelung des Studiums bedacht und damit auf die universitäre Funktion der Lehre konzentriert, so dass weitere Funktionen der Universität nicht im Blick sind. Angesichts der vergleichsweise späten Integration der Grund- und Hauptschullehrerausbildung in die Universität, der noch späteren Etablierung der Fachdidaktiken als wissenschaftliche Disziplinen und der ebenfalls noch vergleichsweise jungen Disziplin der Erziehungswissenschaft müssen lehramtsspezifische Forschungszusammenhänge an den meisten Universitäten i. d. R. aber als defizitär eingeschätzt werden. In der empirischen Lehr-Lernforschung ist die Situation derzeit dadurch gekennzeichnet, dass „sich Forschungstraditionen herausgebildet haben, die sich von pädagogischen Fragestellungen entfernen“ (von Saldern 2000, S. 25), indem *entweder* deskriptiv-erklärende *oder* präskriptive Ergebnisse das Ziel sind. Dies hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass die (erziehungswissenschaftlich geprägte) empirische Lehrerforschung allgemein „immer noch ziemlich unterentwickelt“ (Cloer/ Klika/ Kunert 2000, S. 28) ist, indem fast nur Selbsteinschätzungen vorliegen und viele Studien nur ein Querschnittsdesign aufweisen. Auch für die (fachdidaktische) Erforschung von fachlichen Lehr-Lernprozessen muss festgehalten werden, dass „fast alle Innovationen der letzten dreißig Jahre [...] ohne vorherige Erforschung von Lernprozessen eingeführt worden

[sind; S. B.]“ und dass sie sich demzufolge fast alle „als voreilige Übergeneralisierungen“ (Melenk 2000, S. 14) erwiesen haben.

- (3) Festlegungen zur curricularen Gestaltung des Studiums werden im HG weder grundsätzlich noch auf die Lehrerausbildung bezogen getroffen – im Gegenteil umfasst die Freiheit der Lehre für den einzelnen Hochschullehrer die „inhaltliche und methodische Gestaltung“ (§ 4 HG) seiner Lehrveranstaltungen. Allerdings wird für den Lehrkörper als Ganzen – und das steht zur individuellen Lehrfreiheit in einem gewissen Spannungsverhältnis – eine Pflicht zur Aufstellung von Studien- und Prüfungsordnungen und deren Umsetzung in einen Studienplan sowie die Sicherstellung eines entsprechenden Lehrangebots formuliert. Die LPO regelt für das Lehramtsstudium, dass die Studierenden im Grundstudium das „Grundlagen- und Orientierungswissen des Fachs“ (§ 7 LPO) erwerben sollen, woran sich eine „exemplarische Vertiefung in ausgewählten Bereichen und Teilgebieten“ (§ 8 LPO) des Fachs im Hauptstudium anschließt. Während das Grundstudium in Gänze in die Verantwortung der Universitäten gestellt wird, was die Aufstellung spezifischer universitärer Curricula möglich macht, gibt die LPO für das Hauptstudium ein ‚Rahmencurriculum‘ insofern vor, als Bereiche und Teilgebiete festgelegt werden. Allerdings handelt es sich nicht um die Festlegung unverzichtbarer Kerninhalte bzw. zu erwerbender Qualifikationen, sondern i. d. R. um eine systematische Unterteilung der jeweiligen wissenschaftlichen Disziplinen als Ganze. Für sich genommen zunächst einmal unproblematisch bzw. aus Sicht des Erwerbs eines wissenschaftlichen Habitus‘ sogar zu begrüßen, zeitigt diese Systematik allerdings negative Folgen, wenn – wie im Fall der LPO – nur ‚in deren Rahmen‘ studiert werden muss, ohne dass eine Zielbestimmung erfolgt bzw. eine Abstimmung der Lehrveranstaltungen untereinander vorgesehen ist. Einer weitgehenden Beliebigkeit im Angebot von Lehrveranstaltungen ist damit ‚Tür und Tor geöffnet‘, so dass einerseits weder gesichert ist, dass (wissenschaftliche) Schwerpunktsetzungen der Studierenden in für das spätere Berufsfeld relevanten Gebieten erfolgen, noch dass es für sie möglich ist, individuelle Vernetzungen herzustellen. Darüber hinaus hat sich für entwicklungsintensive Bereiche wie die Informatik das Problem der raschen Veralterung von einzelnen Bereichen gezeigt, denen mit Novellierungen nicht nachzukommen ist.

Ein weiteres Problem universitärer Lehre stellt die starke *Differenzierung* der Hochschulcurricula dar, und zwar sowohl in horizontaler als auch in vertikaler Hinsicht. Die Ursache sieht Klüver im „Begriff des geistigen Eigentums“, wodurch „Inhaltsbereiche als Monopole für Einzelne oder Gruppen fungieren“ (Klüver 1995, S. 86). Damit wird es für Studierende schwer, die einzelnen Wissensgebiete in einem individuellen Konstruktionsprozess in Verbindung zu setzen und so eine Vernetzung zu

leisten. Wittenbruch thematisiert dieses Problem besonders für die Lehrerbildung, die anhand der disziplinären Systematik organisiert ist:

„Das gegenwärtige Lehramtsstudium ist für die unmittelbar betroffenen Studenten eine erhebliche Belastung, weil sie den fehlenden Zusammenhang, den offensichtlich Hochschullehrer und Studienordnung nicht imstande sind zu stiften, ‚selbst im eigenen Kopf erzeugen‘ sollen.“ (Wittenbruch 1997, S. 260)

Lehrveranstaltungen entsprechen formal zwar den Prüfungs- und Studienordnungen, aber durch Mehrfachzuordnungen und fehlende Zuschneidung auf spezifische Studienabschnitte entsteht ein Eindruck von Beliebigkeit mit der bereits genannten Problematik für die Studierenden, unter den Lehrinhalten eine Verbindung herzustellen, sowie darüber hinausgehend:

„Die scheinbare Beliebigkeit des Angebots desavouiert für die Studierenden den Anspruch der Wissenschaft, etwas Wissenswertes zu wissen, dieses sukzessive und begründet zu vermitteln und entsprechend die Anstrengung einer differenzierten Aneignung und Auseinandersetzung auf sich zu nehmen.“ (Klüver 1995, S. 86)

Bezogen auf die Lernhaltung der Studierenden führt dies zu einer instrumentellen Haltung gegenüber den Studieninhalten und das Prinzip des geringstmöglichen Aufwands als Kriterium für die Auswahl der Lehrveranstaltungen. Der berufsbezogene Teil des Studiums, erziehungswissenschaftliches Begleitstudium ö. ä. genannt, ist hiervon u. a. aufgrund seiner Verteilung über mehrere Disziplinen besonders betroffen.

