

Händle, Christa; Nitsch, Wolfgang Lehrerbildung im kollegialen Netzwerk

Die Deutsche Schule 82 (1990) 3, S. 306-312



Quellenangabe/ Reference:
Händle, Christa; Nitsch, Wolfgang: Lehrerbildung im kollegialen Netzwerk - In: Die Deutsche Schule 82 (1990) 3, S. 306-312 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-313162 - DOI: 10.25656/01:31316

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-313162>

<https://doi.org/10.25656/01:31316>

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

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

82. Jahrgang / Heft 3 / 1990

Jochen Schweitzer

Abbruch, Umbruch oder Aufbruch?

Notizen zur Bildungslandschaft der DDR im Juni 1990

260

Die verwirrende Situation des Bildungswesens, wie sie sich seit dem Aufbruch eingestellt hat, weist viele Merkwürdigkeiten auf. Einige dieser Gleichzeitigkeiten von Ängsten und Hoffnungen, von Zögern und Wagen, von Ratlosigkeit und (Patent-) Lösungen werden hier schlaglichtartig zusammengetragen.

Jörg Schlömerkemper

Auf der Suche nach einem neuen Konsens

Über Kontinuität und Wandel im Bildungswesen der DDR

267

Mit den allgemeinen politischen Veränderungen haben auch die einzelnen Teilbereiche des gesellschaftlichen Lebens ihre Legitimation verloren. Diese neu zu gewinnen, kann zumindest im Bereich des Bildungswesens nicht gelingen, wenn zentral verbindliche Vorgaben regeln sollen, was vor Ort geschehen soll. Ein neuer Konsens kann nur in der konkreten Gestaltung eines überschaubaren pädagogischen Handlungsfeldes gefunden werden.

Arbeitsgruppe Bildungsreform

Thesen zur Bildungsreform in der DDR

Ein Diskussionsangebot

277

Aus den vielfältigen Diskussionen, die in der DDR nach der Öffnung der Denk- bzw. Redemauern geführt worden sind, hat eine Arbeitsgruppe der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW) in der DDR ein „Diskussionsangebot“ erarbeitet, das ein wenig Struktur in diese Vielfalt bringen und die Reform des Bildungswesens vorantreiben sollte. Wir dokumentieren dieses Angebot als einen der vielen Versuche, die das zu Überwindende und das Bewahrenswerte sondieren wollten.

Jan Hofmann und Helmut Soder

Einerseits und andererseits und außerdem

Kritische Betrachtungen zu den Thesen zur Bildungsreform der DDR vom März 1990 283

Es konnte nicht erwartet werden, daß ein „Diskussionsangebot“, das in der APW, also einem bisher dem Staatsapparat der DDR untergeordneten Institut, erarbeitet worden ist, ohne Widerspruch bleiben würde. Auch eine solche, vielleicht eher polemisch geratene Stimme soll hier dokumentiert werden.

Elisabeth Fuhrmann

Anforderungen an guten Unterricht heute und morgen

Überlegungen zur Veränderung und Verbesserung der Qualität des Lehrens und Lernens 289

Es dürfte relativ einfach sein, die bisherige Situation der Schule in der DDR zu kritisieren und auf prinzipieller Ebene zu formulieren, was anders werden müßte. Schwieriger dürfte es sein, jene konkreten Momente eines guten Unterrichts zu benennen, die das Bewahrenswerte weiterführen und die neuen Zielsetzungen umsetzen. Dieser Beitrag versucht eine Lösung.

Hildegard Maria Nickel

Die Sozialisation der Geschlechter in der DDR

Thesen zu den Unterschieden zwischen Jungen und Mädchen in Schule und Beruf 302

Überraschend ist an diesem Beitrag weniger, daß auf Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen hingewiesen wird, sondern daß dies für eine Gesellschaft getan wird, die sich die Gleichheit von Männern und Frauen in programmatischer Weise zum Ziel gesetzt hatte.

