

Hänsel, Dagmar

Prinzipien für die Reform der Lehrerbildung verdeutlicht an einem Reformprojekt der Universität Bielefeld

Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 12 (1994) 2, S. 197-205



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Hänsel, Dagmar: Prinzipien für die Reform der Lehrerbildung verdeutlicht an einem Reformprojekt der Universität Bielefeld - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 12 (1994) 2, S. 197-205 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-132848

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

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
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Prinzipien für die Reform der Lehrerbildung

verdeutlicht an einem Reformprojekt der Universität Bielefeld

Dagmar Hänsel

Der folgende Beitrag ist die überarbeitete Niederschrift eines Vortrags, den die Gastreferentin und Professorin der Universität Bielefeld auf Einladung des Instituts für Pädagogik, des Höheren Lehramts und des Sekundarlehramts der Universität Bern am 10. Februar 1994 im Rahmen des Pädagogischen Kolloquiums gehalten hat.

Das Referat geht von einer kritischen Auseinandersetzung mit der bestehenden Lehrerbildung in der BRD und den sie leitenden Grundsätzen aus. Es werden Prinzipien eines veränderten Ausbildungsmodells skizziert, das die Erfahrung der auszubildenden Lehrkräfte zum Ausgangspunkt der Bildungsprozesse macht und dabei die Ansprüche an eine wissenschaftlich orientierte universitäre Lehrerbildung wahr.

Die thesenartig formulierten Prinzipien werden am Beispiel des Bielefelder Reformprojekts "Integriertes Eingangssemester Primarstufe" (IEP) konkretisiert.

Kritik an der bestehenden Lehrerbildung

Meine erste These lautet:

Die Veränderungen von Kindheit und Jugend fordern heute zu tiefgreifenden Veränderungen nicht nur der Schule, sondern auch der Lehrerbildung heraus.

Kindheit und Jugend haben sich tiefgreifend verändert, und diese Veränderungen stellen sowohl Chancen als auch Probleme für Bildungsprozesse dar. Kinder wachsen heute häufiger als Einzelkinder, in wechselnden Familienkonstellationen und unter tiefen individuellen wie kollektiven Bedrohungen auf. Sie sind in der sich polarisierenden Zweidrittelgesellschaft bedroht, im Leistungswettbewerb abgehängt und ausgegrenzt zu werden, und sie sehen sich globalen Umweltzerstörungen zuvor ungekannten Ausmaßes gegenüber. Aber sie erleben auch die Chancen der Demokratie, der Individualisierung, der Pluralisierung und der Bildung, die mit dem Zerbrechen ständischer und geschlechtsspezifischer Ordnungen sowie normativer Gewißheiten einhergehen.

Das Anwachsen der Lebensprobleme von Kindern und Jugendlichen fordert den Lehrerinnen und Lehrern neben Sachkompetenz heute zunehmend Erziehungs- und Sozialkompetenz ab, das Zerbrechen der Selbstverständlichkeiten erfordert stärker als je zuvor den Diskurs, und das gemeinsame Aushandeln und Verstehen des Einzelnen wird angesichts der Individualisierung und Pluralisierung der Lebensformen heute so wichtig wie nie zuvor. Neben den traditionellen Aufgaben des Unterrichtens und Beurteilens gewinnen Erziehen, Beraten, Innovieren, Verstehen und Betreuen als Lehraufgaben an Gewicht.

Damit stellt sich die Frage, ob und wie die bestehende Lehrerausbildung die künftigen Lehrerinnen und Lehrer auf ihre gewandelten Aufgaben vorbereitet und sie befähigt, die Weiterentwicklung der Schule zum Lebens- und Erfahrungsraum aktiv zu befördern.

Meine zweite These stellt eine Antwort auf diese Frage dar. Sie lautet:

Die Lehrerbildung, genauer: die formalisierte Lehrerausbildung, bereitet heute nicht auf die Schule von morgen vor, die sich als Lebens- und Erfahrungsraum versteht, sondern bestenfalls auf die Schule von gestern, die sich auf Unterrichtsalten in Einzel-fächern beschränkt.

Ich will die Entwicklung, die die Lehrerausbildung in den beiden letzten Jahrzehnten genommen hat, hier nicht im einzelnen darstellen, sondern nur ihre globalen Entwicklungslinien skizzieren. Als Entwicklungslinie mache ich die Vereinheitlichung, die Differenzierung und die Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung aus. Die gegenläufigen Entwicklungstendenzen von Schule und Lehrerbildung treten im Grundschulbereich besonders kraß zutage. Während in der Grundschule Fächergrenzen zunehmend geöffnet worden sind, ist die Primarlehrerausbildung fachlich heillos zersplittert worden. Während sich die Grundschule nach innen und außen geöffnet und Getrenntes integriert hat, hat sich die Primarlehrerausbildung immer mehr in den Elfenbeinturm der Universität zurückgezogen.

