

Messner, Rudolf

Neue Wege der Lehrerbildung an der (Reform-)Universität Kassel

Beiträge zur Lehrerbildung 14 (1996) 3, S. 302-313



Quellenangabe/ Reference:

Messner, Rudolf: Neue Wege der Lehrerbildung an der (Reform-)Universität Kassel - In: Beiträge zur Lehrerbildung 14 (1996) 3, S. 302-313 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-133385 - DOI: 10.25656/01:13338

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-133385>

<https://doi.org/10.25656/01:13338>

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Neue Wege der Lehrerbildung an der (Reform-) Universität Kassel

Rudolf Messner

Die "Stufenlehrausbildung" an der Universität Kassel wird als frühes Beispiel einer gemeinsamen Ausbildungskonzeption für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen, von der Grundschule bis zum Gymnasium, unter den Strukturbedingungen des Tertiärbereichs dargestellt. Entscheidend sind nicht so sehr die gefundenen Organisationsformen, über die einleitend informiert wird, sondern die Einsicht, dass Lehrer werden die Herausforderung und Entwicklung je individueller Fähigkeiten und Verantwortlichkeiten bei den Studierenden bedeutet. Hochschulen müssen zu einem guten Teil erst noch lernen, die dafür notwendigen Erfahrungsbereiche - Wissenschaft, Schule und Lebenspraxis - für eine zukunftsweisende Lehrerbildung produktiv ins Spiel zu bringen. Die kritische Bilanz der Kasseler Lehrerbildungspraxis macht Bedingungen sichtbar, ohne deren Verwirklichung eine akademische Lehrerbildung keinen Fortschritt bringen wird.

In der Schweiz steht gegenwärtig die Frage zur Entscheidung an, ob Teile der Lehrerbildung, die bisher seminaristisch gestaltet waren, im Sinne universitärer Praxis "akademisiert" werden sollen (vgl. Wyss, 1996). Die damit aufgeworfenen Probleme sind nicht allein oder vorrangig strukturpolitische. Im Kern geht es vielmehr darum, wie sich die Bedingungen der Vermittlung und des Erwerbs der für jede Lehrperson zentralen Fähigkeiten, insbesondere ihrer Lehrkompetenz, durch die Verlagerung in den Hochschulbereich in ihrem Bezug auf Wissenschaft, auf Berufspraxis und auf die Rolle und Selbständigkeit der Studierenden selbst verändern.

Dabei ist wichtig, sich zu vergegenwärtigen, dass es die *Schule* ist - und ihr teilweise dramatischer Funktionswandel -, durch welchen die Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern heute besonders herausgefordert werden. Viele Angehörige der jetzigen Lehrergeneration, man denke etwa an die Situation vieler Grundschulen, die mehr und mehr als Ort des Nachholens sozialer Erfahrungen in Anspruch genommen werden, müssen Teile ihres Berufs gleichsam neu lernen (vgl. Faust-Siehl u. a., 1996; Achermann, 1994).

In einer solchen Umbruchsituation müssen auch Konzept und Praxis der Lehrerbildung neu durchdacht werden (vgl. für die Verhältnisse in der Schweiz Wyss, 1994), und es lohnt vielleicht der Blick auf ein Modell wie der Stufenlehrausbildung an der Universität Kassel, mit dem vor zwanzig Jahren in einer vergleichbaren Situation die wissenschaftliche Neuorientierung der Lehrerbildung vorweggenommen worden ist. Der Wandel von Schule, den es *damals* zu bewältigen galt, war ihre Modernisierung und partizipative Ausgestaltung im Zuge der in den sechziger Jahren wirksam werdenden Bildungsreform. Der in Kassel eingeleitete Prozess kann als exemplarisch für den Versuch einer konzeptuell durchgestalteten Eingliederung der gesamten Lehrerbildung in die universitäre Praxis gelten, wie er ähnlich auch an anderen deutschen Universitäten erfolgt ist.¹

¹ Dabei ist an Beispiele in Nordrhein-Westfalen zu denken, vor allem aber an die Lehrerbildung an den beiden niedersächsischen Universitäten in Oldenburg und Osnabrück, jüngst auch an das "Potsdamer Modell", einer universitären Neugestaltung der Lehrerbildung im ostdeutschen Bundesland Brandenburg. In der überwiegenden Mehrzahl der Fälle war die Verlagerung der Lehrerbildung für Lehrer der

1. Das Kasseler Reformkonzept als Beispiel für eine akademisierte Lehrerbildung

Die Grundidee des Kasseler Reformmodells bestand darin, den langen Weg der Eingliederung der Lehrerbildung für Primar-, Sekundar- und Berufsschullehrer in die Universität - wo die Gymnasiallehrausbildung schon seit jeher angesiedelt war - produktiv zu Ende zu führen (vgl. als einführende Darstellungen Heipcke/Messner, 1981; Messner, 1989; Garlichs, 1989). Die Lehrerseminare, -institute, -akademien und -hochschulen sollten also zurückgelassen werden, um der gesamten Lehrerbildung *dort* ihren akademischen Platz zu sichern, wo die Ausbildung von Medizinem und Juristen schon immer selbstverständlich beheimatet war. "Produktiv" sollte die Eingliederung insofern sein, also sie nicht nur additiv geschehen, sondern mit der Entwicklung eines *gemeinsamen* Ausbildungskonzepts für Lehrerinnen und Lehrer aller Schularten verknüpft werden sollte. In ihm, so die Absicht, sollten die Vorzüge einer *wissenschaftlichen* Lösung der Aufgabe mit der Bewahrung der Praxis- und Schulnähe der Lehrerbildung an den Vorgängerinstitutionen verbunden werden.