- (4) Eine Differenzierung zwischen (jeweils wissenschaftlicher) fachlicher und berufsbezogener Wissensbasierung wird im HG nicht vorgenommen, sondern der Erwerb der fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden soll „unter Berücksichtigung der Anforderungen und Veränderungen in der Berufswelt und der fachübergreifenden Bezüge“ (§ 81 HG) erfolgen. Für die Lehrerbildung wird allerdings offensichtlich implizit eine besondere Problematik gesehen, indem eine inhaltliche und zeitliche Abstimmung des Lehrangebots für notwendig gehalten wird, wofür die Fachbereiche gemeinsam Verantwortung tragen, indem sie ein gemeinsames Gremium einrichten. Zur Unterstützung der Fachbereiche bei der Wahrnehmung ihrer Aufgaben in der Lehrerbildung ist die Errichtung von Zentren für Lehrerbildung vorgesehen. Im LABG spiegelt sich die Zweiteilung der Wissensbasis des Lehrerberufs in fachliches und berufsbezogenes wissenschaftliches Wissen deutlich wider, indem zwischen fachwissenschaftlicher und erziehungswissenschaftlicher Ausbildung differenziert wird (um den Preis, dass die fachdidaktischen und schulpraktischen Studienelemente nicht zugeordnet werden). Dagegen geht die LPO von vier Ausbildungsteilen (fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, erziehungswissenschaftlichen und schulpraktischen Studienelementen) aus, ohne diese in ihrem Verhältnis zueinander zu bestimmen.
- (5) Nähere Aussagen zu Quantität und Qualität der fachlichen Ausbildung erfolgen im HG weder für Lehramts- noch für andere Studiengänge. Dies soll in den von den

Hochschulen zu erlassenden Studienordnungen geregelt werden (vgl. § 86 HG). Die Quantität der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildung ist in der LPO geregelt. Der Anteil der Fachdidaktik ist aber deutlich zu gering, da lediglich die Belegung eines Teilgebietes für das Hauptstudium festgeschrieben wird. Wenn an einer Universität keine weiteren fachdidaktischen Veranstaltungen im Grundstudium, für deren Gestaltung sie ja die alleinige Verantwortung trägt, vorgesehen sind und wenn eine Vertiefung im Hauptstudium in der Fachdidaktik durch die Studienordnung ausgeschlossen ist bzw. von den Studierenden nicht gewählt wird, besteht das fachdidaktische Studium lediglich aus vier Semesterwochenstunden (entspricht zwei Lehrveranstaltungen). Eine angemessene schulische Kontextuierung fachwissenschaftlicher Inhalte, eine Vernetzung der fachlichen mit berufsbezogenen Studienanteilen oder eine eingehende Beschäftigung mit medienbezogenen Fragen kann so nicht geleistet werden. Im Prinzip kann vermutlich noch nicht einmal der spezifische Ansatz der Fachdidaktik tiefer im Bewusstsein der Studierenden verankert werden. Weder durch das LABG noch durch die LPO ist auch eine gemeinsame Ausrichtung von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Lehrveranstaltungen auf einen Gegenstand sichergestellt. Im Gegenteil: Durch die Festschreibung der Fachdidaktik als eigenes Teilgebiet im Hauptstudium – *neben* den Teilgebieten der fachwissenschaftlichen Disziplin – wird eine scharfe Loslösung von fachlichen Inhalten provoziert.

- (6) Aus den Prüfungsanforderungen der LPO wird deutlich, dass der fachliche Teil des Studiums einerseits zentrale Theorien, Gegenstände, Forschungsmethoden und Anwendungen behandeln, andererseits aber auch Zusammenhänge herstellen soll, da diese in der mündlichen Prüfung ausgehend von einer Aufgabe oder einem Problem dargestellt werden müssen. Damit findet in gewissermaßen eine ‚Heilung‘ der unter (3) monierten Problematik statt. Ob diese Form der Verankerung allerdings stark genug ist, um sich auch konkret auf das Lehrangebot auszuwirken, kann bezweifelt werden.
- (7) Nähere Aussagen zu Quantität und Qualität der berufsbezogenen Ausbildung im Lehramtsstudium erfolgen im HG ebensowenig. Die entsprechende LPO-Anlage für das erziehungswissenschaftliche Studium regelt, dass neben der Erziehungswissenschaft weitere Disziplinen (u. a. die Psychologie und die Soziologie) an der Ausbildung zu beteiligen sind. Ausführungen zur Organisation und inhaltlichen Abstimmung erfolgen nicht. Der Umfang der Praxisphasen beträgt in diesem Teil der Ausbildung entweder vier Wochen im Block oder eine zweistündige Lehrveranstaltung über ein Semester. Aussagen zur näheren Aufgabe dieses Studienteils macht die LPO nicht. Die Prüfungsanforderungen unter (6) gelten auch für den berufsbezogenen Teil der Ausbildung.

