

Faust-Siehl, Gabriele; Heil, Stefan

Professionalisierung durch schulpraktische Studien? Leitbilder von Lehrenden an der Universität

Die Deutsche Schule 93 (2001) 1, S. 105-115



Quellenangabe/ Reference:

Faust-Siehl, Gabriele; Heil, Stefan: Professionalisierung durch schulpraktische Studien? Leitbilder von Lehrenden an der Universität - In: Die Deutsche Schule 93 (2001) 1, S. 105-115 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-275453 - DOI: 10.25656/01:27545

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-275453>

<https://doi.org/10.25656/01:27545>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Gabriele Faust-Siehl und Stefan Heil

Professionalisierung durch schulpraktische Studien?

Leitbilder von Lehrenden an der Universität

Die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern zielt letztlich auf pädagogisch-professionelle Handlungskompetenz im Berufsfeld Schule. Das universitäre Studium ist konzeptioneller und institutioneller Bestandteil des Professionalisierungsprozesses, der zu dieser Profession hinführt und ihr vorausgeht. Die erste Phase der Lehrerausbildung¹ ist also nicht beliebig, sondern resultiert aus den Anforderungen der Profession, woraus auch das sozialisatorische Hineinwachsen in eine Profession und damit die Berufsbiographie ihre Zielrichtung gewinnen. Sobald die universitäre Lehrerausbildung als Basis eines mehrstufigen Professionalisierungsprozesses gesehen wird, werden ihre Aufgaben und Leistungen auf dem Hintergrund der Professionstheorien analysierbar.

Dadurch wird die universitäre Lehrerausbildung in den Kontext der aktuellen Theoriediskussion zur Profession des Lehrers gestellt. Zwei Positionen können dabei grundsätzlich unterschieden werden: In *aufgabenbezogener Sicht* werden die Arbeitsaufgaben und die zu deren Bewältigung notwendigen Kompetenzen des Lehrers bzw. der Lehrerin entfaltet (Bauer/Kopka/Brindt 1996). Demgegenüber wird in Anschluss an Oevermann das pädagogische Handeln *strukturtheoretisch* rekonstruiert (Oevermann 1996). Beide Zugänge verorten die Profession in der Praxisbewältigung eines Akteurs, sie unterscheiden sich jedoch in ihren Konsequenzen hinsichtlich der universitären Lehrerausbildung und der in deren Rahmen angesiedelten schulpraktischen Studien.

Die *aufgabenbezogene Professionstheorie* geht „von den tatsächlichen Arbeitsaufgaben und beruflichen Handlungsmustern“ aus (Bauer/Kopka/Brindt 1996, S. 29). Im Zentrum steht die Schlüsselkategorie des „professionellen Selbst“. Es soll als Instanz der Professionalität die „Differenz zwischen Persönlichkeit im Ganzen und dem für berufliches Handeln relevanten Teil der Person deutlich“ (ebd. S. 234) machen, also zwischen Beruf und Privatsphäre. Es stützt sich auf internalisierte, verdichtete Handlungsmuster, die dem Professionellen als Handlungswissen zur Verfügung stehen. Das Handlungsrepertoire umfasst die fünf Dimensionen soziale Struktur, Interaktion, Sprache

1 Vgl. zu diesem Begriff den Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ (Hg. von Ewald Terhart); im Folgenden abgekürzt als Perspektiven 2000. „Lehrerausbildung“ bezeichnet danach die ersten beiden Phasen des universitären Studiums und des Referendariats, „Lehrerbildung“ alle drei Phasen unter Einschluss der Lehrerfort- und -weiterbildung.

und Kommunikation, Gestaltung sowie Hintergrundarbeit. Hinzu kommt eine Diagnosekompetenz.

Dieser Konzeption zufolge kann die im *professionellen Selbst* und seinem *Handlungsrepertoire* verankerte Professionalität bereits direkt in der universitären Lehrerbildung in didaktischen Modellsituationen mit einer „dichte(n) Folge von Übung und praktischer Anwendung“ (ebd. S. 237) eingeübt werden. Studierende sollen schon nach Abschluss des Studiums in der Lage sein, „Lehr-Lern-Situationen kompetent zu gestalten“, um nach Abschluss der zweiten Phase handlungsfähige Berufseinsteiger zu sein (ebd. S. 236). Da handlungspraktische Professionalität vornehmlich in der Praxis – hier der Schule – erworben wird, sollen die schulpraktischen Anteile in der Ausbildung erweitert und es soll die Stellung der Erziehungswissenschaft als Berufswissenschaft im Hinblick auf das spätere Berufsfeld gestärkt werden (ebd. S. 236f.).