Die Vereinheitlichung der Lehrerbildung hat in den beiden letzten Jahrzehnten vor allem als Vereinheitlichung von Institutionen, Curricula und Strukturen stattgefunden. Die Universität hat sich als Institution für die Ausbildung aller Lehrerinnen und Lehrer durchgesetzt, schulformen- und stufenübergreifende Prüfungsordnungen, die einheitliche fachliche Grundelemente und einheitliche Inhaltskataloge in den Fächern aufweisen, sind erlassen worden, und die Ausbildung ist nun für alle Lehrämter in eine fachbezogene Studienphase und in eine berufsbezogene Referendariatsphase gegliedert.

Die stattgefundene Vereinheitlichung der Lehrerbildung stellt, aus der Perspektive der Primarlehrerausbildung betrachtet, eine Anpassung an das gymnasiale Ausbildungsmodell und einen Prozeß der Gleichmacherei ohne Gleichheit dar.

Die Differenzierung der Lehrerbildung läßt sich vor allem als Differenzierung der Bildungsphasen und -institutionen der Bildungsgänge sowie der Disziplinen ausmachen. In der Lehrerbildung haben sich inzwischen drei Phasen herausdifferenziert, die in der Universität, dem Studienseminar und dem Landesinstitut ihre je spezifische Institution gefunden haben. Als neue Bildungsgänge sind eine eigenständige Primar- und eine grundständige Sonderschullehrerausbildung entstanden und weiterbildende Studien institutionalisiert worden. Der Disziplinenkanon der Lehrerbildung ist vor allem um die Erziehungswissenschaften und z. T. auch um die Grundschulpädagogik und -didaktik als eigenständigem Fachzusammenhang erweitert worden. Schließlich haben die an der Lehrerbildung beteiligten Wissenschaftsdisziplinen, allen voran die Pädagogik, einen kräftigen Differenzierungsschub durchgemacht, der wiederum zur Etablierung eigenständiger pädagogischer Fakultäten geführt hat.

Die stattgefundene Differenzierung der Lehrerbildung stellt zugleich einen Prozeß der fachlichen wie institutionellen Zersplitterung dar, der nicht nur die Studierenden, sondern auch die Universität als Lehrerbildungsinstitution in eine tiefe Krise gestürzt hat.

Die stattgefundene Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung wird zum einen in ihrer Verlagerung an die Universität, zum anderen in ihrer Orientierung am Einzelfach und an der Struktur von Disziplinen deutlich.

Die Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung stellt nichts anderes als ihre konsequentere Verfachwissenschaftlichung dar, die mit einer Verengung auf abprüfbare Wissensvermittlung nicht nur in den fachwissenschaftlichen Disziplinen und nicht nur in der ersten Phase der Lehrerausbildung verknüpft ist.

Insgesamt stellt die stattgefundene Entwicklung sowohl einen professionellen Formations- als auch einen Kolonialisierungsprozeß dar, in dem nicht nur die Tradition der Pädagogischen Hochschule, sondern auch die Lehrerbildungstradition der neuen Bun-

desländer zugunsten des traditionellen Universitätsmodells vernichtet wurden. Mit der Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universität sind zugleich aber auch notwendige Voraussetzungen nicht nur für die Verwirklichung einer allgemeinen wissenschaftlichen Lehrerbildung, sondern auch für die Weiterentwicklung der Universität zur Lehrerbildungsinstitution geschaffen worden.

Heute ist das traditionelle Universitätsmodell an sein Ende gekommen, und das wird wiederum in der Primarlehrerausbildung am deutlichsten sichtbar. Auch die Wiederausgliederung der Primarlehrerausbildung aus der Universität kann dieses Modell nicht mehr retten, weil sich das Wissenschaftssystem einerseits, die Universität und die Schule als Bildungsinstitution andererseits tiefgreifend gewandelt haben. Es gilt heute, das bestehende Lehrerbildungsmodell, das der Tradition der Gymnasiallehrerausbildung entstammt, durch ein neues Modell zu ersetzen, das die Chancen nutzt, die durch die Ausbildung aller Lehrerinnen und Lehrer an der Universität heute gegeben sind.

Damit komme ich zu meiner dritten These, die lautet:

Für das bestehende Lehrerbildungsmodell sind bestimmte Prinzipien charakteristisch. Eines ihrer wichtigsten Prinzipien stellt die Trennung und Hierarchisierung der Bildungsphasen, -institutionen und -aufgaben dar.