Christa Händle und Wolfgang Nitsch

Lehrerbildung im kollegialen Netzwerk

306

Seit den 60er Jahren sind nicht nur in der Bundesrepublik soziostrukturelle Wandlungen eingetreten, die den Lernort Schule vor völlig neue Aufgaben stellen. Dies erfordert eine sozial- und kulturpädagogische Erneuerung der Schule, die nur in enger Zusammenarbeit von Pädagogen und Pädagoginnen aus Schule und Hochschule, aus Praxis und Forschung geleistet werden kann. Unter dieser Perspektive müßte es fatal erscheinen, wenn in der DDR die integrierte Lehrerbildung aufgehoben werden sollte.

Roland Richter

Der schwere Weg zum Abitur

Selektion und Wettbewerb im französischen Schulwesen 313

Wenn es schon für einheimische Eltern und Schüler schwer ist, sich im „Dschungel“ des französischen Schulwesens und seiner Berechtigungen zurechtzufinden, so gilt das erst recht für den außenstehenden Beobachter, der sich fragt, wie die Vielfalt nationaler Schulformen und Bildungswege in ein gesamteuropäisches Berechtigungswesen integriert werden könnte. Diese Studie informiert über das gegenwärtige Spektrum französischer Abiturprofile und illustriert die Schulwahlprobleme französischer Eltern und Schüler am Beispiel des 12. Pariser Arrondissements.

Horst Dichanz

Wer kontrolliert Amerikas Schulen?

Zur pädagogischen und bildungspolitischen Bedeutung der „School Boards“ 323

Nicht nur das französische, auch das US-amerikanische Schulwesen ist hierzulande immer noch ziemlich unbekannt (vgl. DDS 1985/H. 2 und 1987/H. 1). Der Verfasser gibt aus eigener Erfahrung Einblicke in die Arbeit der amerikanischen „School Boards“, beschreibt ihre Zusammensetzung und ihre Aufgaben an unterschiedlichen Beispielen und veranschaulicht so die Vorzüge einer dezentralen Schulverwaltung, die sich nicht an einem traditionellen „System“, sondern an ad hoc gegebenen Handlungsmöglichkeiten flexibel orientiert.

Sigrid Luchtenberg

Zweisprachigkeit im Interkulturellen Lernen

335

Zweisprachigkeit ist kein Thema, das in einigen Unterrichtseinheiten „abgehakt“ werden kann, sondern das – den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen entsprechend – im Klassenzimmer und im Schulleben dauerhaft präsent sein muß. Was diese These unterrichtspraktisch bedeutet, wird von der Verfasserin anschaulich und perspektivenreich vermittelt.

Günter Schreiner

Nach Tschernobyl

Einstellungen von Jugendlichen zur zivilen Nutzung der Kernenergie 344

Wie stark fühlen sich Jugendliche von Kernkraftwerken bedroht? Welche Stellung beziehen sie im öffentlichen Meinungsstreit um die Nutzung der Kernenergie? Haben sie sich drei Jahre nach Tschernobyl mit dem „Restrisiko“ arrangiert? Im Anschluß an Heft 1/1990 (S. 95 ff.) berichtet der Verfasser über die Ergebnisse einer Fragebogenerhebung, die zu unterrichtspraktischen Konsequenzen anregen.

Manfred Bönsch

Wochenplanarbeit – eine Form offenen Unterrichts

358

Dieser Beitrag grenzt die Wochenplanarbeit deutlich von dem Konzept der „Freien Arbeit“ ab (vgl. DDS 4/89) und zeigt sehr anschaulich, wie wichtig didaktische Planungsvorgaben sind, damit die Schüler kreativ und selbständig zu arbeiten lernen.