Am Ausgangspunkt der strukturtheoretischen Professionstheorie Oevermanns steht die *strukturelle Differenz zwischen Theorie und Lebenspraxis*. Die Profession ist der Beruf, in dessen Rahmen die strukturell bedingt stets krisenanfällige autonome Lebenspraxis der Klienten stellvertretend gedeutet und handelnd beeinflusst wird. Dies geschieht jedoch nicht von der Theorie aus, sondern in der Praxis. Der spezifische Habitus des Professionellen besteht nach Oevermann in der kontextuellen Anwendung universellen Theoriewissens und dem Erkennen objektiver Regelstrukturen in der Praxis, die über die subjektiven Äußerungen des Klienten hinausgehen. Oevermann nennt dies die „Polarität von Subsumtion und Rekonstruktion“ (Oevermann 1996, S. 127 u.a.), d.h. der Professionelle beachtet die Beschaffenheit des Einzelfalls, ordnet den Fall unter sein bisheriges Theoriewissen ein und löst damit stellvertretend die lebenspraktischen Probleme des Klienten. Nicht „Wissenserwerb, sondern Habitusformation“ ist das Ziel der Professionalisierung und damit der Lehrerbildung (ebd. S. 123).

Der Erwerb eines professionellen Habitus ist zweigeteilt und umfasst zwei Professionalisierungsbereiche: Die erste Professionalisierung übt in den wissenschaftlichen Diskurs als Logik des besseren Arguments ein, die zweite in die Praxis als praktische Anwendung des wissenschaftlichen Wissens und Könnens. Die erste Phase ist damit theoretisch, die zweite praktisch ausgerichtet.² Damit entsprechen die beiden Professionalisierungsphasen dem Begründungs- und Entscheidungsverhältnis der autonomen Lebenspraxis: Die theoretische Professionalisierung legt die Basis des Begründungswissens, die praktische Professionalisierung wendet es in der jeweiligen Situation am konkreten Fall an. An die Stelle der handlungspraktischen Ausbildung tritt in diesem Modell also die Ausbildung der Fähigkeit zum Fallverstehen. Diese setzt nicht notwendig das Aufsuchen der Schulpraxis voraus.

2 Oevermann (1996), S. 142 dazu: „Nicht nur bedarf es einer expliziten theoretischen Begründung einer pädagogischen Handlungslehre ähnlich dem Verhältnis von Naturwissenschaften und medizinischer Handlungslehre, sondern auch einer spezifischen, in sich praktischen, kunstlehrehaft fixierbaren Vermittlung von theoretischer Begründung und fallspezifischer konkreter Anwendung des theoretischen Wissens in einer in sich autonomen Aktion.“ Vgl. dazu auch Wagner 1998.

Die Professionstheorien bilden den zur Einordnung nötigen allgemeinen Hintergrund und Rahmen. Dadurch, dass die erste Ausbildungsphase jedoch an einer Universität stattfindet, ist sie zugleich an die *Möglichkeiten und Grenzen der Universität* gebunden. Die Leistung der Universität liegt darin, die Wissenschaftlichkeit der Ausbildung grundzulegen. Die Orientierung auf die Profession des Lehrer bzw. der Lehrerin erfordert jedoch auch den Berufsfeldbezug. Unter den Bedingungen des universitären Studiums kann der Berufsfeldbezug allerdings nur in speziellen, eingegrenzten Formen realisiert werden. Dies gilt sowohl zeitlich als auch der grundsätzlichen Möglichkeit nach, denn die Berufssituation des Lehrers oder der Lehrerin ist im Studium nicht einzuholen. Wissenschaftlichkeit und Berufsfeldbezug bilden also gleichsam zwei *spannungsvoll aufeinander bezogene Pole*.

Die *schulpraktischen Studien* sind der Ausbildungsbestandteil, auf den sich am dringlichsten die Hoffnung richtet, diese beiden Pole miteinander in Verbindung zu bringen. Dies macht die zentrale und zugleich prekäre Stellung der schulpraktischen Studien in der universitären Lehrerbildung aus. Die schulpraktischen Studien sind neben der Fachwissenschaft, Fachdidaktik und den sog. Grund- oder Berufswissenschaften (Erziehungswissenschaften, Gesellschaftswissenschaften, Pädagogische Psychologie) das vierte Element im Lehramtsstudium. Häufig fristen sie ein Schattendasein innerhalb des Studiengangs. Dies liegt zum einen an dem relativ hohen Sach- und Personalaufwand ihrer Organisation und Durchführung, zum anderen aber an dem fehlenden konzeptionellen Profil. So sind sie zwar in den meisten Bundesländern obligatorischer Bestandteil der Studienordnungen. Ihre *mögliche integrative Funktion innerhalb des Studiums* wird jedoch nur selten reflektiert und kaum beachtet.