Die Institutionen, die heute formell mit der Lehrerbildung befaßt sind - die Universitäten, das Studienseminar, das Landesinstitut und die Ausbildungsschulen -, sind durch ihre Bildungsaufgaben, durch ihre Verfaßtheit und durch die Karrierewege ihrer Mitglieder strikt voneinander getrennt. Aufgabe der Universität ist es, die Studierenden in Wissenschaftsdisziplinen einzuführen. Dem Studienseminar und den Ausbildungsschulen werden dagegen die Aufgaben der Vorbereitung auf den Lehrerberuf zugewiesen. Das Landesinstitut hat schließlich die Fortbildung der schon berufsfertigen Lehrerinnen und Lehrer zur Aufgabe. Die Aufgaben der Institutionen sind in einem zeitlichen Nacheinander angeordnet und voneinander unabhängig erfüllbar. Sie gleichen Perlen, die auf einer Kette aufgezogen sind. Die Trennung in der Verfaßtheit der Institutionen zeigt sich z. B. in unterschiedlichen Zuständigkeiten und staatlichen Eingriffsmöglichkeiten. Auch die Karrierewege, insbesondere die, die zur Universität einerseits, zum Studienseminar und Landesinstitut andererseits führen, sind strikt voneinander geschieden. Der Figur des Fachvertreters an der Universität, der eine Reihe formalisierter Bildungsprozesse durchlaufen hat und immer häufiger nie in der Schule als Lehrer tätig gewesen ist, steht die Figur des erfahrenen Schulpraktikers im Studienseminar gegenüber, der sich selbst weitergebildet hat.

Die Institutionen und die durch sie konstituierten Phasen der Lehrerbildung bilden untereinander eine klare Hierarchie, an deren Spitze die Universität, an deren unterstem Ende die Ausbildungsschule steht. Diese Hierarchie wird in dem unterschiedlichen Ansehen, in der unterschiedlichen Belohnung und in den unterschiedlichen Freiheitsspielräumen von Professoren, Fachleitern und Ausbildungslehrern sichtbar. Sie folgt aus dem gedachten Zusammenhang der zwei Ausbildungsphasen und der sich an sie anschließenden Berufstätigkeit. Das eine wird als notwendige Voraussetzung für das andere und das Folgende als Anwendung des jeweils Vorhergehenden gedacht. Universität, Studienseminar und Ausbildungsschule stehen damit zugleich für je eines der drei Elemente der Lehrerbildung: die Universität für Fachwissenschaft, das Studienseminar für Fachdidaktik und die Ausbildungsschule für Praxis.

Die Trennung und Hierarchisierung der Bildungsinstitutionen, -phasen und -aufgaben hat Folgen sowohl für die Universität als auch für das Studienseminar. Das Vorhandensein des Studienseminars enthebt die Universität der Notwendigkeit, Lehrerbildung als Aufgabe an- und ernstzunehmen. Fachdidaktische und schulpraktische Ausbildungsanteile können so in der universitären Ausbildung weitgehend ausgespart wer-

den. Während die Universität durch die Trennung der Institutionen von der Lehrerbildung entlastet wird, stellt sich für das Studienseminar das Problem, die eigene Aufgabe abzugrenzen und sich gegenüber der Universität zu behaupten. Das gelingt vor allem dann, wenn die Trennung der Aufgaben zwischen den Institutionen betont und Lehrerbildung im Sinne pädagogischer Berufsausbildung als spezifische Aufgabe des Studienseminars reklamiert wird. Universität und Studienseminar profitieren damit beide, wenn auch in je anderer Weise, von der bestehenden Aufgabentrennung und Spaltung in der Lehrerbildung.

Ein zweites Prinzip der bestehenden Lehrerbildung stellt die Abspaltung von Erfahrung und formalisierten Ausbildungsprozessen dar.

Formalisierte Ausbildungsprozesse in der Lehreraus- und -fortbildung bleiben von den Erfahrungen, die künftige und praktizierende Lehrerinnen und Lehrer machen, abgespalten. Das gilt insbesondere für die universitäre Phase der Lehrerbildung.

Die Abspaltung von Erfahrung in der formalisierten Lehrerbildung erfolgt in dreifacher Weise, und zwar als Abspaltung von Kindheits- und Schulerfahrung, als Abspaltung von Erfahrungen in der "privaten" Lebenspraxis und als Abspaltung von Berufserfahrung. Künftige Lehrerinnen und Lehrer bringen im Unterschied zu allen anderen Professionellen umfassende und sie persönlich berührende Erfahrungen mit der Institution ihrer künftigen Berufstätigkeit in die Ausbildung mit. Diese Erfahrungen sind einerseits individuell unverwechselbar, andererseits kollektiv geprägt. Das Bild von Schule, das künftige Lehrer und Lehrerinnen in die Ausbildung einbringen, ist z.B. typischerweise durch das Gymnasium, ihr Bild von Kindern und vom Beruf durch die weibliche oder männliche Lebenspraxis im sozialen Milieu der Mittelschicht bestimmt. Das in formalisierten Ausbildungsprozessen vermittelte Wissen wird auf diesem Erfahrungshintergrund verarbeitet, es findet hier seine Grenzen und geht mit ihm eine spezifische Legierung ein.