Hochgespannte Pläne - allein schon aus ihrer Beschreibung ist unverkennbar der Wissenschafts- und Gestaltungsoptimismus der Bildungsreformära herauszuhören. Immerhin boten die günstigen Kasseler Verhältnisse - dort wurde 1971 eine Universität mit dem Schwerpunkt Lehrerbildung neu gegründet -, die Voraussetzung, ein solches Reformkonzept zu verwirklichen. Ehe die in Kassel - im Spannungsfeld von Wissenschaft, Praxis und Studierenden - gemachten Erfahrungen beschrieben werden, soll in skizzenhafter Kürze über die Essentials sowie über die Struktur, die Inhalte und das heutige Erscheinungsbild der Kasseler Stufenlehrausbildung informiert werden.

1.1 Schematische Veranschaulichung des Kasseler Modells

Essentials der Kasseler Stufenlehrausbildung

- (1) Gleichwertige wissenschaftliche Ausbildung aller LehrerInnen, mit Ausdifferenzierungen nach Schulstufen
- (2) Lehrämter nach Lebensalter der SchülerInnen/Schulstufen ("Stufenlehrerprinzip")
- (3) Orientierung des erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Wissens an der pädagogisch verantwortlichen Ausübung des Lehrerberufs (im gemeinsamen "Kernstudium")
- (4) Fachwissenschaft und Fachdidaktik im Studium aller Lehrämter/Fächer konzeptuell miteinander verbunden
- (5) Praktische Studienanteile mit verbindlicher eigenverantwortlicher Unterrichtsarbeit
- (6) Herausforderung selbständigen Lernens der Studierenden, z. B. durch Projektstudium

Primarstufe und Sekundarstufe I an die Universität - als dort oft nur wenig willkommenen Bereichen - jedoch mit einer *minimierenden* Ausgestaltung ihrer Praxis verbunden (wobei letzte Anpassungen, etwa in Baden-Württemberg, "gerade noch in Arbeit sind"; vgl. Hänsel/Huber, 1996, S. 9).

Schema 1: Lehrämter und ihnen zugeordnete Schulstufen/-formen²

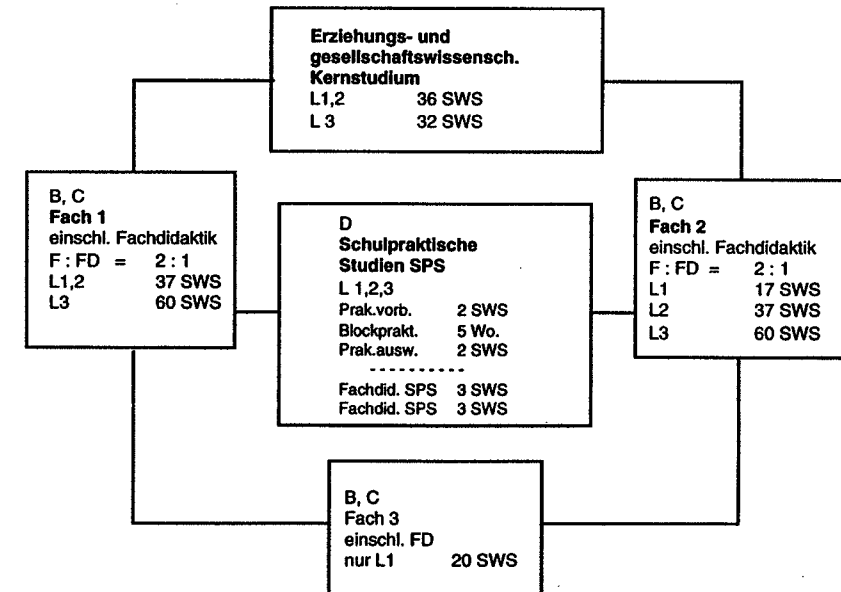
Schulstufen	Lehrämter	Einsatzbereich
Grundstufe 1.-4. Schuljahr	Grund- schulen L1	Grundschulen, im Langfach Mittelstufe
Mittelstufe 5.-10. Schuljahr	Haupt- und Realschulen L2	Schulformen der Mittelstufe H, R, GS, F, Gymn.
Oberstufe 11.-13. Schuljahr	Gym- nasien L3	Gymnasiale Oberstufe

Studiendauer: L1, L2 6 (7) Semester Regelstudienzeit
L3 8 (9) Semester Regelstudienzeit³

Fächer: alle Schulfächer mit Ausnahme von Griechisch und Latein (insgesamt 18!)