Die KMK-Kommission spricht daher von der „*Unzulänglichkeit und Randständigkeit*“ (Perspektiven 2000, S. 107) der schulpraktischen Studien und fordert: „Das Ziel der schulpraktischen Studien der ersten Phase ist aber nicht die Einübung in berufspraktische Routinen oder gar selbstverantwortlicher Unterricht. Vielmehr soll das hier erworbene Wissen, Können und Problembewusstsein zu Fragen an die Theorie führen, zu einer reflektierten Sicht auf die Theoriediskussion wie umgekehrt zu einer kritischen Sicht auf manche Praxisformen sowie schließlich zu Konsequenzen für Studierhaltung und Studienaufbau“ (Perspektiven 2000, S. 108). Im Vordergrund steht die theoriegeleitete Praxiserkundung und der erste Praxiskontakt mit dem Ziel der Selbst- und Theoriereflexion, wie es der Begriff schulpraktische Studien im Gegensatz zu Praktikum nahe legt.³ Dass jedoch an der Universität noch andere Modelle existieren und auch praktiziert werden, wird in unserer Untersuchung deutlich.

3 Beckmann (1997, S. 111) weist auf die unterschiedliche Zeichenhaftigkeit der Begriffe schulpraktische Studien und Praktika hin: „Der Wechsel der Begriffe von Praktika zu schulpraktischen Studien ist nicht bloß ein Schilderwechsel, sondern es handelt sich um eine substantielle Veränderung: schulpraktische Studien sind ein konstitutives und integrales Studienelement und zielen vorrangig auf Erkenntnis und Überprüfung der Theorie. Als integrales Element müssen sie einführend, beobachtend, analysierend, experimentell, gestaltend und gegebenenfalls bei Abschlußarbeiten forschend sein.“

Wirksam werden die einzelnen Positionen dadurch, dass sie zu Bestandteilen subjektiver Ausbildungskonzepte werden. Im Bereich der universitären Lehrerausbildung haben die Lehrenden eine Schlüsselposition inne. Sie verfügen über das „Betriebswissen“, das auf dem Hintergrund von allgemeineren Zielsetzungen darüber entscheidet, wie die Prüfungs- und Studienordnungen jeweils konkretisiert werden. Stadelmann/Spirgi (1997) prägen dafür den *Begriff der „subjektiven Curricula“*.

Generell ist die Lehrerbildung *empirisch kaum untersucht*. Über Lehrende liegen nur vereinzelte Studien vor. Besonders wenig ist über die Studien- bzw. Ausbildungskonzeptionen der Lehrenden bekannt, insbesondere unter den Bedingungen einer deutschen Universität. Im Folgenden wird über eine Studie berichtet, die in Experteninterviews die Konzeptionen von Lehrenden zur universitären Lehrerausbildung erhob. Die schulpraktischen Studien waren dabei ein Teilbereich.

1. Leitbilder von Lehrenden in der universitären Lehrerausbildung

Von April bis November 1999 wurden in einer Studie an der Universität Frankfurt (vgl. Heil/Faust-Siehl 2000) 13 halbstandardisierte Leitfadeninterviews mit Lehrenden in der universitären Lehrerausbildung der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt geführt. Interviewt wurden Vertreter/innen der Grund- bzw. Berufswissenschaften (Erziehungswissenschaften, Gesellschaftswissenschaften, Pädagogische Psychologie) und aus einem möglichst breit gesteckten fachdidaktischen Spektrum mit einer Berufspraxis zwischen 5 bis 10 Jahren und mehr als 20 Jahren. Die Auswahl konzentrierte sich auf Professorinnen und Professoren, weil unterstellt wird, dass sich deren Status innerhalb der Universität konzeptionell prägend auswirkt. Außerdem interessierte, wie die Befragten ihre besondere Freiheit hinsichtlich der Konzeption der Lehrerausbildung auslegen.

Die *bildungs- und hochschulpolitische Situation* der Frankfurter Universität war zum Erhebungszeitpunkt durch zwei unterschiedliche Entwürfe für ein neues Hessisches Hochschulgesetz gekennzeichnet. Beide Entwürfe sahen Neuregelungen zur Lehrerausbildung vor, wohl als Reaktion auf die auch in Hessen mindestens seit 1994 kritisierte Lage der Lehrerausbildung an der Universität. Im inzwischen in Kraft getretenen HHG ist als Niederschlag der Diskussionen, die zeitweise einen Kooperationsrat mit Vertretern der Zweiten Phase und ein Praxissemester einbeziehen, eine „gemeinsame Einrichtung der an der Lehrerbildung beteiligten Fachbereiche“ vorgesehen, deren Form die Universität selbst bestimmt, wie es im § 53 des HHG vom 31.7.2000 heißt. Im gesamten Zeitraum der Untersuchung wird auch um die schulpraktischen Studien gerungen. U.a. werden interne und externe Gutachten eingebracht (z.B. Bommes/Radtke/Webers 1994, Amrhein/Nonnenmacher/Scharlau 1998), und es wird eine neue Ordnung verabschiedet. Sie sieht noch Unterrichtsversuche der Studierenden und zwei Besuche der Lehrenden in den Praktikumsschulen vor. Zugleich mit der Verabschiedung wird allerdings deren baldige Revision ins Auge gefasst. Daraus wird bereits ersichtlich, wie kontrovers die Positionen sind.