Obwohl Erfahrung, insbesondere Erfahrung in Schule und in der geschlechtsspezifisch geprägten Lebenspraxis, für die formalisierte Lehrerbildung überaus bedeutsam ist, bleibt sie dort typischerweise abgespalten. Das zeigt sich z. B. darin, daß Lehrerbildung mit formalisierter Ausbildung und diese wiederum mit der Ausbildung an der Universität gleichgesetzt zu werden pflegt. Lehrerbildung geschieht aber nicht nur durch Lehre in formalisierten Bildungsprozessen in der Universität, im Studienseminar oder im Landesinstitut, sondern auch und wesentlich im Leben und in der Schule, und zwar sowohl in als auch neben und vor der Lehrerberufstätigkeit.

Ein drittes Prinzip stellt die Orientierung am Einzelfach dar.

Der Fächerkanon in der Lehrerbildung wird durch die Orientierung am Einzelfach, ihr Curriculum durch die Systematik der Wissenschaftsdisziplinen bestimmt. Das gilt insbesondere für die Lehrerbildung an der Universität. Das Lehrerbildungscurriculum unterscheidet sich nicht prinzipiell, sondern nur graduell vom grundständigen universitären Fachcurriculum. Es pflegt jedoch, um den Schein zu wahren, um einige studien-gangsspezifische Versatzstücke ergänzt zu werden. Unter den Bedingungen der Massenuniversität, in der immer mehr Studierende in sich immer mehr differenzierenden Disziplinen ohne hinreichende persönliche Kontakte zu Lehrenden studieren, wird die Disziplinsystematik als Curriculumprinzip faktisch zunehmend außer Kraft gesetzt, vor allem dort, wo Studierende nur wenig Zeit für eine Disziplin aufwenden können. Nicht die Systematik der Disziplin, sondern Zufälligkeit und Beliebigkeit bestimmen dann das Curriculum. Damit bricht auch die Struktur des Studiums zusammen. Sie ergibt sich nun nur noch aus der verbrachten Zeit an der Universität. Die Orientierung am Einzelfach prägt auch die Ausbildung am Studienseminar, dessen Fächerkanon am universitären Kanon der Lehrerbildung orientiert ist.

Prinzipien einer veränderten Lehrerbildung

Damit komme ich zu meiner *vierten These*, die lautet:

Es reicht heute nicht aus, das Lehrerbildungscurriculum zu revidieren, vielmehr muß die Lehrerbildung unter anderen Prinzipien neu gedacht und gestaltet werden.

Die Notwendigkeit einer Reform der Lehrerbildung ist inzwischen unbestritten. Die bisher entwickelten Reformvorschläge weisen eine Reihe von Gemeinsamkeiten auf. Sie setzen nicht bei dem Wandel von Kindheit und Jugend und den mit ihm verknüpften pädagogischen Herausforderungen an Schule und Lehrersein an; sie beschränken die Veränderung der Lehrerbildung auf die erste Ausbildungsphase, und sie lassen die vorgetragenen Prinzipien der Lehrerbildung unberührt. Die gegenwärtig vorgetragenen staatlichen Reformvorschläge folgen dem Prinzip "weniger desgleichen", aber auch die Gegenvorschläge der Disziplinvertreter, die "mehr desgleichen" fordern, weisen keine andere Qualität auf. Eine dritte vorgetragene Lösung setzt auf das Rückgängigmachen der PH-Integration in die Universität. So schlägt der Wissenschaftsrat in seinen 10 Thesen die Verlagerung der Primarlehrerbildung an die Fachhochschulen vor. Er opfert damit das Ziel einer allgemeinen wissenschaftlichen Lehrerbildung für die Rettung des bestehenden Lehrerausbildungskonzepts der Universität.

Hier soll ein anderer Ansatz vorgetragen werden, der an dem Wandel von Kindheit und Jugend ansetzt, der sich nicht nur auf die erste Phase, sondern auf das Gesamt der Lehrerbildung richtet und der vor allem anderen Prinzipien folgt.

Das erste und wichtigste Prinzip stellt dabei die Vernetzung der Bildungsphasen, -institutionen und -aufgaben dar, die an die Stelle ihrer Trennung und Hierarchisierung tritt.

Die geforderte Vernetzung impliziert die systematische Kooperation zwischen den Lehrerbildungsinstitutionen. Öffnung und Integration sind damit heute nicht nur für die Schule, sondern auch für die Lehrerbildungsinstitutionen, allen voran die Universität, angesagt. Die geforderte Vernetzung der Institutionen zielt weder auf die Aufhebung ihrer Eigenständigkeit noch ist damit eine zwar gut gemeinte, von den Aufgabenstellungen her aber eigentlich nicht erforderliche Zusammenarbeit gemeint. Es geht vielmehr um *systematische* Kooperation angesichts der Tatsache, daß alle Institutionen, wenn auch in unterschiedlicher Weise, an der Bildung der Lehrerinnen und Lehrer beteiligt sind. Die Vernetzung der Lehrerbildungsinstitutionen bringt diese in einen anderen Zusammenhang untereinander. Sie sind nun nicht wie Perlen auf einer Kette aufgereiht und stellen Anwendungen des je zuvor Gelernten dar, sondern sie durchdringen einander und sind sternförmig um Schule als gemeinsamen Erfahrungsbereich der Lehrerinnen und Lehrer angeordnet.