Nachrichten und Meinungen

368

- Die eine Seite der Medaille
- Abrechnung
- Täuschungen
- Unsicherheiten
- Programme
- Erinnerung an Heinrich Deiters
- Frühere Beiträge in der „Deutschen Schule“ zum Bildungswesen in der DDR
- Vision Europa
- Überalterung
- Selbstverantwortliches Lernen
- Planungshilfen

Die in der BRD in den siebziger Jahren steckengebliebene Reform von Schule und Lehrerausbildung erhält neue Impulse durch die in den neunziger Jahren anstehende deutsche und europäische Integration. Während in der BRD das gymnasiale fachliche Bildungsmodell konserviert und sogar in den anderen Schularten eines traditionell gegliederten Schulsystems und einer entsprechenden Lehrerausbildung durchgesetzt wurde, sind sowohl im europäischen Ausland als auch in der DDR in stärkerem Maße *egalitäre und flexible Ausbildungsformen* institutionalisiert, die den Bildungs- und Ausbildungsinteressen der Mehrheit der Lernenden und Lehrenden eher Rechnung tragen.

Eine zentrale Entwicklungsperspektive für beide Teile Deutschlands und ihre Integration in die Europäische Gemeinschaft muß es sein, *obrigkeitsstaatliche Traditionen* bürokratischer Vereinheitlichung und Reglementierung im Bildungssystem zu *überwinden*. Nur so können die neuartigen sozialen und interkulturellen Kommunikations-, Integrations- und Innovationsanforderungen an das Schulwesen in differenzierter, sozial gerechter und basisdemokratischer Weise bewältigt werden.

1. Die gesellschaftliche Modernisierung und ihre Anforderungen an die Schule

1.1 Neue soziokulturelle Disparitäten und Lebensmilieus

Seit den sechziger Jahren haben in der BRD wie in vielen anderen EG-Ländern vertikale und horizontale *soziale und subkulturelle Disparitäten* zugenommen, die nun auch in der DDR stärker sichtbar und zugespitzt werden: alte soziale Schichtungen nach der Stellung im Beschäftigungssystem werden von neuen Disparitäten überlagert – zwischen Besitzern und Nichtbesitzern von Arbeitsplätzen, zwischen konventionellen, eher familienzentrierten und alternativen, abweichenden Lebensstilen, zwischen Männern und (emanzipationsbewußten) Frauen sowie zwischen In- und Ausländern. Homogene lokale Sozialmilieus wurden überwiegend aufgelöst zugunsten von Wohnvierteln, in denen sich heterogene Milieus widerspruchsvoll mischen und überlagern.

Das führt zu neuen *soziokulturellen Spaltungen und Spannungen*, aber auch Bereicherungen innerhalb der Schulen und in der Lehrerschaft, deren soziales Herkunftsspektrum sich verändert und erweitert hat. Diese soziokulturellen Differenzierungen überlagern z. T. auch die traditionellen dreigliedrigen Schulsysteme in der BRD. Gesamtschulen und Mittelstufenzentren einerseits, sich profilierende private und staatliche Gymnasien mit Elite- oder Alternativ-Ansprüchen andererseits erweitern das Spektrum höherer Schultypen.

1.2 Integrationsaufgaben des Schulwesens

Diese Tendenzen erfordern und erschweren zugleich die soziokulturellen und transkulturellen Integrationsaufgaben eines demokratisch-sozialstaatlichen Schulwesens. Sie können nur noch durch eine *Erweiterung der fachlehrerzentrierten Halbtagschule zur gemeindenahen Ganztagschule* oder Schule mit fakultativen Nachmittagsangeboten sowie auf der Basis einer größeren pädagogischen und kulturellen Autonomie der Schulen in Kooperation mit gesellschaftlichen Gruppen sowie mit wissenschaftlichen und künstlerischen Beratungs- und Fortbildungseinrichtungen bewältigt werden.