- (8) Aussagen zur didaktischen Gestaltung der Lehrveranstaltungen enthalten das LABG und die LPO nicht. Dagegen wird zum Zweck der Förderung hochschuldidaktischer Fortbildungen an den Universitäten eigens auf die Möglichkeit der Gründung Hochschuldidaktischer Zentren hingewiesen, wenn die methodische Gestaltung der Lehrveranstaltungen prinzipiell auch unter die Freiheit der Lehre fällt. Für die derzeitige Situation muss jedoch eine Differenz zwischen *Lehr-* und *Lernorientierung* in der universitären Lehre festgestellt werden. Traditionell ist die Rolle der Lehrenden nach dem „Leitbild des ‚Professors‘ geformt“, dessen Aufgabe es ist, „nach theoretischen und methodischen Regeln der Disziplin geprüftes und als wissenschaftlich qualifiziertes Wissen anzubieten“ (Wildt, J. 2000, S. 173). Geprägt durch das Humboldtsche Selbstverständnis vertrauen die Lehrenden auf die Kommunikationsgemeinschaften mit den Studierenden. Damit fühlt sich der Lehrende von einer „über Präsentationsaufgaben hinausgehende(n) didaktische(n) Reflexion und Gestaltung der Lehre“ (ebd.) entlastet. Ob und welche Lernerfolge bei den Studierenden damit verbunden sind, interessiert in dieser Sichtweise nicht; die Lehrform der Vorlesung ist exklusiver Ausdruck eines solchen Rollenverständnisses. Obwohl Veränderungen zu registrieren sind, stellt die Qualität der Lehre bei Berufungen zudem häufig immer noch nicht mehr als eine formale Anforderung dar. Die Mehrheit der Lehrenden sieht sich im Hauptberuf eben „eher als Forscher“, für den die Lehre eher eine „abgeleitete Funktion“ (Enders 1998, S. 57) besitzt.

Die Lehrerausbildung fördert daher derzeit v. a. den Erwerb sogenannten ‚trägen‘ Wissens, das „nicht zur Anwendung kommt, das in bestehendes Vorwissen nicht integriert wird und zu wenig vernetzt und damit zusammenhanglos ist“ (Gerstenmaier/Mandl 1995, S. 867). Um dieses zu vermeiden, sind Schüler (und Studierende) stärker als „aktive, selbstgesteuerte Lernende“ zu sehen, was für den Lehrer (respektive Hochschullehrer) gleichzeitig einen Wechsel von der Rolle des Vermittlers hin zum „Mitgestalter von Lernumgebungen und Unterstützer von Lernprozessen“ (ebd., S. 883) beinhaltet. Dies bedeutet insbesondere, dass neue Inhalte nicht als „fertiges System bzw. als Welt abgeschlossener Erkenntnisse“ (ebd., S. 879) präsentiert werden dürfen, sondern Lernende eigene Wege suchen müssen. Dies gilt insbesondere auch deshalb, als die fachwissenschaftliche Sachstruktur „selbst als tentative Konstruktion“ (Duit 1995, S. 921) angesehen werden kann, bei der es sich aus konstruktivistischer Sicht nicht um mehr als einen Konsens der *scientific community* handelt.

Ist eine traditionelle Haltung der ausschließlichen Präsentation von wissenschaftlichem Wissen schon für die generelle Lehre problematisch, ist sie für die Lehrerausbildung fatal, „weil an dieser Stelle Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sich unausweichlich in der Rolle von Praktikern bewegen und damit das

Relationierungsproblem am eigenen Leibe erfahren“ (Wildt, J. 2000, S. 175). Die hochschulische Lehre wirkt unmittelbar auf die spätere schulische Lehre, indem die Lehrveranstaltungen ein Modell darstellen. Bauer warnt:

„Allerdings üben sie diese Modellfunktion auch dann aus, wenn sie nicht optimal gestaltet sind, dann aber eher im Sinne eines heimlichen und unerwünschten Lehrplans.“ (Bauer 1998, S. 357)

Diese Modellfunktion gilt im Übrigen in zweierlei Hinsicht: im Hinblick auf das spätere Handeln der Studierenden als Lehrer und im Hinblick auf das erwartete Handeln der Schüler (insbesondere bei gescheiterten Innovationsversuchen). Sie kann als „Habitualisierung der Regeln der Praxis“ (Wildt, J. 1996, S. 100) bezeichnet werden.

3. Folgerungen für die Arbeit der Zentren für Lehrerbildung

Bezieht man die Ergebnisse der Analyse zur Situation der Lehrerausbildung nun unter dem Blickwinkel, welche Ansatzpunkte sich für die Arbeit in den Zentren für Lehrerbildung (ZfL) ergeben, zurück auf das in Kapitel 1 dargestellte Modell universitärer Lehrerausbildung, lassen sich Empfehlungen zu strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen sowie zu inhaltlichen Themenfeldern und methodischen Umsetzungsmöglichkeiten entwickeln, die Bestandteil der Ausbildung sein müssen, damit Lehramtsstudierende professionelle Kompetenz erwerben können. Als *zentralen* Einrichtungen der Universitäten kommt den ZfL im Kern dabei die bedeutende Aufgabe der Vernetzung und Abstimmung über die einzelnen Ausbildungsbestandteile hinweg zu, und zwar im Längs- und im Querschnitt. Vorab ist als Aufgabe aber auch auf die Forcierung einer generellen Diskussion über Ziele, Inhalte, Strukturen und Methoden der Lehrerausbildung regional und überregional hinzuweisen. Die eingangs festgestellte Differenz zwischen wissenschaftlichem und praktischem Wissen trifft nämlich auch auf die Thematik der universitären Lehrerausbildung selbst zu, da das vorgestellte Modell auf wissenschaftlicher Grundlage entwickelt wurde. Erst durch eine (theoriegeleitete) Beteiligung an öffentlichen Diskursen, an bildungspolitischen Ausführungen und Evaluationen – allerdings unter deren jeweiligen Handlungsprinzipien – kann das Modell wirksam werden. Vor diesem Hintergrund ergibt sich folgende Aufgabenbestimmung für Zentren für Lehrerbildung:

(1) Wenn die Aufgabenteilung zwischen erster und zweiter Phase der Lehrerausbildung im Vorhergehenden vor dem Hintergrund des Erwerbs unterschiedlicher Wissensformen prinzipiell auch deutlich herausgearbeitet wurde, halte ich dennoch eine inhaltliche Abstimmung bezogen auf die konkret zu behandelnden Inhalte und die zu wählenden Lehr-Lernformen zwischen einer Universität und den umliegenden Studienseminaren für wichtig,

um ein Bewusstsein für die Aufgabe der jeweils anderen Phase zu schaffen. Die Zentren für Lehrerbildung können in diesem Prozess die Funktion von Schnittstellen übernehmen, indem sie einen Informationsaustausch – fachspezifisch und überfachlich – anregen, unterstützen, weiterentwickeln und dokumentieren. Deutlich hervorzuheben ist allerdings, dass es sich bei diesem Abstimmungsprozess nicht um eine Vorbereitung der Studierenden auf das Referendariat durch die Universität handeln kann und auch nicht um einen unmittelbaren Aufbau der Inhalte im Studienseminar auf den hochschulisch erworbenen Wissensgebieten, sondern dass es angesichts der Notwendigkeit, Studierende in Theorie *und* Praxis zu sozialisieren, um die Wahrnehmung der je eigenen Perspektive der beiden Institutionen auf schulische Prozesse bei gleichzeitigem gegenseitigen Informationsaustausch geht, damit der eigene Blickwinkel vor dem Hintergrund des jeweils anderen verdeutlicht werden kann. Aus Sicht der ZfL als Einrichtungen der Universität beinhaltet die Kooperation und Abstimmung immer auch eine Sicherung des Erwerbs eines wissenschaftlichen Habitus' im Studium, indem praktizistische Modelle abgewehrt werden.

(2) Über die Lehre hinausgehend sind mit der Lehrerausbildung die Funktionen der Forschung, des gesellschaftlichen Expertentums und des Beitrags zur Allgemeinbildung verbunden. Die Einbettung der Lehre in einen entsprechenden Forschungs- (und Entwicklungs-)zusammenhang ist für die Sicherung der Wissenschaftlichkeit der Ausbildung von zentraler Bedeutung; sie stellt sich allerdings noch als defizitär dar. Empirische erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Forschung steht zudem vor der Herausforderung, Grundlagenforschung und Anwendungsforschung zugleich zu sein, um die Dichotomie zwischen mangelnder Praxisrelevanz und defizitärer Theorieorientierung zu überwinden. Eine besondere Herausforderung stellt angesichts der traditionell disziplinär orientierten Forschung und Entwicklung schließlich die notwendige Interdisziplinarität dar, um zu fundierten Ergebnissen zu kommen. Der Aufbau und die Unterstützung einer empirisch orientierten Lehr-Lernforschung stellt sich für die Zentren als wichtige (und reizvolle!) Aufgabe dar. Die Forschungsgegenstände können sowohl auf die Schule als auch auf die Lehrerausbildung selbst bezogen sein. Neben der mittlerweile selbstverständlichen Triangulation von qualitativen und quantitativen Methoden der empirischen Sozialforschung liefert in diesem Zusammenhang das Einbeziehen von Ansätzen der hermeneutisch-interpretativen Sozialforschung Erkenntnisse, die sonst nicht in den Blick kommen. Sie erhöhen aufgrund der Reflexivität des Lehrerhandelns auch die Anschlussfähigkeit von Grundlagen- und Anwendungsforschung. Damit könnte der Problematik bisheriger Forschung entgegengewirkt werden, die Dick wie folgt beschreibt:

„Ergebnisse und Resultate der analytisch-empirischen Bildungs- und Unterrichtsforschung überzeugen nicht genügend: Entweder sind sie zu speziell (akademische Fragestellungen) oder zu allgemein (Generalisierbarkeit für lokale Kontexte nicht situationsspezifisch genug); d.h. eine stärkere Aussagekraft der Forschung [...] ist notwendig.“ (Dick 1998, S. 40)

Auf die hohe Bedeutung des Einbezugs von Studierenden für deren Erwerb eines Habitus‘ des forschenden Lernens soll ebenfalls hingewiesen werden. Erst durch Übernahme eigener (kleiner) Forschungsaufträge kann der Aufbau einer wissenschaftlichen Argumentationsstruktur handlungsorientiert erfahren und damit vertieft gelernt werden.

Als Schnittstelle zwischen den zahlreichen an der Lehrerausbildung beteiligten universitären Disziplinen kommt den Zentren auch die Aufgabe zu, auf Forschungsdesiderata zu verweisen und ihre Bearbeitung anzuregen und zu unterstützen. Aus der professionstheoretischen Diskussion lassen sich z.B. die unzureichende empirische Fundierung der Verknüpfung der Mikroebene des individuellen Handelns und der Interaktion mit der institutionellen und der gesellschaftlichen Ebene sowie die unzureichende Verknüpfung von Untersuchungen zur Lehrerausbildung mit der anschließenden beruflichen Entwicklung benennen (vgl. Helsper/ Krüger/ Rabe-Kleberg 2000, S. 13). Terhart bringt Letzteres auf den Punkt:

„Eine wirklich [empirisch-; S. B.] wissenschaftlich abgesicherte Basis über den Zustand der Lehrerausbildung oder gar über den Zusammenhang zwischen der Situation der Lehrerausbildung und der Qualität der Schularbeit gibt es nicht.“ (Terhart 2000b, S. 76)

Blickt man nun auf die weiteren Funktionen universitärer Lehrerausbildung lässt sich die Betätigung von Hochschullehrerinnen und -lehrern als Expertinnen und Experten gerade in schulbezogener Hinsicht in vielfältiger Weise denken: von der Mitarbeit an der Verankerung fachlicher Aspekte in Richtlinien und Lehrplänen über die Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien mit Anwendungsbeispielen bis hin zur Beratung von Schulen, Bildungsadministration und Bildungspolitik. Schließlich sei noch die Funktion, Allgemeinbildung zu vermitteln, angesprochen, die die Weitergabe pädagogischer Erkenntnisse an breite Bevölkerungskreise in verständlicher Form beinhaltet. In erster Linie ist hier an das Halten von Vorträgen und das Erstellen von Informationsmaterialien für Eltern zu denken. Ergänzend kommt in diesem Zusammenhang eine Aufgabe in den Blick, die zwar als Fort- und Weiterbildung und nicht als Allgemeinbildung zu bezeichnen ist, dennoch hier angeführt werden soll: die Weitergabe pädagogischer Erkenntnisse an bereits im Beruf stehende Erzieher, Sozialarbeiter und Lehrer, Personen also, die täglich Umgang mit Kindern und Jugendlichen haben, wofür sie ständig weiterqualifiziert werden müssen. In allen Fällen stellen die ZfL in der Universität Ansprechpartner für Personen und Institutionen außerhalb der Universität dar, denen geeignete Wissenschaftler vermittelt werden können.