Damit wird neben der Vernetzung der Bildungsphasen, -institutionen und -aufgaben ein zweites Prinzip für die Neugestaltung der Lehrerbildung sichtbar, nämlich Erfahrung zum Ausgangspunkt und Integrationskern formalisierter Bildungsprozesse zu machen.

Das Wirksamwerden dieses Prinzips verändert vor allem den Stellenwert der Schule im Konzert der Lehrerbildungsinstitutionen und läßt ihre Bedeutung als Lehrerbildungsinstitution sichtbar werden. Die Schule wird vom End- zum Mittelpunkt des Bildungsprozesses, der nun nicht als Perlenkette, sondern als Spirale gedacht ist. Es geht nun nicht darum, zuvor Gelerntes in der Praxis anzuwenden oder auf die am Ende des Prozesses stehende Berufspraxis vorzubereiten, sondern in immer wieder neuen Anläufen Bildungsprozesse in Gang zu setzen, die ihren Ausgangspunkt in der Erfahrung haben. Die säuberliche Ordnung von Ausbildung und anschließender Berufstätigkeit wird

damit zugunsten ihrer wieder und wieder hergestellten Verschränkung aufgegeben, die zugleich die scharfe Trennung zwischen Lehreraus- und -fortbildung obsolet werden läßt. Es geht dann nicht darum, in die bestehende Berufspraxis einzutreten und Wahrheiten zu vermitteln, sondern Erfahrungen in der pädagogischen Praxis systematisch herzustellen, mit Hilfe von Wissenschaft aufzuklären und die Personen wie die Praxis unter dem Bildungsanspruch zu verändern. Die Lehrerbildungsinstitutionen müssen damit nicht nur untereinander vernetzt werden, sondern sich auch gegenüber der Erfahrung, und das heißt vor allem gegenüber der Schule als Erfahrungsfeld der Lehrerinnen und Lehrer, öffnen. Die Schule, aber auch andere pädagogische Praxisfelder, werden damit zu Integrationskernen in der Lehrerbildung.

Als drittes Prinzip einer neugestalteten Lehrerbildung ist die Orientierung an den Problemen der Lernenden zu nennen.

Mit diesem Prinzip wird ein Perspektivenwechsel vollzogen. Lehrerbildung wird damit nicht aus der Perspektive des *Was* und der *Lehre*, sondern des *Wie* und des *Lernens* gedacht. Wenn Lehrerbildung nicht aus der Lehrenden-, sondern aus der Lernendenperspektive gedacht wird, kann nicht das Fach und seine Systematik, sondern der Bildungsprozeß der Lernenden zum organisierenden Prinzip für das Curriculum erklärt werden. Es geht dann nicht darum, die Disziplinen in der Lehrerbildung abzuschaffen, wohl aber untereinander und zu den Lernenden in ein neues Verhältnis zu setzen.

Wenn der Lern- und Bildungsprozeß der Lehrerinnen und Lehrer zum organisierenden Prinzip für das Curriculum erklärt wird, dann müssen Probleme identifiziert werden, die für die jeweilige Stufe des Bildungsprozesses besonders bedeutsam sind. Für den Beginn der Lehrerausbildung könnte das z. B. der Wechsel von der bisherigen Schüler- zur künftigen Lehrerperspektive sein. Die identifizierten Probleme müssen dabei sowohl der Erfahrung und der handlungsbezogenen Auseinandersetzung durch die Lernenden zugänglich gemacht als auch mit den Mitteln der Wissenschaft und mit Hilfe der Disziplinen bearbeitet werden. Damit wird das Problem der Unendlichkeit und Beliebigkeit der Fachinhalte in der Lehrerbildung gelöst. Es geht nun nämlich nicht mehr darum, künftigen Lehrerinnen und Lehrern Erziehungswissenschaft, Germanistik, Mathematik und viele andere Disziplinen zu lehren, sondern Disziplinen auf bestimmte Probleme Antworten geben zu lassen. Das hätte u. a. zur Folge, daß die künftigen Lehrerinnen und Lehrer sich in der Lehrerbildung nicht zu jedem Zeitpunkt mit allen Disziplinen gleichzeitig, sondern nur mit jenen Disziplinen beschäftigen müßten, die für die Bearbeitung des jeweiligen Problems in besonderer Weise relevant sind.