Schema 2: Inhaltsbereiche und ihr Anteil bei einzelnen Lehrämtern

Inhaltsbereiche A Erziehungs- und Sozial(Gesellschafts)wissenschaften⁴
B Fachwissenschaften
C Fachdidaktik als Hochschulwissenschaft
D Schulpraktische Studien (Praktika)⁵



Studienzeit:
L1,2 = 120 SWS⁶

L3 = 162 SWS

² Die strichlierten Linien bedeuten Durchlässigkeit: GrundschullehrerInnen können ihr "Langfach" auch in der Mittelstufe unterrichten; die Einsatzbereiche von L2 und L3 überschneiden sich in der Mittelstufe (H = Hauptschule; R = Realschule; GS = Gesamtschule; F = Förderstufe (spezifische Organisationsform des 5./6. Schuljahres); Gymn. = Gymnasium). Für das Lehramt an Berufsschulen (L4) gelten spezielle Bedingungen, so dass es im Rahmen dieser Darstellung vernachlässigt werden muss.

³ Die beiden zusätzlichen Regelsemester künftiger GymnasiallehrerInnen kommen ausschliesslich dem Studium der beiden Schulfächer zugute.

⁴ Künftige Grundschul- sowie Haupt- und RealschullehrerInnen studieren insgesamt 36, GymnasiallehrerInnen 32 Semesterwochenstunden Kernstudium.

⁵ Für alle Lehrerstudenten besteht die schulpraktische Ausbildung in Kassel aus einer je zweistündigen Praktikumsvorbereitung und -auswertung, einem fünfwoöchigen Blockpraktikum in der Schule sowie zwei je dreistündigen sog. Fachdidaktischen Schulpraktischen Studien SPS (mit wöchentlichem Praxiskontakt).

⁶ Rechenbeispiel für das Lehramt Grundschule: 36 Semesterwochenstunden (SWS) Kernstudium + je 2 SWS Praktikumsvorbereitung und -auswertung + 37 SWS im fachwissenschaftlich vertieften "Langfach" (zusätzlich 3 SWS SPS) + 17 SWS im Fach 2 (zusätzlich 3 SWS SPS) + 20 SWS im Fach 3 ergibt eine Studienzeit von insgesamt 120 Semesterwochenstunden.

Schema 3: Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliches Kernstudium
(in 4 fächerübergreifende, praxisbezogene thematische Schwerpunkte gegliedert mit stufenspezifischen und -übergreifenden Themen)

Unterricht, Curriculum, Bildung Lernen, Lehren, Beurteilung, Integration
Schule und Schulentwicklung Schulgeschichte, Bildungssystem, aktuelle Schulformen
Entwicklung, Sozialisation, Erziehung Phasen und Probleme des Aufwachsens
Gesellschaft und Bildung Verfassung der BRD, Natur, Technik, Gesellschaft

Schema 4: Die Schulpraktischen Studien im Kontext von Lehrerstudium und Referendariat⁷



⁷ Obwohl der Hauptteil der *praktischen* Ausbildung von Lehrern in der gesamten Bundesrepublik Deutschland im zweijährigen berufsbegleitenden Referendariat erfolgt ("zweite Phase"), wird immer mehr sichtbar, wie wichtig es aus Gründen der Berufswahl, der Motivation und der zeitgerechten Entwicklung von Kompetenzen ist, schon während des Universitätsstudiums ("erste Phase") das eigene schulpraktische Können zu entwickeln. Im Kasseler Modell wird dies u. a. durch eine vielfältige Vernetzung mit dem Kernstudium und der Fachdidaktik sowie durch die Mitarbeit in Lernwerkstätten und Schulprojekten versucht. Dadurch soll Kontinuität gestiftet werden, die bis in die spätere Berufstätigkeit und eigene Fortbildungsaktivität der Lehrerinnen und Lehrer reicht (sog. "dritte Phase").

1.2 Zum wissenschaftlichen Gestaltwandel der Lehrerbildung im Kasseler Modell

Welche Konsequenzen haben sich in Kassel aufgrund der skizzierten Grundsätze und Organisationsformen des Studiums für die Neubestimmung des Verhältnisses von Wissenschaft, Praxis und Studierenden in einer akademisierten Lehrerausbildung ergeben?

Dazu sechs Anmerkungen:

(1) Zunächst bedeutet die Überantwortung in den Raum der Universität zweifellos, dass Lehrerbildung dort der Unübersichtlichkeit und Anonymität eines massenhaften Wissenschaftsvermittlungsbetriebes mit einem nach Hunderten zählenden Wissenschaftspersonal und Tausenden Studenten ausgeliefert wird. An der Universität sind profilierte Lehre und Forschung zu finden - jedoch in einem strukturellen Durcheinander von Angeboten, Botschaften und Wertigkeiten. Diese Situation erlaubt oft nicht, die berufsethischen Momente des Lehrerwerdens angemessen wahrzunehmen, geschweige denn gezielt zu entwickeln. Andererseits gewährt die Universität im Studium ungewöhnliche Wahl- und Gestaltungsfreiheiten. An der Universität Kassel dürften gegenwärtig wohl insgesamt 250 Wissenschaftler an der Lehrerausbildung beteiligt sein, darunter mehr als 50 ständig an der Universität Tätige im pädagogisch-schulpraktischen Kernbereich. Die Zahl der Lehrerstudierenden in allen vier Lehrämtern (Grundschule; Haupt- und Realschule, Gymnasium, Berufsschule) liegt derzeit bei insgesamt etwa 2500.