(3) Zur gezielten Unterstützung des Aufbaus und der Differenzierung kognitiver Strukturen bei den Lehramtsstudierenden geben die derzeitigen rechtlichen Regelungen kein Rahmencurriculum vor. Dies stellt daher einen wichtigen Ansatzpunkte für die Tätigkeit der Zentren für Lehrerbildung dar. Im Kern handelt es sich bei der Curriculumentwicklung für den Bereich der Lehrerausbildung nämlich um Aushandlungsprozesse zwischen den am berufsbezogenen Teil der Ausbildung beteiligten Disziplinen der Erziehungswissenschaft,

der Psychologie und der Soziologie sowie den am fachlichen Teil der Ausbildung beteiligten Disziplinen der verschiedenen Fachdidaktiken und der entsprechenden Fachwissenschaften. Das in dem diskursiven Prozess herausgearbeitete strukturelle Fundament sollte auch in den Studienordnungen der beteiligten Disziplinen festgeschrieben werden, um seine Belegung durch Studierende zu sichern. Die Zentren für Lehrerbildung nehmen hierbei weniger eigene inhaltliche Aufgaben wahr, sondern sie besitzen die Funktion von Katalysatoren in einem Organisationsentwicklungsprozess, indem sie die Beteiligten bei der Positionsfindung unterstützen, auf Leerstellen aufmerksam machen und Ergebnisse kommunikativ verbreitern (vgl. im Einzelnen Blömeke 2000).

In einem zweiten Schritt gilt es, auf dieser Basis semesterweise ein konkretes Lehrveranstaltungsangebot zu entwickeln, abzustimmen und zu überprüfen. Eine Zusammenstellung in einem eigenen Verzeichnis erscheint im Übrigen sinnvoll, nicht nur um die Studierenden überhaupt erst einmal darauf aufmerksam zu machen, sondern auch um Zusammenhänge aufzuzeigen und Schwerpunktsetzungen zu erleichtern. Auch hier zeigt sich wieder die Notwendigkeit, über die Grenzen einer wissenschaftlichen Disziplin hinaus tätig zu werden, so dass ZfL als wissenschaftliche Dienstleister tätig werden sollten.

(7) Mit Hilfe einer hermeneutischen Kompetenz des Fallverstehens kann der objektive Sinn einer Handlung rekonstruiert werden, so dass reflexiv Handlungsalternativen entworfen werden können. Die Fallmethode („case method“) wurde historisch gesehen für die juristische und betriebswirtschaftliche Ausbildung in den USA entwickelt, um die Absolventinnen und Absolventen auf die berufliche Praxis vorzubereiten. Seit Ende der 80er Jahre spielt sie in den angelsächsischen Ländern in der Diskussion um die Gestaltung der Lehrerausbildung eine wichtige Rolle, nachdem klinische Modelle – der Einschub längerer Praxisphasen – zunehmend umstritten waren. Helen L. Harrington führt dazu aus:

„The case method has been recommended as an addition to preservice programs which may overcome some of the limitations of field and clinical experiences while facilitating the professional development of teachers.“ (Harrington 1995, S. 203)

Die Studierenden sollen durch die Behandlung einzelfallbezogener schulischer Dilemmata auf die Komplexität und Unsicherheit ihrer Arbeit vorbereitet werden. Die Fallbeispiele entstammen dem realen Alltag von Lehrerinnen und Lehrern. Sie konfrontieren die Studierenden mit einem Dilemma bzw. Problem, zu dem es keine einfache bzw. ‚richtige‘ Antwort gibt. Dieses „relatively new phenomenon in teacher education“ (ebd.) zielt auf einen aktiven und handlungsorientierten Wissenserwerb. Eine wichtige Rolle spielt die Entwicklung von Handlungsalternativen:

„The case method is based on the conception that knowledge is constructed, built on prior knowledge, coupled with experience, transformable, evolving, and consequential and, thereby, provides students with insight into alternative solutions rather than ‚correct‘ answers. Encouraging students to evaluate these alternative solutions from various perspectives [...] will further foster professional reasoning.“ (Harrington 1995, S. 203)

Von diesem Vorgehen nach der Harvard-Methode, wonach in der Lehrerausbildung zwar mit realen Fällen gearbeitet und auf eine Vielfalt von Lösungen gezielt wird, diese aber summarisch-interpretativ gewonnen werden sollen, lässt sich die Variante eines sequenziell-rekonstruktiven Vorgehens unterscheiden. Dieses geht auf Oevermann zurück und scheint für die angestrebten Ziele der Herausarbeitung der Fallstrukturgesetzlichkeit und der Antinomien des Lehrertags für die Lehrerausbildung noch erfolgversprechender als die Harvard-Methode zu sein. Die soziale Wirklichkeit – z.B. der Unterricht – wird also „unter dem Gesichtspunkt der Trägerschaft von Sinn und Bedeutung“ (ebd.) als Text behandelt, der durch schriftliche, akustische, visuelle o. a. Protokollierung entstanden ist und der interpretiert werden kann. Dabei werden abduktiv „Sprünge von wohlbekanntem ‚Prämissen‘ zu einer unbekanntem Ordnung der Sozialwelt“ vorgenommen, deren Plausibilisierung dadurch erfolgt, „dass in der unendlich gedachten Argumentationsgemeinschaft die letzte Konklusion jedes Menschen ‚in the long run‘ (Pierce) dieselbe sein wird“ (Dewe 1991, S. 28). Im Mittelpunkt des Analyseverfahrens steht die Sequenzanalyse, die sich an die Sequenzialität humanen Handelns anlehnt, indem jede Einzelhandlung als „Schließung vorausgehend eröffneter Möglichkeiten und Öffnung neuer Optionen in eine offene Zukunft“ (Oevermann 1996a, S. 5) angesehen wird. An die Stelle der Subsumtion einer Interpretation unter eine Theorie tritt also eine möglichst vorbehaltlose Interpretation. Die Offenheit der Möglichkeiten wird durch eine Interpretationsgemeinschaft gesichert. Die an jeder Sequenzstelle eröffneten Möglichkeiten sind zu durchdenken, bevor der weitere Handlungsverlauf betrachtet wird, womit „gewissermaßen eine permanente Falsifikation eingebaut“ (ebd., S. 8) ist.