Die von *Robinson* so genannten "klinischen Semester", in denen das jeweilige Problem erfahren und einer handlungsbezogenen Auseinandersetzung zugänglich gemacht werden könnte, müßten nach der hier entwickelten Vorstellung die Lehrerausbildung strukturieren¹. Sie würden die Integrationskerne in der Ausbildung darstellen und jeweils eine neue Stufe im Ausbildungsprozeß einleiten. Mit fortschreitender Entwicklung der Lehrerinnen und Lehrer könnten sich nach der hier entwickelten Vorstellung die Phasen der Tätigkeit immer mehr ausdehnen, müßten aber mit Reflexionselementen oder formellen Bildungsphasen durchsetzt bleiben.

Meine *fünfte* und *sechste These* möchte ich miteinander verknüpft betrachten:

Die geforderte Neugestaltung der Lehrerbildung kann nur schrittweise erfolgen und muß von den Beteiligten selbst in die Hand genommen werden. Und Regionale Kooperationsprojekte, in denen sich die Lehrerbildungsinstitutionen untereinander und

¹ vgl. Robinson, S.B. (1973) Vorschläge zum erziehungswissenschaftlichen Studium und zur Ausbildung aller Lehrer an einer Pädagogischen Fakultät. In S.B. Robinson (Hrsg.), *Erziehung als Wissenschaft*, 237-253. Stuttgart.

gegenüber der Erfahrung und Praxis öffnen, lassen die in These 4 genannten Prinzipien praktisch werden und stellen Schritte auf dem Weg zu einer veränderten Lehrerbildung dar.

In diesen Thesen wird ein Weg vorgeschlagen, der dem Weg gleicht, den die Schule in den letzten Jahren gegangen ist und der mit dem Begriff der "Öffnung von Schule" umschrieben werden kann. Diesen Weg haben die an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen heute z. T. schon eingeschlagen, und sie müssen ihn in Zukunft noch viel konsequenter als bisher fortsetzen. Aufgabe des Staates wäre es, die Autonomiespielräume der an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen zu erweitern, ein Netzwerk für regionale Kooperationsprojekte zu schaffen und modellartige Konkretisierungen der dargestellten Prinzipien bis hin zu Modellausbildungsgängen zu fördern.

Reformprojekt "Integriertes Eingangssemester Primarstufe"

Abschließend will ich am Beispiel des "Integrierten Eingangssemesters Primarstufe" (IEP) knapp verdeutlichen, wie die vorgetragenen Reformprinzipien in der Lehrerausbildung in einem Projekt konkret gemacht werden können. Eine systematische Darstellung des Projekts und seiner Wirkungen kann jedoch in diesem Zusammenhang nicht geleistet werden.

Das IEP ist 1988 als Basisinitiative von Lehrenden und Studierenden an der Universität Bielefeld entstanden. Es wird seit dem Sommer 1992 in einem von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) finanzierten Modellversuch erprobt und voraussichtlich noch in diesem Jahr an der Universität Bielefeld institutionalisiert. Ähnliche Initiativen sind inzwischen an der Universität Potsdam entstanden, andere Universitäten bekunden Interesse. Das IEP umfaßt den Gesamtzusammenhang des ersten (bzw. für die Anfänger im SS des zweiten) Studiensemesters. Alle Primarstufenstudierenden, alle an der Lehrerausbildung beteiligten Disziplinen und ihre Vertreterinnen und Vertreter, 57 Grundschulen in der Region und die Laborschule sind in das Projekt einbezogen. Als Folgeprojekt ist eine Lernwerkstatt an der Universität Bielefeld eröffnet worden, die die mit dem Projekt verknüpfte regionale (Grund-) Schulentwicklung im Sinne einer Öffnung von Schule und die Kooperation zwischen Universität und "IEP-Schulen" unterstützen und fördern will.

Wie wird nun das in These 4 geforderte Prinzip der *Vernetzung* im Rahmen unseres Studieneingangsprojekts realisiert? Das IEP umfaßt zwei Elemente, nämlich die achtwöchige Schulphase und den *Veranstaltungsverbund*, der die Schulphase rahmt und begleitet. An dem *Veranstaltungsverbund* sind prinzipiell alle an der Lehrerausbildung beteiligten Disziplinen mit eigenständigen, gleichwohl aber zeitlich und z.T. auch inhaltlich aufeinander abgestimmten Veranstaltungen beteiligt. Der Schwerpunkt liegt dabei auf erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Fragestellungen. Während der Schulphase, die im Dezember und Januar stattfindet, nehmen die Studierenden vormittags am Unterricht einer Grundschulklasse teil und besuchen nachmittags und während des ganzen Montags Veranstaltungen in der Universität.