(2) Ein entscheidender Punkt der Verlagerung der Lehrerbildung an die Universität ist darin zu sehen, dass sie künftigen Lehrern eine ernsthafte Aneignung und Auseinandersetzung mit der Materie Wissenschaft erlaubt. Zumindest *Kontakt* zu den wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen ihrer Schulfächer gehabt zu haben, ist nach dem Kasseler Konzept auch für das Grundschullehramt unverzichtbar.

(3) Die Fachdidaktiken besitzen im Kasseler Modell eine Schlüsselrolle. Sie sollen selbst, und zwar im unmittelbaren Kontakt zu den Fachdisziplinen, wissenschaftlich betrieben werden. Die Hauptaufgabe der Fachdidaktiken besteht darin, stets von neuem die Beziehungen der Wissenschaftsdisziplinen zu den Schulfächern zu klären. Sie sollen dies leisten, indem sie gemeinsam mit Studierenden wissenschaftliche Inhalte für die Lebens- und Schulsituation von Lernenden aller Altersstufen zugänglich und vermittelbar machen.

(4) Ein besonderes Charakteristikum des Kasseler Modells bildet das "Erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Kernstudium". Wie sein Name sagt, versteht es sich als identitätsstiftender Kernteil der Ausbildung aller Lehrerstudierenden. Dieser Anspruch soll eingelöst werden, indem im Kernstudium aus fünf Bezugsdisziplinen, nämlich Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie, Philosophie und Politologie, pädagogisch bedeutsame und aktuelle Themen und Erkenntnisse ausgewählt und im Hinblick auf zentrale Handlungsbereiche der Lehrertätigkeit dargestellt werden. Der Praxisbereich "Unterricht, Curriculum, Bildung" wird dabei als Herzstück der Lehrpraxis angesehen. Um ihn wird, in der Art konzentrischer Kreise weiter ausgreifend, pädagogisch-sozialwissenschaftlich-philosophisches Wissen zu den Praxisbereichen "Schule", "Entwicklung, Sozialisation und Erziehung" sowie "Gesellschaft und Bildung" gruppiert. Die Angebote des Kernstudiums sollen nicht nur praxisbezogen sein, sondern, anknüpfend an die ja vorgegebenen Aufgaben der Schule, eine ziel- und sinnorientierte wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Fragen des Lehrerberufs und seines grösseren Wirkungszusammenhanges ermöglichen. Um wenigstens anzudeuten, welches Ethos damit angesprochen ist, seien drei der fünf für das Kernstudium formulierten Zielsetzungen zitiert (sie geben zugleich einen Einblick in die in Kassel

lebendige Tradition der Lehrerbildung) (vgl. Messner, 1989, S. 26). Angestrebt wird, heisst es da, "Kinder und Jugendliche im Bildungsprozess als entwicklungs-fähige und förderungsbedürftige Individuen anzusehen, denen Zeit, Impulse und Geduld zur Entfaltung ihrer Begabungen und ihrer Mündigkeit gelassen werden - und deren Wert als Menschen nie nur nach ihrer Leistungsfähigkeit in gesellschaftlich gerade hochgeschätzten Lerngebieten bestimmt werden darf". Der zweite Grundsatz verlangt, "Allen Schülern die wesentlichen Inhalte unserer Kultur durch eine wissenschaftlich begründete und geschulte Lehrkunst zugänglich und Interessenbildung auf hohem Niveau möglich zu machen". Ferner wird als wesentlich angesehen, den "Bildungsbereich selbst als soziale Praxis, als ein Stück Gesellschaft im kleinen, zu verstehen, in dem gemeinsames verantwortliches Tun, das Umgehen mit der Unterschiedlichkeit der anderen, die Artikulation der eigenen Interessen und das demokratische Austragen von Konflikten erprobt und gelernt werden".

Auf diese Zielsetzungen hin wird, um eine Formulierung von Heinz Wyss aufzugreifen, das "orientierende (pädagogisch-sozialwissenschaftliche) Kontextwissen" des Kernstudiums vermittelt (Wyss, 1995, S. 329).

(5) Von der schulpraktischen Ausbildung im engeren Sinn lässt sich sagen, dass mit ihr ein Standardlement der Lehrerbildung an Pädagogischen Hochschulen in das Kasseler Universitätsmodell übernommen worden ist. Der Name "Schulpraktische Studien" will betonen, dass sich die universitäre Pädagogik und Didaktik hinsichtlich der theoretischen Fundierung - und der persönlichen Mitwirkung! - für diesen Bereich verantwortlich wissen.⁸ Kennzeichnend ist jedoch, dass sich die universitäre Wissenschaft zur Durchführung der Schulpraktischen Studien in die *Schulen* begibt oder zumindest Schüler, Lehrer sowie medial dokumentierte oder simulierte Schulrealität in die Hochschule holt.

(6) Erwähnt werden soll, dass im Kasseler Modell in immer wieder neuen Anläufen versucht worden ist, eigenaktives und selbständiges Lernen der Studierenden nicht nur zuzulassen oder anzuregen, sondern zur Grundlage des Studiums zu machen. In den siebziger und achtziger Jahren geschah dies durch ein Projektstudium von erheblichem Umfang. Jetzt, in den neunziger Jahren, sind eher - für sich selbst jeweils sehr elaborierte - Einzelinitiativen zu nennen, wie das Schülerhilfeprojekt, Schulerkundungen an Reformschulen, mit denen Kasseler Erziehungswissenschaftler zusammenarbeiten, oder die Lernwerkstätten, die es seit kurzem auch für die Sekundarlehrerbildung gibt. Alle diese Ansätze bleiben jedoch im gegenwärtigen Massenbetrieb vor allem im Gymnasialbereich eher marginal.