Fallarbeit bedeutet in diesem Sinne also in erster Linie eine interpretative Rekonstruktion von konkreten schulischen (aufgezeichneten oder protokollierten) Szenen, die – ohne Bewertung! – kleinschrittig erschlossen und möglichst variantenreich in die Zukunft projiziert werden. Sukzessive begründete Ausschlüsse von Handlungsalternativen schulen die Reflexion der eigenen subjektiven Theorien und wissenschaftlicher Theorien. Dies beinhaltet im Übrigen automatisch, dass nicht – wie vielfach in der traditionellen Lehrerausbildung – optimale Unterrichtsstunden entworfen werden, sondern an den Problemen der Realität gelernt wird.

Für die Zentren für Lehrerbildung besitzt die Methode der Fallarbeit insofern eine hohe Bedeutung, als sie die Haltung eines forschenden Lernens in den Praxisphasen fördert.

(8) Wichtigstes Kriterium für eine gute universitäre Lehre ist der Lernerfolg der Studierenden. Daher sind ihre Lernvoraussetzungen zum Ausgangspunkt zu nehmen. Eine didaktische Reflexion sichert eine angemessene Gestaltung der Lehre eher als eine reine Präsentation wissenschaftlichen Wissens. Damit diese Modellfunktion im positiven Sinne wirksam wird, sollten in der Lehre Handlungsmodi gewählt werden, die die Hochschule zu einem

anregenden Erfahrungsfeld werden lassen. Wildt plädiert daher 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, J. 2000, S. 174)

Hier ergibt sich m. E. tatsächlich eine wichtige Chance, die Ausbildung von Professionalität im Berufsleben vorzubereiten, ohne der Universität eine Aufgabe zu überantworten, die ihr nicht zukommt. Zentren für Lehrerbildung können hier an Universitäten, die kein hochschuldidaktisches Zentrum besitzen, ein breites Betätigungsfeld finden, 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.

Aus heuristischen Gründen kann zwischen sieben Handlungsmodi in der Hochschullehre unterschieden werden, die dem Anspruch einer Modellfunktion der Lehrerausbildung für schulisches Lehrerhandeln nachkommen (im Folgenden vgl. Wildt, J. 2000, S. 176ff.): Zunächst ist eine didaktische „Metakomentierung“ des eigenen Lehrhandelns zu fordern, um den Studierenden eine Hilfe zu geben, „didaktische Metakognitionen aufzubauen, d. h. Wissen über die Anwendungen didaktischen Wissens auf pädagogische Situationen“. Regelmäßiges „Feedback“ ist wichtig, um Aktionen und Reaktionen zu verknüpfen, „also Umstände eines Lernvorgangs in einen expliziten Zusammenhang mit auslösenden Momenten“ zu stellen. Den dritten Handlungsmodus kann man „Transponieren“ nennen; gemeint ist eine „kreative, auf die Belange hochschulischen Lernens abgestimmte Übernahme von Handlungsmustern, die dem schulpädagogischen Repertoire entstammen“. „Integrieren“ bedeutet, eine „Verknüpfung zwischen den in den Veranstaltungen behandelten Themen und den hochschulischen Lernsituationen“ vorzunehmen. Über „Simulieren“ sollen spätere pädagogische Aktionen als Lehrerin bzw. Lehrer antizipiert werden, „um praktisches und wissenschaftliches Lernen miteinander zu verbinden“. Simulationen leisten zudem eine Reduktion unterrichtlicher Komplexität, indem sich die Studierenden in ihnen auf einen Aspekt konzentrieren können (vgl. Wildt, J. 1996, S. 101f.). Wildt fordert darüber hinaus als sechsten Handlungsmodus das „Trainieren“ durch die Errichtung von Lernwerkstätten zur „Einübung von praktischem Handlungsrepertoire“ und schließlich das theoretische „(Selbst-)Reflektieren“ der eigenen Erfahrungen der Studierenden mit Lehr-Lernformen aus der Schulzeit durch – bezogen auf die Lerngeschichte – Erzählungen und szenisches Nachspielen. Letzteres lässt sich für die Lehrgeschichte durch eine Variante der Fallarbeit ergänzen, indem eigenes Praxiserleben als ‚Fall‘ geschildert oder durch teilnehmende Beobachtung protokolliert, sorgfältig rekonstruiert und auf Angemessenheit geprüft wird und vor dem Hintergrund wissenschaftlichen Wissens Alternativen überlegt werden.

Darüber hinausgehend lässt sich ein weiterer Handlungsmodus formulieren, den man als Ausbildung eines wissenschaftlichen Habitus' bezeichnen könnte und der ein weiteres Mal die Relation von Theorie und Praxis im Handeln von Hochschullehrerinnen und -lehrern in der Lehrerausbildung aufgreift. Nach Oswald liegt der Wert der universitären Ausbildung vor allem „in der Teilhabe an der wissenschaftlichen Forschung“, die den Studierenden die „Faszination der Suche und Entdeckung neuer Erkenntnis“ vermittelt, so dass sie sich „eine Haltung für den künftigen Beruf als LehrerIn [...] aneignen, die diese Faszination des Strebens nach Wissen und Erkenntnis an Kinder und Jugendliche weitergibt“ (Oswald 1999, S. 348f.).