Sollen sich die wesentlichen Alternativrichtungen in den soziokulturellen Lebensstilen (in einem Schuleinzugsbereich) auch ansatzweise in pädagogischen Programmen und Lernkulturen der Schule wiederfinden, so sollten größere Schulzentren stärker in überschaubare, kontinuierlich zusammenarbeitende Lerngemeinschaften und LehrerInnen-Teams untergliedert werden, die sich überwiegend nach freiwilliger Wahl bilden und ihre konsistenten Lernkulturen entfalten (wie z.B. Team-Kleingruppen-Modelle an Gesamtschulen).

1.3 Konträre Funktionen schulischer Bildung

Die Erweiterung soziokultureller Disparitäten führt auch dazu, daß *sehr unterschiedliche Probleme und Erwartungen* der Menschen auf das Bildungssystem und den Alltag des Schul- und Hochschullebens projiziert werden.

Zu den konventionellen Funktionen des Bildungssystems als „Investition“ in die Herstellung von „Humankapital“ für Unternehmen und z. T. für die individuelle Statussicherung kommen hinzu die Funktionen des reinen „Konsums“ von Bildungs- und Kulturangeboten, die der Suche bzw. Erprobung personaler und sozialer Identitäten oder der sozialen Kontrolle und der Einübung in das passive Konsumentenverhalten dienen.

Diese z. T. entgegengesetzten Funktionen des Bildungswesens sind im alltäglichen Schulleben z. B. durch „Rhythmisierung“ und „Epochalisierung“ der Angebotsstruktur, durch Pflicht- und Wahlangebote, kurs- und projektförmige Angebote auszubalancieren.

1.4 Schule als alternativer Erfahrungsort

Für fast alle Kinder und Jugendliche wird *eine sozial- und kulturpädagogisch erneuerte Schule* zu einem der wichtigsten Orte werden, an denen noch sinnlich-praktische Erfahrungsbildung mit alltagskultureller, künstlerischer, handwerklicher und medientechnischer Selbsttätigkeit als Gegengewicht zum fremdbestimmten Freizeit- und Medienkonsum oder Leistungssport stattfinden kann. Das bedeutet, daß den Lern- und Erfahrungsfeldern der künstlerisch-musischen Praxis, der inter- und transkulturellen Kommunikation, des aktiven und reflektierten Gebrauchs neuer Medien und der Umwelt- und Gesundheitsbildung und -vorsorge weit höheres Gewicht in Unterricht, Schulleben, Ausstattung, Bau- und Freiflächengestaltung zukommen muß, mit entsprechenden Konsequenzen für die Ausbildung und Fortbildung.

1.5 Fachliche und erfahrungsbildende Lernfelder

Aber auch im „konventionellen“ Funktionsbereich von Bildung als „Investition“ erzwingen die zunehmende Diskontinuität, Flexibilisierung und Konflikthaftigkeit wirtschaftlicher und beruflicher Entwicklung eine *Stärkung von begleitenden Lern- und Erfahrungsprozessen* zur Orientierung und Kritikfähigkeit im Bereich gesellschaftlicher, ökologischer und internationaler Bedingungen und Folgen der Herstellung, Anwendung und des „Verfalls“ von Wissen und Techniken. Diese Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten können nicht nur im Unterricht, sondern müssen in außerschulischen Praktika, in problem- und aktionsorientierten Projekten und in einer demokratischen Schul- und Gemeindeöffentlichkeit entfaltet werden.

Überdies müssen beide Funktionsbereiche des Schulwesens stärker miteinander in Austausch und Kooperation gebracht werden: künstlerische, psycho-soziale, ökologische und medientechnische Lernkulturen können die Kreativität anderer berufs- und wissenschaftsbezogener Lernfelder erhöhen; letztere können die wissenschaftliche Kritik und berufliche Anwendbarkeit der ersteren Lernkulturen fördern.