1.3 Stichworte zu einer Bilanz

Wenn die in Kassel vollzogene Akademisierung der Lehrerbildung im Hinblick auf ihre offenkundigen Licht- und Schattenseiten zu bilanzieren wäre, dann würde - über das schon Gesagte hinaus - anzuführen sein, dass sie zweifellos ein *praktisches Minimum* einer wissenschaftsfundierten und zugleich praxisbezogenen Vorbereitung auf die spätere Schultätigkeit ihrer Absolventen gewährleistet. Sehr positiv würde die frühzeitige Hinordnung auf den Lehrerberuf einzuschätzen sein, eingeschlossen die durch die erste Praktikumsphase und die Anlage des Studiums gegebene Möglichkeit der Korrektur der Berufswahlentscheidung. Praxis und praxisorientierte Ausbildung spielen im Kasseler Modell eine wesentliche Rolle und kommen *dort* in besonderer Weise zum Tragen, wo Fachausbildung, schulbezogene Fachdidaktik und Kernstu-

⁸ An der Universität Kassel arbeiten als einziger hessischer Universität *alle* Erziehungswissenschaftler an den Schulpraktischen Studien mit.

dium positiv zusammenwirken und sich der Realitätserprobung im Praktikum stellen. Der vielbeschworene "Praxisschock" am Beginn des Referendariats ist jedenfalls eine Erfahrung, die Kasseler Absolventen in aller Regel erspart bleibt.

Andererseits wäre *kritisch* anzumerken, dass sich auch im Kasseler Modell, obwohl es eine gemeinsame Studienkonzeption für *alle* Lehrerstudentinnen und -studenten sein will, eine *unterschiedliche Gewichtung* der fachlichen und pädagogisch-sozialwissenschaftlichen Studienanteile zwischen den Gymnasialabsolventen und den übrigen Lehramtsstudenten vollzieht. Auch hier ist es leider so, dass sich gegenüber den kompakten Fachanforderungen, die z. B. von Studenten der Naturwissenschaften für das Lehramt an Gymnasien zu erbringen sind, alles übrige in eine Nebenrolle gedrängt sieht. Das Kernstudium wird dann bei manchen Studierenden zum nur noch punktuell genutzten "Lückenstudium", dessen Bruchstücke erst bei den Abschlussprüfungen mühsam zu Themenschwerpunkten zusammengefügt werden.⁹ An dieser Situation trägt sicherlich das schon erwähnte strukturelle Chaos einer Grossuniversität einen erheblichen Teil an Mitschuld. Auch in Kassel ist es bisher nicht gelungen, ein hinreichend handlungsfähiges Organisations- und Handlungszentrum zu bilden, von dem aus die Beiträge der an der Lehrerbildung beteiligten, räumlich und thematisch weitgestreuten Fachbereiche wirksam koordiniert werden könnten. Zu den Mankos der Studiensituation zählt auch das oft beklagte studentische Einzelkämpfertum. Gegenüber der zersplitternden Wirkung des Massenbetriebs hat sich wenig an kooperativer oder gar fächerübergreifender Studienkultur entwickeln können.

Im Hinblick auf Lehrkompetenz scheint schliesslich das grösste Defizit der Kasseler Praxis im derzeitigen *professionswissenschaftlichen* Status der Ausbildung zu bestehen. Zwar bringen eine ganze Reihe von wissenschaftlichen Experten ihre Theorie- und Praxiskompetenz in die Praktika ein und begleiten dadurch die ersten Schritte im Prozess des Lehrerwerdens meist sehr qualifiziert. Ihre Interventionen bleiben jedoch oft punktuell und führen nicht dazu, dass sich ihre Kompetenz etwa in festen Lehrformen objektiviert, an denen die Studierenden ihr Verhalten systematischer erproben und reflektieren und - wo immer möglich - auch einüben können, wie dies z. B. in Fribourg im "Übungspraktikum" sowie in den "Spezialkursen für Unterrichtsfertigkeiten" für Abschlusssemester geschieht (vgl. Oser, 1987, S. 811 ff. und 815). Auch die Studentenvertretung sieht darin einen "Grundkonflikt" der Lehre der Pädagogik an hessischen Universitäten: "Studierende der erziehungswissenschaftlichen Studiengänge werden derzeit weder hinreichend noch angemessen auf die pädagogische Handlungsfähigkeit vorbereitet, die spätestens im Berufsleben von ihnen erwartet wird. Kompetenzen, wie die Eignung zur Teamarbeit oder die Fähigkeit, Gruppen zu leiten, sind aber weder angeboten noch können sie automatisch mit der Entgegennahme des Abschlusszeugnisses verinnerlicht werden" (vgl. Zentrale Hessische Fachkonferenz, 1996, S. 157). Obwohl diese Kritik primär der Magisterausbildung gilt, trifft sie - trotz aller positiven Ansätze - grundsätzlich auch auf die Kasseler Lehrerbildung zu und benennt eine wichtige Entwicklungsaufgabe für die Zukunft.