Die Zielrichtung der Untersuchung richtet sich auf die *Offenlegung des Betriebswissens der Experten* hinsichtlich der universitären Lehrerausbildung.

Dazu sollen die unter der Oberfläche liegenden organisierenden Strukturen aufgedeckt werden. Zu deren Beschreibung wird aus der Organisationsentwicklung der *Begriff des „Leitbilds“* herangezogen (vgl. z.B. Philipp/Rolff 1998). Im Unterschied zur Leitbildentwicklung in Organisationen geht es hier jedoch nicht um eine Festlegung der Vertreter auf ein Leitbild, sondern um die Rekonstruktion von Leitbildern im Sinne von *leitenden Vorstellungen der einzelnen Lehrenden*. An einer Universität sind plurale Leitbilder nicht nur zu erwarten, sondern sie sind auch der komplexen Aufgabenstellung angemessen. Im Interview wurden die Vorstellungen der Lehrenden zu *vier Fragekreisen* erhoben:

A: zur Konzeption der universitären Lehrerausbildung, den angezielten Kompetenzen und dem zugrunde gelegten Begriff der pädagogischen Professionalität,

B: zur Hochschulstruktur und der Form und den Aufgaben einer fachbereichsübergreifenden Einrichtung für die Lehrerausbildung ,

C: zu den Zielen und der Organisationsform der schulpraktischen Studien und

D: zum Veränderungsbedarf.

Die Interviews werden wörtlich transkribiert und einer *dreistufigen Auswertung* unterzogen: In einem ersten *innertextuellen* Schritt werden in einer qualitativen zusammenfassend-strukturierenden Inhaltsanalyse die Transkripte innerhalb der Fragebereiche und Fragen auf Kernaussagen reduziert. Die Kernaussagen werden induktiv gefundenen Kategorien zugeordnet. In einem zweiten *intertextuellen* Schritt werden die kategorisierten Kernaussagen Fragebereich für Fragebereich und Frage nach Frage miteinander verglichen. Bei diesem Schritt schälen sich die hinter den Antworten liegenden Leitbilder heraus. Fallrekonstruktiv werden die vier ermittelten Leitbilder anschließend anhand der vier Interviews, in denen sie konsistent und in paradigmatischer Dichte hervortreten, herausgearbeitet.

Dafür sind folgende *Fragen* leitend: Welche Konzeption liegt vor? Welcher Habitus wird angezielt? Welche organisatorischen Folgen hat das Leitbild für die universitäre Lehrerausbildung? Der abschließende *extratextuelle* theoriebildende Schritt stellt die Ergebnisse in den Kontext der Professionalisierungsdiskussion und entwickelt Thesen zur Professionalisierung der universitären Lehrerausbildung, die modellhaft, nicht normativ gemeint sind.

Die Untersuchung trägt zur *Einlösung von vier Desideraten* in der Lehrerbildungsforschung bei: 1. Klärung der Begriffe durch Untersuchung ihres Gebrauchs, 2. empirisch-strukturtheoretische Theoriegenerierung, 3. Lehrendenforschung, 4. Berücksichtigung, dass nicht nur die Lehrerbildung selbst pluriform ist, sondern jede Universität in sich eine eigene Kultur darstellt.

Bereits bei der Frage nach den *Zielen der Lehrerausbildung* (Frage A, 1) entwickeln die Befragten unterschiedliche Positionen. Dies lässt sich vor allem an den Aussagen zum Verhältnis von Wissenschaft und Berufsfeld verdeutlichen. Neben anderen Aussagen zur Wissenschaft allein und zur Person – auffälligerweise kommen keine Aussagen zum Berufsfeld allein vor – sind dies mit Abstand die häufigsten Antworten bei dieser Frage. Sie sind in jedem der 13 Interviews zu finden. Drei typenbildende deutungsgenerierende Strukturen werden daraus ermittelt:

- Die erste Struktur trennt Wissenschaft und Berufsfeld strikt. Wissenschaft als „Methode der Erkenntnis von Welt“ ist demnach grundsätzlich nicht berufsfeldbezogene Praxisdeutung, sondern „streitet um theoretische Modelle und deren Angemessenheit, nicht um Realität“. Damit bezieht sich Wissenschaft selbstreferentiell auf andere Wissenschaft, nicht – wie die zweite Struktur hervorhebt – auf Praxis.
- Die zweite Struktur betont den „forschungstheoretischen Blick“ der Wissenschaft auf das Berufsfeld. Die Generierung von Wissen erfolgt daher in starker Fokussierung auf das Berufsfeld Schule, und zwar nicht als „Lehrgegenstand in Bezug auf die spätere Berufsqualifikation wie z.B. Unterrichten-Lernen“, wie oftmals der universitären Lehrerbildung unterstellt wird (z.B. bei Radtke/Webers 1998), sondern als wissenschaftliche Bearbeitung des Berufsfeldes als „Gegenstand der Forschung“.
- Für die dritte Struktur bildet Wissenschaft die „Grundlage“ für den späteren Lehrerberuf. Auch wird hier nicht zwangsläufig von dem Berufsfeld Schule gesprochen. Wissenschaft und Berufsfeld sind in eher didaktischer Hinsicht aufeinander bezogen, indem Wissenschaft auf ein weiter gefasstes Berufsfeld, die „Außenwelt“, hin vermittelt werden soll.
- Eine vierte Struktur, die das Berufsfeld extensiv theoriebezogen erfahren und analysieren *und* darin auch handeln lassen will, deutet sich hier nur an und wird erst später, vor allem im Zusammenhang mit den schulpraktischen Studien, entfaltet.