Jede Schule nimmt eine Gruppe von etwa 10 bis 15 Studierenden auf, die jeweils zu zweit einer Klasse zugeteilt sind und dort von dem/der Klassenlehrer/in als Mentor/in betreut werden. Jeweils eine Lehrkraft der Schule, die einen Lehrauftrag an der Universität erhält, stellt als "Betreuungslehrkraft" die Scharnierstelle zwischen Universität und Schule und zwischen den Studierenden und den als Mentor/innen beteiligten Lehrkräften ihrer Schule dar. Die Betreuungskräfte führen, gestützt durch Fortbildungen in der Universität, während der Schulphase eine Begleitveranstaltung in der Schule

durch, in der einerseits Erfahrungen der Studierenden bearbeitet, andererseits eine Einführung in den Schulalltag der jeweiligen Schule mit seinen typischen Problemen versucht wird. Das Programm für die sogenannte schulpraktische Begleitveranstaltung wird gemeinsam mit den Lehrenden der Universität erarbeitet. Da die Zusammenarbeit mit den Schulen auf Dauer gestellt ist und da, über die Jahre gesehen, i.d.R. alle Lehrkräfte einer Schule in das IEP als Betreuungslehrkraft oder Mentor/in einbezogen sind, wird durch das IEP auch ein neuer Kommunikationszusammenhang innerhalb der Kollegien und zwischen Schulen und Universität gestiftet, der wiederum durch Fortbildungsangebote für die Kollegien in der Lernwerkstatt oder in der Laborschule weiter zu stärken versucht wird. Lehreraus- und -fortbildung sind so miteinander verknüpft, und Schule wie Universität profitieren wechselseitig von dieser Zusammenarbeit.

Das Prinzip, *Erfahrung* zum Ausgangspunkt und Integrationskern formalisierter Bildungsprozesse zu machen, wird im IEP-Projekt nicht einfach dadurch realisiert, daß die Studierenden in die Schulen geschickt werden und dort gleichsam als zukünftige Lehrer/innen oder Wissenschaftler/innen agieren. Im IEP wird vielmehr eine pädagogische Erfahrungssituation unter bestimmten Zielvorstellungen planvoll hergestellt. Die Studierenden erleben in der Schule deshalb einerseits den Lehreralltag der Lehrerinnen und Lehrer, andererseits eine künstlich arrangierte Schonraumsituation, die durch Verfremdung, Kontrasterfahrung, aber auch durch mit ihr verknüpfte Kommunikationssituationen und Lehrangebote zum Lernen, zur Distanzierung von der bestehenden Praxis und zur Reflexion anregen soll. Verfremdung des Lehreralltags wird z.B. durch die Aufgabenstellung für die Studierenden herzustellen versucht. Ihre Aufgabe ist es nicht, Unterrichtsstunden in einer Klasse zu halten, sondern einzelne, von der Klassenlehrer/in bestimmte Kinder während des Unterrichts zu betreuen sowie die Lehrkraft bei ihren Versuchen zur Öffnung von Schule und Unterricht zu unterstützen. Durch diese Arbeit soll eine Kontrasterfahrung zu der eigenen Schulerfahrung i.d.R. am Gymnasium hergestellt und der Wechsel von der Schüler/innen- zur Lehrer/innenperspektive, der mit dem Beginn der Lehrerausbildung stattfindet, bewußt gemacht werden. Die Studierenden werden im Rahmen des IEP in vielfältige informelle wie formelle Kommunikationssituationen verwickelt. Neben dem Austausch der beiden Studierenden in einer Klasse, dem Austausch mit den Kindern, der Mentorin, der Betreuungslehrkraft und den Lehrenden der Universität wird z.B. ein informeller Austausch der Studierenden in ihrer Schulgruppe arrangiert. Die Schulen werden gebeten, für die Gruppe der Studierenden, die an der Schule arbeitet, einen Raum (evtl. den Flur) zur Verfügung zu stellen, in dem sie sich vor und nach dem Unterricht bzw. in den Pausen treffen können.

Die fachlichen Universitätsveranstaltungen bekommen durch die Erfahrungen der Studierenden in der Schulphase einen gemeinsamen Bezug und einen Ansatzpunkt, um die je spezifischen fachlichen Problemstellungen an Beispielen zu diskutieren. Die Studierenden, die dem täglichen Wechselbad zwischen Universität und Schule ausgesetzt sind, verlieren nicht etwa, wie manchmal befürchtet, ihr Interesse an den Disziplinen, sondern steigern es im Gegenteil beträchtlich. Die empirischen Begleituntersuchungen im Rahmen des Modellversuchs machen deutlich, daß vor allem die Erziehungswissenschaft von diesem Interesse profitiert, daß die Studierenden insgesamt theorieinteressierter werden, daß sie stärker als bei Studienbeginn von der Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Ausbildung für künftige Grundschullehrer/innen überzeugt sind und daß sie den Grundschullehrerberuf anspruchsvoller als zuvor einschätzen.