2. Folgerungen für die Lehrerausbildung

Für das erweiterte Spektrum von kognitiven und affektiven Lern- und Erfahrungsfeldern sind sowohl *neue Kompetenzen bei den LehrerInnen* als auch neues sozial- und kultur-pädagogisches Fachpersonal erforderlich, ebenso die Öffnung der Schule für eine begrenzte *Mitwirkung von Eltern und kompetenten Personen* aus den entsprechenden Kultur- und Berufsfeldern (unterstützt durch Honorare, Kostenerstattung, Lernmaterialien, Ausstattung von Ateliers, Werkstätten, Bühnen etc.), schließlich auch eine Kooperation der Schule mit kulturellen, religiösen, ethnischen Gemeinschaften, sozialen und beruflichen Interessenverbänden, sozialen Bewegungen, intellektuellen und künstlerischen Einrichtungen in der Region.

2.1 Professionelles Profil der LehrerInnen und pädagogischen MitarbeiterInnen

Für solche pädagogisch profilierte und sich sozial öffnende Schulen werden LehrerInnen gesucht –

- die in *einem* der vielen gegenständlichen Lern- und Erfahrungsbereiche intensiv qualifiziert sind und darin als wissenschaftlich (bzw. künstlerisch) ausgebildete professionelle ExpertInnen innovativ, kritisch und ausbildend wirken können,
- die auf dieser exemplarischen professionellen Basis in bestimmten *anderen* Lernfeldern ihrer Wahl mitarbeiten und sich berufsbegleitend weiterbilden,
- die zusammen mit anderen KollegInnen, SchülerInnen und Eltern eine fächerübergreifende „Lernkultur“ mit bestimmten pädagogischen Konzepten und Zielen kritisch aneignen und weiterentwickeln,
- die die schul-, sozial- und kulturpädagogischen Aufgaben, Probleme, Methoden entweder der Primar- oder der Sekundarstufe des Schulwesens beherrschen.

Für den Bereich der sozial- und kulturpädagogischen Arbeit im Schulleben (in Verbindung mit Eltern und lokalen Kultur- und Berufsgruppen) sollten sowohl LehrerInnen als auch PädagogInnen ausgebildet und fortgebildet werden, die Ihre *Kompetenzen und Erfahrungen im extracurricularen Bereich* von Sozialpädagogik, Beratung, ästhetischer Praxis haben, aber auch Unterrichtsprojekte mit unterstützen. Eine zu starke Spezialisierung würde zu Rivalitäten und Kommunikationsbarrieren führen. Schließlich wird für ein solches erneuertes Schulleben die ehrenamtliche und begrenzt honorierte Mitarbeit von spezifisch kompetenten und engagierten Eltern und anderen BürgerInnen notwendig, die vielfältige ergänzende und alternative Erfahrungen und Fähigkeiten in Unterricht und extracurriculares Schulleben einbringen können.

2.2 Einphasige duale und z. T. polyvalente Ausbildungswege

2.2.1 Sicherung des schulischen Berufspraxisbezugs

Das ständige Problem der Lehrerausbildung sowohl in der Darstellung von HochschullehrerInnen und Studierenden als auch in wissenschaftlichen Untersuchungen ist die Sicherung von Berufsfeldorientierung und Berufspraxisbezug. Diese sind besonders im Hochschulsystem der BRD gefährdet durch die kaum abgestimmte Beteiligung unterschiedlicher Fachbereiche und Fakultäten an der Lehrerausbildung und durch Lokalisierung der Berufseinführung in der zweiten Ausbildungsphase, die es in anderen Ländern nicht gibt.

2.2.2 Einphasiges und duales Ausbildungsmodell

Auch unter dem Gesichtspunkt der Angleichung der Bildungssysteme von DDR und BRD erscheint die *Integration der bisher von den Seminaren geleisteten Berufseinführung* in das Studium an der Hochschule in einem einphasigen Ausbildungsgang sinnvoll. In einem gewissermaßen „dualen“ Ausbildungsangebot (von HochschullehrerInnen und erfahrenen LehrerInnen) werden dann in der Lehrerausbildung von Beginn des Studiums an theoretische und praktische Lehrveranstaltungen nebeneinander und z. T. bzw. fakultativ auch integriert in Projektstudien angeboten. Bei den schulpraktischen Veranstaltungen sind erfahrene LehrerInnen, die für fünf bis zehn Jahre mit der Hälfte ihres Stundendeputats an der Hochschule arbeiten, kontinuierlich und in professioneller Selbstverantwortung zu beteiligen. Die Studierenden haben dabei die Möglichkeit, ihren Ausbildungsweg unterschiedlich zu akzentuieren – eher praxisbezogen oder eher theoretisch.