Die hier bereits eingeführten unterschiedlichen Konzeptionen treten in den Interviews im Zusammenhang weiterer Fragen immer wieder hervor, z.B. wenn es um die durch das Studium angestrebten Kompetenzen geht, die zugrunde liegende Auffassung der Pädagogischen Professionalität, die strukturelle Organisation der Lehrerbildung einschließlich der Frage nach einer zentralen Einrichtung und ihrer Aufgaben u.w.m., besonders deutlich bei der Erörterung der schulpraktischen Studien, ihrer Aufgaben und Formen. Die vier Konzeptionen lassen sich zu Leitbildern universitärer Lehrerbildung verdichten, sämtlich an der Johann Wolfgang Goethe-Universität vertreten und hier ermittelt. Jedes Leitbild macht Aussagen zum *Verhältnis von Wissenschaft und Berufsfeld* und entwirft einen *Habitus*, der durch universitäre Lehrerbildung angezielt wird. Fallrekonstruktiv werden die vier Leitbilder aus vier Interviews herausgearbeitet. Andere Interviews bestehen eher aus Mischformen und nehmen unterschiedliche Leitbilder jeweils in einzelnen Aspekten auf. Zusammenfassend lassen sich die vier Leitbilder folgendermaßen beschreiben:

- „*(Selbst-)reflexiver Wissenschaftsbezug*“ bedeutet zum einen die Selbstaufklärung der Person durch das Aufbrechen der biographisch mitgebrachten Denkstrukturen und den Aufbau eines wissenschaftlichen Wirklichkeitszugangs, zum anderen der selbstreferentielle Bezug auf durch Wissenschaft hervorgebrachtes Theoriewissen ohne spezifischen Berufsfeldbezug. Die dazu nötige Haltung ist die des *Magisters* als polyvalenter Meister der Wissenschaften.
- „*Forschungstheoretischer Berufsfeldbezug*“ meint eine Erforschung des Berufsfelds als Gegenstand von Wissenschaft. Dadurch wird das Berufsfeld in die (empirische Erfahrungs-)Wissenschaft transformiert, der Gegenstand von Wissenschaft ist nicht beliebig. Der Habitus hierfür ist der des erfahrungswissenschaftlichen *Schulforschers*.

- „*Didaktisch-vermittelnder Berufsfeldbezug*“ bezeichnet umgekehrt die Transformation von Wissenschaft in das Berufsfeld; das jeweilige Fach wird im Hinblick auf das Berufsfeld kommunikabel gemacht, d.h. elementarisiert. Der Habitus ist der des *Vermittlers* oder Kommunikators von Wissenschaft. Wissenschaft soll demnach durch einen selbstaufgeklärten Vermittler reflektiert und an das Berufsfeld kommuniziert werden.
- „*Handlungskompetenter Berufsfeldbezug*“ zielt darauf, die Anforderungen des Berufsfelds zu bewältigen und sich damit im Berufsfeld bewegen zu können. Der bereits innerhalb der universitären Lehrerbildung zu erwerbende Habitus ist der des handlungskompetenten Praktikers. Im Gegensatz zum „didaktisch-vermittelnden Berufsfeldbezug“ soll die Kommunikation an die Außenwelt nicht nur theoretisch durchgespielt und durchdacht werden, sondern bereits praktisch erfolgen.

Der „(selbst-) reflexive Wissenschaftsbezug“ (Magister) ist auf der Seite der Wissenschaft angeordnet, hält demnach einen weiten Abstand zum Berufsfeld; der „handlungskompetente Berufsfeldbezug“ (Praktiker) dagegen steht auf der Seite des Berufsfelds und ist somit am weitesten von der Wissenschaft entfernt, wenngleich das Leitbild immer noch innerhalb der universitären Lehrerbildung steht. Die Bezeichnung „Berufsfeldbezug“, also die Beziehung von einem wissenschaftlichen Standpunkt aus, deutet darauf hin, dass auch hier von Seiten der Wissenschaft aus gedacht wird, was die eigentliche Leistung der Universität ausmacht.