Aus diesen Handlungsmodi ergeben sich vielfältige Möglichkeiten der Gestaltung universitärer Lehre. Bezogen auf den sechsten Modus des Trainierens ist allerdings zu bedenken, dass dies erst Aufgabe einer zweiten Phase der Lehrerausbildung ist und über die Grenzen universitärer Aufgaben hinausgeht. Der zuvor genannte Handlungsmodus der Simulation eröffnet dagegen ein breites Spektrum an wissenschaftlichen Reflexionsmöglichkeiten, indem z. B. nach im Handeln verborgenem Wissen (subjektiver und wissenschaftlicher Art) gesucht wird.

Die hochschuldidaktische Literatur weist eine Fülle konkretisierender Beispiele für eine angemessene Gestaltung universitärer Lehr-Lernprozesse auf. In diesem Zusammenhang soll insbesondere auf die mit der Errichtung von Lernwerkstätten verbundenen Chancen hingewiesen werden: Hier kann eine Sammlung didaktischer Materialien aufgebaut und neues Material produziert werden, so dass eine Basis für theoretische Reflexionen entsteht. Lehrveranstaltungen mit praktischen Anteilen, Workshop-Angebote und Lehrerfortbildungen können hier durchgeführt werden, so dass ein Kontakt zwischen Studierenden und Lehrerinnen und Lehrern möglich wird und diese gemeinsam Praxishandlungen reflektieren können. Lernwerkstätten stellen darüber hinaus einen Ort für Forschungsprojekte dar und können die Funktion von „Vernetzungsstellen der Lehrerbildung in den Regionen“ (Hänsel 1997, S. 346) übernehmen. Ein entsprechendes Engagement der Zentren für Lehrerbildung würde eine lernerfolgsorientierte und modellhafte Gestaltung der Lehre fördern.

Abschließend lässt sich festhalten, dass sich vor dem Hintergrund einer Theorie universitärer Lehrerausbildung Kernaufgaben von Zentren für Lehrerausbildung herauskristallisieren. Zu diesen gehören die Initiierung und Unterstützung universitätsspezifischer Diskurse über Ausbildungscurricula, das Bemühen um horizontale und vertikale Vernetzungen in der Lehrerausbildung auf der Basis jeweils gekläarter Aufgabenbestimmungen, die Unterstützung fachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Forschungsvorhaben, ein besonderes Engagement für die Praxisphasen im Lehramtsstudium sowie das Einsetzen für hochschuldidaktische Fortbildungen. Aus den Darlegungen ist aber auch deutlich geworden, dass der eingangs angeführten Kritik an der Lehrerausbildung nicht in allen Fällen

nachgegeben werden kann – im Gegenteil besteht eine der Aufgaben von Zentren für Lehrerbildung auch darin, die besonderen Merkmale universitärer Lehrerbildung öffentlich zu erläutern und vorschnellen ‚Verbesserungen‘ als möglicherweise ‚Verschlimmbesserungen‘ zu widerstehen.

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
- Bauer [1998], Karl-Oswald: Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik (Weinheim / Basel) 44 (1998) 3, S. 343-359
- Blömeke [2000], Sigrid: Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung. München: KoPäd
- Blömeke [2001], Sigrid: Kompetenzerwerb in der universitären Lehrerbildung. Theoretische und empirische Fundierung am Beispiel medienpädagogischer Kompetenz. Habilitationsschrift Universität Paderborn/ Fachbereich Erziehungswissenschaft, Psychologie, Sportwissenschaft
- Bohnsack [2000], Fritz: Probleme und Kritik der universitären Lehrerbildung. 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 Lehrerbildung. Opladen: Leske + Budrich (= Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung; 4)
- Brunkhorst [1996], Hauke: Solidarität unter Fremden. In: Combe, Arno / Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 340-367
- Brunkhorst [1997], Hauke: Solidarität unter Fremden. Frankfurt/M.: Fischer
- Cloer, Ernst / Klika, Dorle / Kunert, Hubertus [2000]: LehrerInnen(au)sbildung zwischen alten und neuen (ungelösten) Fragen – Konturen des aktuellen Problemstandes. In: Cloer, Ernst / Klika, Dorle / Kunert, Hubertus (Hrsg.): Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung. Weinheim / München: Juventa, S. 13-58
- Combe [1996], Arno: Pädagogische Professionalität, Hermeneutik und Lehrerbildung. Am Beispiel der Berufsbelastung von Grundschullehrkräften. In: Combe, Arno / Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 501-520
- Dewe [1991], Bernd: Beratende Wissenschaft. Unmittelbare Kommunikation zwischen Sozialwissenschaftlern und Praktikern. Göttingen: Schwartz
- 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
- Dick [1998], Andreas: Forschung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Von der Finalität zur Fantasie. In: Beiträge zur Lehrerbildung (Bern) 16 (1998) 1, S. 39-48
- Duit [1995], Reinders: Zur Rolle der konstruktivistischen Sichtweise in der naturwissenschaftsdidaktischen Lehr- und Lernforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik (Weinheim / Basel) 41 (1995) 6, S. 905-923
- Einsiedler [1996], Wolfgang: Wissensstrukturierung im Unterricht. Neuere Forschung zur Wissensrepräsentation und ihre Anwendung in der Didaktik. In: Zeitschrift für Pädagogik (Weinheim / Basel) 42 (1996) 2, S. 167-192