2.2.3 Alternative und z. T. polyvalente Ausbildungswege mit vielfältigen Praxisbezügen

Den inzwischen heterogener und widerspruchsvoller gewordenen Werdegängen, Lebenslagen, Studien- und Berufsmotivationen der Studierenden sowie den akademischen Arbeitsmarktfluktuationen sollte dadurch konstruktiv Rechnung getragen werden, daß mehrere profilierte Studienwege angeboten werden, die der Vielfalt unter den BerufsanfängerInnen Rechnung tragen:

- (1) ein von Anfang an eng mit berufspraktischen Orientierungs- und Ausbildungsphasen integriertes Lehramtsstudium mit erziehungswissenschaftlich-fachdidaktischen Schwerpunkten;
- (2) ein für mehrere pädagogische, fachdidaktische und/oder psychosoziale oder ästhetisch-kommunikative Berufsfelder verwertbares, „polyvalentes“, aber praxisbezogenes Studium, jedoch jeweils mit unterschiedlichen Doppel-Qualifikationen als Schwerpunkte für –
- Schulunterricht und vorschul- oder sozialpädagogische Arbeit,
 - fachliche Lehrtätigkeit in Schule und allgemeinbildender oder beruflicher Weiterbildung,
 - Lehrtätigkeit und psycho-soziale Beratungs-, Sozial- oder Kunst-Therapiepraxis,
 - Lehrtätigkeit und künstlerische bzw. kunsthandwerkliche oder technische Berufspraxis,
 - Lehrtätigkeit und Berufspraxis im Bereich neuer Medien und Kommunikationstechniken;
- (3) ein Studienweg, der individuell akzentuierte allgemeinbildende und persönlichkeitsbildende Studien („liberal arts“) mit einem fachlich verwandten Lehrerstudium mit geringeren berufspraktischen Ausbildungsanteilen verbindet (die später durch begleitende Fortbildung zu ergänzen sind);
- (4) ein Studienweg, in dem nach einem zunächst rein fachwissenschaftlichen Hochschulstudium oder einer Fachhochschulausbildung mit erstem Abschluß eine kürzere fachdidaktische und pädagogische Graduiertenausbildung an der Hochschule für den Lehrerberuf (mit entsprechendem Fachschwerpunkt) erfolgt.

Innerhalb dieser jeweiligen Studienwege ist es dann leichter möglich, im Rahmen größerer Hochschulsysteme, jahrgangsgleiche, *kontinuierlich über mehrere Jahre intensiv zusammenarbeitende Studien- und Projektgruppen* zu bilden. Diese werden von TutorInnen, Lehrenden und z. T. von Berufspraxis-MentorInnen (aus Schule, sozialpädagogischer und therapeutischer Praxis, Erwachsenenbildung und Personal-Management, künstlerischer und polytechnischer Praxis) angeleitet und begleitet und können sich an jeweils in sich konsistenten Lern- und Denkstilen und professionellen Haltungen und Konzepten orientieren.

Alle diese Studienwege sind in bezug auf ihre berufsfeldbezogenen Anteile „einphasige“, d. h. primär von der Hochschule, aber in Kooperation mit Berufsinstitutionen getragene, daher „duale“ Ausbildungsgänge, die eine gesonderte, nur von berufsfeldinternen Institutionen getragene 2. Phase vermeiden.