Auch für die beiden anderen Leitbilder trifft dies grundsätzlich zu, jedoch mit veränderter Akzentuierung: Der „forschungstheoretische Berufsfeldbezug“ (Schulforscher) und der „didaktisch-vermittelnde Berufsfeldbezug“ (Vermittler) stehen in der Mitte zwischen Wissenschaft und Berufsfeld und verbinden beide Bereiche. Die beiden Leitbilder unterscheiden sich durch ihre Richtung: Beim ersten kommt das Berufsfeld als Gegenstand in die Wissenschaft, beim zweiten wird Wissenschaft für ein Berufsfeld kommunikabel gemacht. Es geht dabei immer um die eigengesetzliche Verarbeitung des jeweils anderen autonomen Bereichs.

2. Vier Konzepte für schulpraktische Studien

Jedes Leitbild deutet die Stellung der schulpraktischen Studien in der universitären Lehrerbildung in spezifischer Weise.

2.1. *(Selbst-)reflexiver Wissenschaftsbezug: Praxis als eigenständiger Erfahrungsraum*

Innerhalb des Leitbildes des (selbst-) reflexiven Wissenschaftsbezugs *kommt Praxis als integrales Element im Studium nicht vor*. Denn in der Universität entwickelt sich der Wissenschaftsbezug als Bezug auf andere Theorien, nicht auf Praxis. Über Realität oder Praxis kann deshalb nur außerhalb der Hochschule etwas gelernt werden. Wenn Praxis überhaupt relevant sein soll, dann vor dem Studium als Erfahrungsgrundlage der Reflexion. Damit beruht dieses Leitbild auf der in der Wissensverwendungsforschung grundgelegten unüberbrückbaren Differenz zwischen Theorie und Praxis.⁴ Ziel ist zu lernen, wie

4 V.a. entwickelt bei Dewe/Ferchhoff/Radtke 1990.

Wissenschaft funktioniert, um einen entsprechenden reflexiven Habitus aufzubauen.

Für die *Form* der schulpraktischen Studien bedeutet dies, dass sie entweder vor dem Studium als Erfahrungsgrundlage für die spätere Reflexion oder während des Studiums, aber vom Berufsfeld abgespalten, stattfinden sollen. Wie Interview F an anderer Stelle betont, liegt das erste „Praktikum“ daher in der Verantwortung der Schule ohne die Universität, das zweite in der Verantwortung der Universität ohne die Schule. Dadurch handelt es sich streng genommen nicht mehr um schulpraktische Studien, sondern um Praxis oder deren Reflexion. Der Ort der Praxiserfahrung ist zwar noch primär die Schule; doch werden auch außerschulische (pädagogische) Praxisorte anerkannt – so hat z.B. Kellern strukturell einen ähnlichen selbstaufklärerischen Effekt wie in der Schule sein.

2.2. Forschungstheoretischer Berufsfeldbezug: schulpraktische Studien als Praxisforschung

Innerhalb dieses Modells liegt der *Akzent der schulpraktischen Studien auf dem zweiten Teil, den Studien*. Denn es geht nicht um die eigene Praxis, sondern um die Praxis anderer, die erfahrungswissenschaftlich aufgearbeitet werden soll. Das dahinter stehende Theorie-Praxis-Modell geht von einer Autonomie der jeweiligen Bereiche aus, jedoch nicht von einer unüberwindbaren Differenz wie im vorherigen Modell. So kann Praxis zum Gegenstand von Theorie werden und sich Theorie demnach auf Praxis beziehen. Dabei ist genau auf eine Handlungsentlastung zu achten, d.h. es soll nicht selbst unterrichtet werden, sondern Unterricht (ggf. mit empirischen Methoden) analysiert und interpretiert werden. Die schulpraktischen Studien können daher im Bereich der wissenschaftlichen Erforschung der Praxis professionalisierend wirken, nicht aber in der Einübung in die Praxis als unterrichtliches oder schulisches Handeln.

Schulpraktische Studien als erfahrungswissenschaftliche Erforschung schulischer Praxis sind häufig in einen Forschungszusammenhang eingebunden. Die dazugehörige Form ist themenbezogen, d.h. auf eine bestimmte Fragestellung orientiert und semesterbegleitend oder sogar semesterübergreifend. In einer empirischen Studie (Amrhein/Nonnenmacher/Scharlau 1998) wurde gezeigt, dass die Form der semesterbegleitenden schulpraktischen Studien ein intensiveres Erforschen der Praxis ermöglicht als das Blockpraktikum. Die Verantwortung liegt demnach hauptsächlich im Bereich der Universität, ist jedoch – forschungstheoretisch – stark berufsfeldbezogen.

2.3 Didaktisch-vermittelnder Berufsfeldbezug: schulpraktische Studien als Wissenschaftskommunikation

Die didaktisch-vermittelnde Konzeption der schulpraktischen Studien entspricht in etwa dem, was alltagssprachlich unter einem *Schulpraktikum innerhalb des Studiums* verstanden wird.⁵ Hauptsächlich soll dabei ein erster Praxiskontakt hergestellt und es sollen eigene Unterrichtsversuche durchgeführt

5 Auf diese Konzeption beziehen sich auch allgemeine Ratgeber, z.B. Kretschmer/Stary 1998.

werden. Das dahinter stehende Modell ist das der Weitergabe von Wissenschaft an die Praxis. Es soll gelernt werden, wie Wissenschaft „an die Außenwelt“ (Interview J) „transformiert“ (Interview I) werden kann. Innerhalb des Lehramtsstudiums ist die Außenwelt die Schule. Theorie kann nach diesem Modell in schulische Praxis vermittelt werden.