2. Folgerungen für eine wissenschaftliche Lehrerbildung an der Hochschule

Welche Überlegungen ergeben sich aus den Kasseler Reform Erfahrungen für eine Lehrerbildung, welche die Vorzüge einer seminaristischen Ausbildung nicht aufgeben,

⁹ Dies bestätigt für die genannten Gymnasialstudenten mit naturwissenschaftlichen Fächern eine eben mit D. Bosse und A. Paschen durchgeführte Befragung.

Lehrerbildung zugleich aber wissenschaftlich an der Hochschule neu begründen und vertiefen will?

2.1 Kompetenzen, die es in einer zeitgemässen Lehrerbildung zu entwickeln gilt

Wenn, wie behauptet, der Funktionswandel von Schule der eigentliche Antrieb der gegenwärtigen wissenschaftlichen Neugestaltung der Lehrerbildung ist, dann erscheint eine Bestimmung der erforderlichen Fähigkeiten als "Lehrkompetenz", streng gesehen, als zu eng. Lehrerinnen und Lehrer müssen heute *Schule gestalten* und in der Schule *Lernen organisieren*, um damit die Voraussetzungen für schulisches Lehren oft überhaupt schaffen zu können. Hartmut von Hentig hat dies auf die Formel gebracht, dass eine aktuelle Schule sich zuerst um die *Lebensprobleme* von Heranwachsenden kümmern müsse und dann erst um ihre *Lernprobleme* (vgl. v. Hentig, 1993 und 1996). Es liessen sich lange Listen solcher schulbezogener Lehrerqualifikationen entwickeln, angefangen von Team- und Konfliktbearbeitungsfähigkeit über das Vermögen, individuell auf Kinder und Jugendliche einzugehen, bis zu den Kompetenzen, welche die Entwicklung und Handhabung schulkultureller Elemente verlangen, wie die durch die Reformpädagogik inspirierten Formen des Morgenkreises, der Wochenplanarbeit, des Freien Lernens oder des Klassenrats. Entscheidend ist, dass schulgestalterische und lehrende Tätigkeiten nicht in einem *additiven* Verhältnis zueinander gesehen werden; beide bedingen einander wechselseitig.

Im Hinblick auf deren Eigenart liegt es nahe, die beschriebenen Kompetenzen als "*individuelles Praxiskönnen*" zu charakterisieren. Damit kommt zum Ausdruck, dass es sich beim wirksamen Lehrerhandeln nicht um beliebig isolierbare praktisch-technische Fertigkeiten handelt, sondern um Fähigkeiten, die tief in der Persönlichkeit und deren Grundhaltungen und damit auch in der vor- und ausseruniversitären Biographie von praktizierenden und werdenden Lehrerinnen und Lehrern verankert sind. Lehrerkönnen besitzt zudem eine von der jeweiligen Person geprägte individuelle Note. Und dies muss auch so sein!

Entwickelt werden kann ein solches "individuelles Praxiskönnen" nur über einen qualifizierten Schulbezug. Es muss in realitätsnahen Situationen herausgefordert, gestaltet und übend weiterentwickelt und, wenn möglich, auf seine subjektive Vorgeschichte und Herkunft reflektiert werden (vgl. die für die Schweizer Situation höchst instruktive Studie von Tanner, 1993, welche besonders auch die Bedeutung biographischer Momente beim Lehrerwerden bestätigt; vgl. die Rezension von Gehrig, 1995). Nochmals ist zu betonen, dass es eine hybride Vorstellung wäre, wenn sich Wissenschaft anmasste, über eine solche Praxiskompetenz verfügen und sie aus sich heraus formen zu können. Wissenschaft kann zur Klärung eines solchen Praxiskönnens beitragen, zu seiner Strukturierung, Reflexion und - im besten Fall - zu seiner Neuorganisation. Die universitäre Lehrerbildung war allerdings bisher, wie schon erwähnt, viel zu abstinenter darin, wirksame Szenarien für eine solche kompetenzformende Gestaltungsarbeit zu schaffen (vgl. die Analyse und die Anregungen bei Oser, 1996, bes. S. 78 ff.). Dabei muss andererseits bedacht werden, dass individuelles Praxiskönnen teilweise psychisch völlig anders repräsentiert ist - z.B. in *Erfahrungen, Erinnerungen, sprachlichen Mustern, emotionalen Reaktionen, Bildern, Impulsen* -, als dass es in der Wissenschaftsform der Sozialwissenschaften ohne weiteres darstellbar und durch deren Kodierungsformen bearbeitbar wäre.

2.2 Die Rolle der *Wissenschaft* bei der Entwicklung der Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern

Gewiss scheint zu sein, dass zugleich - und in vielfältiger Beziehung zueinander - unterschiedliche wissenschaftliche Wissensformen benötigt werden (vgl. Messner/Rumpf, 1992):

- Fach- und Praxiswissen in den studierten Fächern (bei Primarlehrern in Form wissenschaftlicher Kompetenz in mindestens einem Fach);
- Pädagogisch-philosophisches - man könnte sagen "Orientierungs- und Erinnerungswissen" über den Sinn und die Bedingungen zur Verwirklichung des pädagogischen Auftrags von Schule und Bildung, sei es über die Lebenssituationen und Interessen von Kindern oder über den sozialen und ökologischen Zustand unserer Gesellschaft;
- Empirisches und methodologisches Wissen, psychopädagogisch orientiert, und schliesslich
- wissenschaftlich reflektiertes Handlungswissen, das auf das jeweilige individuelle Praxiskönnen bezogen ist.