Das dritte Prinzip einer reformierten Lehrerbildung, die *Orientierung an den Lernenden*, wird in dem beschriebenen Arrangement des Studieneingangs sichtbar. Der Studienbeginn stellt für alle Studierenden eine wichtige Übergangs- und Umbruchssituation dar, die in der Massenuniversität besonders schwierig geworden ist. Für die Studierenden gilt es, sich in einer neuen Institution zu orientieren, neue soziale Kontakte

aufzubauen, ihr Studien- und Berufsziel abzuklären sowie Zugang zu den Disziplinen zu finden. Das gelingt in der Massenuniversität nicht mehr nebenbei, sondern wird zur formellen Aufgabe der Studieneingangsphase. Für die Studienanfänger in der Lehrerbildung ist der Übergang in die Universität durch die Fächervielfalt nicht nur extrem erschwert, sondern es fehlt ihnen in der Universität auch ein zentraler Ort, weil sie, zumal beim Studium des Lehramts Primarstufe, an vielen Fakultäten gleichzeitig studieren. Mit dem IEP wird ihnen zumindest ein sozialer Ort geschaffen und eine Verbindung zwischen den an der Lehrerausbildung beteiligten Lehrenden und Fakultäten hergestellt.

Die begonnene Reform muß in Zukunft in zwei Richtungen weiterentwickelt werden. Zum einen müssen weitere auf den Zusammenhang der Lehrerausbildung bezogene "klinische" Phasen entwickelt und institutionalisiert werden, in denen die genannten Prinzipien verwirklicht und das Neben- und Nacheinander von Wissensvermittlung und pädagogischer Tätigkeit überwunden wird. Das Studium der Disziplinen würde so von "klinischen" Phasen durchzogen oder begleitet werden, in denen die Bildung der Lehrerinnen und Lehrer zum gemeinsamen Gegenstand nicht nur verschiedener Disziplinen, sondern auch verschiedener Institutionen gemacht würde. Angedacht wird von uns gegenwärtig ein Schülerförderprojekt, das als einjährige studienbegleitende Phase gedacht ist und das den schulischen und den außerschulischen Bereich miteinander verbinden soll. Ehrgeiziger und schwieriger wäre es, an Stelle des auf das Studium folgenden Referendariats eine berufspraktische Phase in das Studium zu integrieren und dort praktische Tätigkeit in der Schule und Beschäftigung mit forschungs- und/oder berufsbezogenen Fragen zu verknüpfen. Studienseminar, Universität und Schule müßten bei der Gestaltung dieser klinischen Phase eng zusammenarbeiten.

Nicht weniger wichtig als die Institutionalisierung klinischer Phasen, die die Institutionen der Lehrerbildung, die Universität, das Studienseminar, das Fortbildungsinstitut und die Schule, sowie Wissensvermittlung und praktische Tätigkeit in Verbindung miteinander bringen, wäre die Aufhebung der *grundständigen Trennung in Primar- und Sekundarlehrerausbildung*. Analog zur Arztausbildung müßte ein Lehrerausbildungsgang im Baukastensystem entwickelt werden, der eine Basisausbildung für alle vorsieht, die erst nach einem ersten Abschluß, an den sich eine Zeit der Berufstätigkeit anschließt, stufen-, fach- und problemspezifisch ausdifferenziert bzw. erweitert werden kann. Alle künftigen Lehrerinnen und Lehrer würden nach dieser Vorstellung zunächst nur eine Fachwissenschaft und die Erziehungswissenschaft als Disziplin studieren und in beiden Disziplinen einen ersten fachlichen Abschluß erwerben, der zugleich eine Weiterqualifikation in der Disziplin und damit einen Umstieg aus der bzw. Einstieg in die Lehrerausbildung ermöglichen würde. In den klinischen Phasen während des Studiums würde das Fächerspektrum dann berufs- und problembezogen erweitert werden. Die Bezahlung der Lehrerinnen und Lehrer wäre nach Abschluß der Basisausbildung zunächst für alle gleich und würde sich je nach Zusatzkompetenzen, die in nachfolgenden Studienphasen erworben werden, steigern. Die Ausbildung wäre so insgesamt weit differenzierter, als sie heute sein kann, der Lehrereinsatz flexibler und die unterschiedliche Länge der Ausbildung und Bezahlung der Lehrkräfte nicht an ihren Einsetzungen in bestimmten Schulstufen- und -formen gebunden. Da die Lehrbefähigung für das jeweilige Fach und nicht für spezielle Schulstufen und -formen erworben würde, müßten Lehrkräfte zudem nicht lebenslang in bestimmte Schulformen und -stufen unterrichten. Die Lehrerausbildung bliebe zudem nicht eine frühe Episode in der Berufsbiographie der Lehrerinnen und Lehrer, sondern könnte, wenn die Lehrkräfte ihre Basisausbildung erweitern, diese durchziehen und immer wieder neue Möglichkeiten bieten, Distanz zum Berufsalltag zu gewinnen und sich selbst planvoll weiterzuentwickeln.