Zwei Ebenen sind in diesem Modell impliziert: Die *Elementarisierung* wissenschaftlicher Erkenntnisse und die *kommunikative Kompetenz* des Vermittlers. Die schulpraktischen Studien haben danach die Aufgabe, beide Elemente ansatzweise hervorzubringen. Neben den meist im zusammenhängenden Block durchgeführten schulpraktischen Studien kann dies auch in rein universitären Werkstattseminaren oder Übungen geschehen, die v.a. der Kommunikationsfähigkeit der Studierenden gewidmet sind.

2.4 Handlungskompetenter Berufsfeldbezug: Studium als Praktikum

Im Gegensatz zum forschungstheoretischen Berufsfeldbezug der schulpraktischen Studien (Modell 2) liegt hier der Akzent auf dem ersten Bestandteil, der *Schulpraxis*. Im Vordergrund steht zwar nicht die Einübung in praktisches Handeln als Form der Routinisierung; doch wird das Studium dahingehend gedeutet, handlungsfähig zu machen, „sich einzufinden“. Deshalb soll jeder Teil des Studiums, auch die theoretischen Phasen, auf ihre Handlungsrelevanz hin untersucht werden, um „der Praxis ein Stück weit zu begegnen und zu lernen, sich emotional und intellektuell auf die Praxis einzustellen“ (Interview C). Dies dient sowohl der Berufswahlentscheidung als auch der Persönlichkeitsbildung.⁶ Ziel des Studiums ist daher, die für das spätere Berufsfeld nötigen Kompetenzen bereits im Studium wenigstens zum Teil zu erwerben, wozu die Theorie einen fast unmittelbar verwertbaren Beitrag leisten kann. Im Unterschied zu den vorherigen Modellen ist Praxis nicht Gegenstand von Wissenschaft oder ausprobierender Kommunikationsbezug, sondern eigenes Ziel bereits des Studiums.

Die Form dieser Art der schulpraktischen Studien ist entsprechend ausgedehnt. In letzter Konsequenz wird das gesamte Studium zu einem einzigen Praktikum in der Interdependenz von handlungspraktischen und reflexiven Anteilen. In diesem Sinne sind auch die hier entwickelten Organisationsvorschläge zu den schulpraktischen Studien zu verstehen. Im Studium sollen mehrere Praktika vorkommen, die über ein Jahr dauern (einschließlich der vorlesungsfreien Zeit) und flankierend von Seminaren begleitet werden. Diese Veranstaltungen heißen „Assistenzjahr“ oder „Intensivjahr“. Dazu kommen die normalen Blockpraktika. Die Quantität der vorgeschlagenen Studien (Assistenzjahr + Intensivjahr + Blockpraktika) übersteigt sogar ein mögliches Praxissemester, was auf den extensiven Berufsfeldbezug dieser Art der schulpraktischen Studien hinweist.

3. Konsequenzen für die universitäre Lehrerbildung

Unsere Untersuchung zeigt den besonderen Charakter jedes einzelnen Modells der schulpraktischen Studien. Üblicherweise wird in den Debatten diese

⁶ In diesen sehr allgemeinen Punkten stimmen alle Konzeptionen weitgehend überein. Der Gegensatz liegt deutlich in der Verhältnisbestimmung zwischen Wissenschaft und Berufsfeld.

Spezifität nicht eigens dargelegt. Auch den Studierenden sind die Unterschiede in Zielsetzung und Anlage im Allgemeinen wohl nicht bekannt. Die Zielrichtung erschließt sich erst, wenn das einzelne Modell in den Kontext des Leitbildes der universitären Lehrerbildung gestellt wird. Die Kontroversen, z.B. um Unterrichtsversuche der Studierenden, Besuche der Lehrenden in den Praktikumsschulen, Unterrichten vs. Sehen und Beurteilen lernen, Schulbezug vs. allgemeinpädagogischer Handlungsbezug, Praktikumsorte mit vs. ohne pädagogischen Handlungsbezug, beziehen sich demgegenüber auf äußerliche Merkmale. Im Kontext des Leitbildes werden die wirklich fundamentalen Unterschiede deutlich. Konzeptionelle Debatten sollten aber auf dem Hintergrund offengelegter Unterschiede stattfinden. Erst dann sind Klärungen zu erwarten. Ebenso sollten Studierende wissen, für welche Modelle sie sich entscheiden.