Gerade die zuletzt genannte, für Lehrerbildung zentrale Wissensform existiert in einer *Pluralität von Ausprägungen*. Viele Wege führen nach Rom! Dies ist eine Tatsache, die nicht von Nachteil sein muss, sondern durchaus als Chance zur Entwicklung von Eigenprofilen der Studierenden verstanden werden kann. Es gibt eher gegenstandsorientierte Formen eines solchen theoretisch durchgearbeiteten Handlungswissens, wie etwa die Didaktik und Curriculumtheorie oder Hans Aebli's "Grundformen des Lernens" (1983) (vgl. die Anregungen zu einer "kognitionspädagogisch fundierten Lernkultur bei Reusser, 1994, bes. S. 27-36), es gibt in der Bundesrepublik Deutschland ein reiches Spektrum fachdidaktischer Ansätze (vgl. als neuere Beispiele Duncker, 1994 und Heymann, 1996); es finden sich Handlungslehren mit stärker pädagogischer Prägung, wie etwa das Genetische Lehren von Martin Wagenschein (1989) oder das tätigkeitsorientierte Lernkonzept von Iris Mann (1977); schliesslich bieten sich eine Fülle sozialwissenschaftlich inspirierter Einzelkonzepte an, vom Soziodrama und der themenzentrierten Interaktion bis zum pädagogischen Diskurs der "Just Community"-Schulen (vgl. Steffens/Bargel, 1993). Für alle Konzeptualisierungen von Lehrerkompetenzen bleibt allerdings die "Differenz-Hypothese" gültig (vgl. Terhart, 1995), die besagt, dass zwischen dem von Wissenschaft erzeugten Wissen und dem im beruflichen Handeln tatsächlich benötigten immer eine, nur im Handeln selbst aufhebbare Differenz bleibt. Wissenschaftliches Wissen muss durch praktisches Tun in Ernstsituationen und dessen Reflexion in das individuelle Lehrerkönnen eingearbeitet werden.

Zu vier weiteren Problemen einer wissenschaftlichen Lehrerbildung nur mehr Anmerkungen in thesenartiger Kürze:

2.3 Lernorte

Was die *Orte* einer wissenschaftlichen Lehrerbildung betrifft, so sprechen die Erfahrungen in Deutschland eher dafür, die strikte Trennung in eine erste Phase des Hochschulstudiums und die zweite Phase eines zweijährigen Vorbereitungsdienstes an Schule und Seminar *nicht* ohne weiteres zu übernehmen. Wünschenswert erschiene es vielmehr, an der Hochschule eine praxisbezogene Lehrerausbildung zu entwickeln und dort das Begonnene in Zusammenarbeit mit sich positiv entwickelnden Schulen auch zu Ende zu führen. Grundsätzlich begünstigt das Klima der Hochschule die intellektuelle Auseinandersetzung mit der vorfindbaren Praxis des Lehrerberufs und damit das

Aufgreifen neuer Ideen. Umgekehrt hängt jedoch alles davon ab, ob und wie der Lernort Hochschule für Lehrerbildung tatsächlich ausgestaltet wird. Sinnvolle *Inszenierungsformen* einer reformierten Lehrerbildung sind oft beschrieben worden, zuletzt besonders prägnant im Aargauer Modell für die Ausbildung von Sekundar- und Realschullehrkräften (vgl. die von den Lernräumen und -ereignissen her entwickelten Überlegungen bei Künzli/Messner, 1995, bes. S. 335 f.). Bisher ist die Verwirklichung solcher Lehr-Lern-Kulturen im Hochschulbereich erst vereinzelt gelungen.

2.4 Forschung in der Lehrerbildung

Das ureigenste Gebiet wissenschaftlicher Arbeit im Rahmen der Lehrerbildung ist wohl die *Erforschung der Ausbildungsprozesse* selbst. Sie kann im Falle einer geschickten Organisation teilweise mit dem *forschenden Lernen der Studierenden* verbunden werden. Dies heißt nicht, daß es im Umkreis einer hochschulartig gestalteten Lehrerbildung keine freie, grundlagenorientierte Forschung geben darf. Sie sollte für wissenschaftlich besonders Interessierte ermöglicht werden.

2.5 Vermittlungsformen

Lehren und Lernen im Rahmen einer akademischen Lehrerbildung besitzen *insofern besonderen Charakter*, als sie stets (heimliche) Modelle mit beträchtlicher Prägung für die eigene Berufsausübung darstellen. Wünschenswert wäre, daß universitäres Lehren und Lernen - auf die Formen als solche kommt es dabei weniger an! - als Bildungsarbeit mit Erwachsenen erfolgt, die deren Selbständigkeit herausfordert, die soziale Dimension (Team-, Gruppen-, Projektarbeit) mitberücksichtigt und verlässliche und belastbare Beziehungen zu den AusbilderInnen schafft (Ziele, die allerdings auch zur Selbstüberforderung der Beteiligten führen können).