- Enders [1998], Jürgen: Berufsbild der Hochschullehrer. In: Teichler, Ulrich / Daniel, Hans-Dieter / Enders, Jürgen (Hrsg.): Brennpunkt Hochschule. Neuere Analysen zu Hochschule, Beruf und Gesellschaft. Frankfurt / New York: Campus (= Campus Forschung; 775), S. 55-78
- Gerstenmaier, Jochen / Mandl, Heinz [1995]: Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik (Weinheim / Basel) 41 (1995) 6, S. 867-888
- Groebe[n] [1998], Norbert: Zur Kritik einer unnötigen, widersinnigen und destruktiven Radikalität. In: Fischer, Hans-Rudi (Hrsg.): Die Wirklichkeit des Konstruktivismus. Zur Auseinandersetzung um ein neues Paradigma. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme 2. Aufl., S. 149-159
- Habermas [1997], Jürgen: Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. Frankfurt/M.: Suhrkamp 5. Aufl.
- Hänsel [1997], Dagmar: Lernwerkstätten in der Lehrerbildung. In: Bayer, Manfred / Carle, Ursula / Wildt, Johannes (Hrsg.): Brennpunkt: Lehrerbildung. Strukturwandel und Innovationen im europäischen Kontext. Opladen: Leske + Budrich (= Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft), S. 339-346
- Harrington [1995], Helen L.: Fostering Reasoned Decisions. Case-based Pedagogy and the Professional Development of Teachers. In: Teaching & Teacher Education (Oxford) 11 (1995) 3, S. 203-214
- Helsper, Werner / Krüger, Heinz-Hermann / Rabe-Kleberg, Ursula: Professionstheorie, Professions- und Biographieforschung. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung (Opladen) 1 (2000) 1, S. 5-19
- Herbart [1802/1982], Johann Friedrich: Pädagogische Schriften. Bd. 1: Kleinere pädagogische Schriften. Stuttgart: Klett-Cotta 2. Aufl. (= Pädagogische Texte)
- [HG 2000] Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (Hochschulgesetz – HG) vom 14. März 2000 (GV. NRW, S. 190). In: Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Hochschulgesetz. Bochum: Kamp, S. 9-90
- Klüver [1995], Jürgen: Hochschule und Wissenschaftssystem. In: Huber, Ludwig (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 10. Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Stuttgart / Dresden: Ernst Klett, S. 78-91
- Lersch [1996], Rainer: Lehrerinnen und Lehrer für das 3. Jahrtausend. Vom sozialen Wandel akademischer Lehrerbildung. In: Neue Sammlung. Vierteljahrschrift für Erziehung und Gesellschaft (Seelze-Velber) 36 (1996) 1, S. 3-17
- Lieberman [1956], Myron: Education as a Profession. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall
- Lundgreen [1999a], Peter: Berufskonstruktion und Professionalisierung in historischer Perspektive. In: Apel, Hans Jürgen / Horn, Klaus-Peter / Lundgreen, Peter / Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 19-34
- Melenk [2000], Hartmut: Einführende Anmerkungen zum Nutzen empirischer fachdidaktischer Forschung. In: Duit, Reinders / Rhöneck, Christoph von (Hrsg.): Ergebnisse fachdidaktischer und psychologischer Lehr-Lernforschung. Beiträge zu einem Workshop an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Kiel: IPN (= IPN; 169), S. 11-16
- [MSWWF 1998] Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Lehrerausbildung. Teil 1: Studium. Frechen: Ritterbach 3. Aufl.
- Oevermann [1996a], Ulrich: Konzeptualisierung von Anwendungsmöglichkeiten und praktischen Arbeitsfeldern der objektiven Hermeneutik. Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung. In: <http://rz.uni-frankfurt.de/~hermeneu/index.htm> (März 1996; Ausdruck v. 05.05.2000)
- Oevermann [1996b], 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
- Oswald [1999], Friedrich: Die Zukunft der universitären LehrerInnenbildung. Entscheidung zu einer pädagogischen Berufsausbildung. In: Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift (Wien) 149 (1999) 5-6, S. 346-354
- Parsons [1951/1964], Talcott: The Social System. New York: The Free Press

- Parsons [1959/1977], Talcott: Die Schulklasse als soziales System. Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft (1959). In: Parsons, Talcott: Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt/M.: Fachbuchhandlung für Psychologie, 2. Aufl.(= Reprints Psychologie; 7), S. 161-193
- Parsons, Talcott / Platt, Gerald M. [1972/1990]: Die amerikanische Universität. Ein Beitrag zur Soziologie der Erkenntnis (1972). Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Regenbrecht [1999], Aloysius: Lehrerbildung an Universitäten. In: karlsruher pädagogische beiträge (Karlsruhe) 48/1999, S. 61-79
- Reich [2000], Kersten: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied / Kriftel: Luchterhand 3., überarb. Aufl. (= Pädagogik Theorie und Praxis)
- Saldern [2000], Matthias von: Lehr-Lernforschung und Medien – ein kritischer Rückblick. In: Leutner, Detlev / Brünken, Roland (Hrsg.): Neue Medien in Unterricht, Aus- und Weiterbildung. Aktuelle Ergebnisse empirischer pädagogischer Forschung. Münster u. a.: Waxmann, S. 25-36
- Siegrist [1988], Hannes: Bürgerliche Berufe. Die Professionen und das Bürgertum. In: Siegrist, Hannes (Hrsg.): Bürgerliche Berufe. Zur Sozialgeschichte der freien und akademischen Berufe im internationalen Vergleich. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (= Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft; 80), S. 11-48
- Terhart [2000b], Ewald: Reform der Lehrerbildung. In: Cloer, Ernst / Klika, Dorle / Kunert, Hubertus (Hrsg.): Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung. Weinheim / München: Juventa, S. 75-92
- Tönnies [1887/1972], Ferdinand: Gemeinschaft und Gesellschaft. Grundbegriffe der reinen Soziologie (1887). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Wagner [1998], H.-J.: Eine Theorie pädagogischer Professionalität. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Wildt [1996], Johannes: Reflexive Lernprozesse. Zur Verbindung von wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen in einer integrierten Lehrerbildung. In: Hänsel, Dagmar / Huber, Ludwig (Hrsg.): Lehrerbildung neu denken und gestalten. Weinheim / Basel: Beltz 1996, S. 91-107
- 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
- Wittenbruch [1997], Wilhelm: Lehrerausbildung ohne Bildung. Anmerkungen zur Situation der Lehrerbildung an deutschen Universitäten. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik (Wien) 73 (1997), S. 254-273