In mindestens einem Modell beziehen sich die Studien nicht mehr auf die Schulpraxis, in einem weiteren Modell ist der Ort nicht unbedingt die Schule, in einem dritten geht es um die Einübung in einen analytischen Bezug zum vorgefundenen Handlungsfeld. Im Interesse der *Offenlegung der Unterschiede* wäre es daher zu überlegen, ob der Sammelname „schulpraktische Studien“ nicht durch die Angabe der jeweiligen Spezifika differenziert werden sollte. Somit kann unsere Untersuchung helfen, die schulpraktischen Studien konzeptionell zwischen Wissenschaft und Berufsfeld zu verorten. Von da aus kann über ihre Weiterentwicklung und ihr Professionalisierungspotential innerhalb der universitären Lehrerbildung diskutiert und es können neue Einzelformen gefunden werden. Vor der Implementierung neuer Strukturen, wie sie z.B. mit dem Praxissemester versucht wurden, muss die konzeptionelle Stellung der schulpraktischen Studien in der universitären Lehrerbildung deutlich werden.

Ähnlich wie diese Übersicht über die Modelle kommt dem Spektrum der Leitbilder und Habitusformen in Beziehung zu Wissenschaft und Berufsfeld die Aufgabe zu, *die Konzeptionen zur universitären Lehrerbildung zu verorten*. Dadurch kann eine größere Transparenz im Diskurs der eigenen Institution und in den Debatten zur universitären Lehrerbildung insgesamt gewonnen werden. Auch mögliche institutionelle Folgen können besser eingeordnet werden. Lehrerbildungsforschung ist „work-in-progress“, wobei das Spektrum der Leitbilder und die verschiedenen Modelle der schulpraktischen Studien als Anstoß zu weiteren Forschungen in diesem Feld dienen können.

Literatur

- Amrhein, Oliver / Nonnenmacher, Frank / Scharlau, Martin 1998: Schulpraktische Studien aus Sicht der Beteiligten. Blockpraktika und semesterbegleitende Praktika im Vergleich. Karben: F.M.-Druck
- Bauer, Karl-Oswald / Kopka, Andreas / Brindt, Stefan 1996: Pädagogische Professionalität und Lehrarbeit. Eine qualitative empirische Studie über professionelles Handeln und Bewußtsein. Weinheim und München: Juventa
- Beckmann, Hans-Karl 1997: Das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik und Konsequenzen für die Lehrer(aus)bildung. In: Glumpler, Edith / Rosenbusch, Heinz S. (Hg.): Perspektiven der universitären Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 97-121

- Bommes, Michael / Radtke, Frank-Olaf / Webers, Hans-Erich 1994: Schulpraktische Studien an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt. Bielefeld: Zentrum für Lehrerbildung, Universität Bielefeld
- Dewe, Bernd / Ferchhoff, Winfried / 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 (Hg.), Professionswissen und Professionalisierung. Braunschweig, S. 291-320
- Heil, Stefan / Faust-Siehl, Gabriele 2000: Universitäre Lehrerbildung und pädagogische Professionalität im Spiegel von Lehrenden. Eine qualitative empirische Untersuchung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Kommission zur Neuordnung der Lehrerbildung an Hessischen Hochschulen 1997: Neuordnung der Lehrerbildung. Opladen: Leske+Budrich
- Kretschmer, Horst / Stary, Joachim 1998: Schulpraktikum. Eine Orientierungshilfe zum Lernen und Lehren. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 6., durchgesehene Aufl. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1997
- Oevermann, Ulrich 1996: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno / Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 70-182
- Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland 2000: Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Hg. von Ewald Terhart. Weinheim/Basel: Beltz
- Philipp, Elmar / Rolff, Hans-Günter 1998: Schulprogramme und Leitbilder entwickeln. Ein Arbeitsbuch. Weinheim/Basel: Beltz
- Radtke, Frank-Olaf / Webers, Hans-Erich: Schulpraktische Studien und Zentren für Lehramtsausbildung. Eine Lösung sucht ihr Problem. In: Die Deutsche Schule. 90, 1998, S. 199-216
- Stadelmann, Martin / Spirgi, Beat 1997: Wie die Lehrerbildung bilden soll. Reflexionen von Dozentinnen und Dozenten der Lehrerbildung. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt
- Wagner, Hans-Josef 1998: Eine Theorie pädagogischer Professionalität. Weinheim: Deutscher Studien Verlag

Gabriele Faust-Siehl, geb. 1950, Prof. Dr. rer. soc., Professorin am Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe, Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt am Main;
 Anschrift: Johann Wolfgang Goethe-Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaften, WE II, Postfach 11 19 32, 60054 Frankfurt am Main;
 E-Mail: Faust-Siehl@em.uni-frankfurt.de

Stefan Heil, geb. 1968, Dr. phil., Wissenschaftlicher Mitarbeiter bei der „Gemeinsamen Kommission für fachbereichsübergreifende Fragen der Lehrerbildung“
 Anschrift: Senckenberganlage 13-15, 60325 Frankfurt a.M.
 E-Mail: s.heil@em.uni-frankfurt.de