2.6 Zur kulturellen Dimension einer wissenschaftlichen Lehrerbildung

Bei aller Wissenschaftlichkeit und aller notwendigen Schulnähe sollte in einer akademischen Lehrerbildung der Bezug zur außerhochschulischen *Kultur* und die Aufmerksamkeit für bedeutsame *nichtschulische Lebenspraxis* nicht verlorengehen, seien es Natur, Literatur, Kunst, Musik, Technik, Arbeit oder Sport. Lebensbezogene Lernkultur an Schulen kann nur an Hochschulen angebahnt werden, die sich der Lebenspraxis öffnen.

Literatur

- Aebli, H. (1989). *Grundformen des Lehrens*. Stuttgart: Klett.
- Achermann, E. (1994). Entwicklungsprojekt Stanser Primarschule (EPS). In Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.), *Was können Schulen für Schulentwicklung leisten?* (S. 237-242). Bonn: Köllen.
- Duncker, L. (1994). *Lernen als Kulturaneignung*. Studien zur Schulpädagogik und Didaktik. Bd. 9. Weinheim und Basel: Beltz.
- Faust-Siehl, G., Garlichs, A., Ramseger, J., Schwarz, H. & Warm, U. (1996). *Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Garlichs, A. (1989). Lehrerausbildung und Politik. Das Kasseler Modell auf dem Weg vom Hoffnungsträger zum Störfall. In K.-H. Braun, K. Müller & R. Odey (Hrsg.), *Subjektivität - Vernunft - Demokratie* (S. 100-112). Weinheim und Basel: Beltz.
- Gehrig, E. (1995). Einstellungen und Einstellungsänderungen bei Lehrerinnen und Lehrern. Drei Bemerkungen zu einem bemerkenswerten Forschungsbericht. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (3), 379-382.

- Hänsel, D. & Huber, L. (1996). Lehrerbildung neu denken und gestalten. In D. Hänsel & L. Huber (Hrsg.), *Lehrerbildung neu denken und gestalten* (S. 9-14). Weinheim: Beltz.
- Heipcke, K. & Messner, R. (1981). Entstehung, Situation und Perspektiven der Kasseler Stufenlehrausbildung. In N. Kluge, A. Neusel, Chr. Oehler & U. Teichler (Hrsg.), *Gesamthochschule Kassel 1971-81. Rückblick auf das erste Jahrzehnt* (S. 262-298). Kassel: Stauda.
- Hentig, H. v. (1993). *Die Schule neu denken*. München: Hanser.
- Hentig, H. v. (1996). Die Schule und die Lehrerbildung neu denken. In D. Hänsel & L. Huber (Hrsg.), *Lehrerbildung neu denken und gestalten* (S. 17-38). Weinheim: Beltz.
- Heymann, H.W. (1996). *Allgemeinbildung und Mathematik*. Studien zur Schulpädagogik und Didaktik. Bd. 13. Weinheim und Basel: Beltz.
- Künzli, R. & Messner, H. (1995). Zur Reform der Ausbildung von Oberstufenlehrkräften im Kanton Aargau. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (3), 332-343.
- Mann, I. (1977). *Lernen durch Handeln*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Messner, R. (1989). Das "Kasseler Modell" der Lehrerausbildung - Herkunft, Entwicklung und Perspektive. In Studienbereich II der Gesamthochschule Kassel (Hrsg.), *Dokumentation der Auseinandersetzungen um den Erhalt der Kasseler StufenlehrerInnenausbildung 1987-1989* (S. 23-27). Kassel: Gesamthochschulbibliothek.
- Messner, R. & Rumpf, H. (1992). Natur und Bildung. Gedanken zum schulischen Umgang mit Naturfragen. *Grundschulzeitschrift*, 6 (53), 9-13.
- Oser, F. (1987). Können Lehrer durch ihr Studium Experten werden? Ein Reformkonzept der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 33 (6), 805-822.
- Oser, F. (1996). Auf der Suche nach Licht: Was heisst Wissenschaftsorientierung einer neuen Lehrerbildung? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (1), 75-81.
- Reusser, K. (1994). Die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern neu denken. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 12 (1), 19-37.
- Steffens, U. & Bargel, T. (Hrsg.) (1993). *Erziehung und Demokratie in der Schule*. Heft 7 der Beiträge aus dem Arbeitskreis "Qualität von Schule". Wiesbaden: HIBS.
- Tanner, H. (1993). *Einstellungsänderungen während Lehrerausbildung und Berufseinführung. Literaturübersicht und Längsschnittuntersuchung über die berufliche Situation von Schweizer Primarlehrern*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Terhart, E. (1995). Lehrerprofessionalität. In H.G. Rolff (Hrsg.), *Zukunftsfelder der Schulforschung* (S. 225-266). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Wagenschein, M. (1989). *Verstehen lehren*. Weinheim: Beltz.
- Wyss, H. (1994). Lehrerinnen und Lehrer für eine neue Schule. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 12 (3), 302-322.
- Wyss, H. (1995). Schulen und Lehrerbildung im getrennten und vereinigten Deutschland. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13 (3), 307-331.
- Wyss, H. (1996). Die Empfehlungen der EDK zur Lehrerbildung und zu den Pädagogischen Hochschulen. Ein persönlicher Kommentar. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14 (1), 96-98.
- Zentrale Hessische Fachkonferenz Erziehungswissenschaften (1996). Bericht. Vorabexemplar für das Hessische Ministerium für Wissenschaft und Kunst. Frankfurt am Main.