Die Ausweitung der in einphasige duale Ausbildungssysteme einbezogenen pädagogisch relevanten *Praxisfelder über die Schule hinaus* macht solche begrenzt polyvalenten Studiengänge und Studienprojekte auch für entsprechend ausgerichtete Forschungsvorhaben von HochschullehrerInnen attraktiv und kann damit zur Wiederannäherung von Forschung und Lehre beitragen. Sie vermeidet ferner einen Zwang zu lebenslanger Spezialisierung von WissenschaftlerInnen und PädagogInnen auf schulischen Unter-

richt und sie würde einen begrenzten Personalaustausch zwischen den anderen Berufsfeldern und dem Lehrerberuf erleichtern, sofern dafür spezifische „überleitende“ Fortbildungsangebote entwickelt werden. Dadurch wiederum würden neue inhaltliche und soziale Impulse aus anderen Praxisfeldern schneller in die Schulen hineinwirken.

2.3 *Verbindung von Ausbildung und Fortbildung mit Forschung und Schulentwicklung*

Durch die verantwortliche Übernahme von Ausbildungs-, Fortbildungs-, Entwicklungs- und Forschungsaufgaben durch Arbeitsbereiche der Hochschulen in Kooperation mit einzelnen Schulen können sich *kooperierende Teams an den Hochschulen* konstituieren, die ihre Angebote aufeinander abstimmen und so den Studierenden und FortbildungsteilnehmerInnen die berufliche Qualifizierung erleichtern. Bei der Ausweitung freiwilliger Nachmittagsangebote an Schulen können Studierende für pädagogische Teilaufgaben einbezogen werden (z. B. für die Betreuung einzelner SchülerInnen, Arbeitsgemeinschaften, beim Team-Teaching, der Begleitung von Exkursionen und Klassenfahrten). Durch diese *Öffnung von Schulen für die Lehrerausbildung und für schulinterne Fortbildung* ergeben sich auch vielfältige Anregungen für Forschungsarbeiten unter Beteiligung von Studierenden und LehrerInnen (z. B. für Feldforschung mit teilnehmender Beobachtung, Fall-Studien, pädagogischen Tagebüchern).

2.4 *Stärkung und Vernetzung kollegialer Ausbildungs- und Arbeitsgemeinschaften*

Eine solche kooperative pädagogische Profilbildung macht die Lehrenden und Auszubildenden einerseits sichtbarer mitverantwortlich für den weiteren Berufsweg ihrer AbsolventInnen und intensiviert die *Kooperation zwischen Lehrerbildungseinrichtungen, pädagogisch-didaktischer Forschung und Entwicklung, Lehrerfortbildung und den Schulen*, an denen jeweils verwandte pädagogische Praxisprogramme sich entfalten. Andererseits macht diese profilbildende Vernetzung zwischen pädagogischen Institutionen und Generationen auch Arbeitsgemeinschaften von Auszubildenden oder sich fortbildenden LehrerInnen inhaltlich und methodisch handlungsfähiger und selbstbewußter gegenüber den Leitungen von Institutionen und ermöglicht eine partielle Umkehr von Sachautoritätsverhältnissen: Lehrerkollegien können als Auftraggeber, Initiatoren und Koordinatoren für Forschungs-, Beratungs- und Fortbildungs-Dienstleistungen von Hochschulen, Forschungsinstitutionen oder freien Bildungs- und Kultureinrichtungen auftreten, die wiederum das Profil ihrer lokalen Lernkulturen stärken und weiterentwickeln helfen. Ähnliches gilt in beschränkterem Umfang auch für die Beziehungen zwischen LehrerInnen-Gruppen, die auf der Basis bestimmter pädagogischer Konzepte arbeiten und ihren AbsolventInnen und deren weiteren Bildungs- und Berufswegen.

Solche institutionenübergreifenden *Netzwerke von AbsolventInnen* („Alumni“ bzw. „Alumnae“) sind bes. in angelsächsischen Bildungssystemen differenziert entfaltet. Sie drücken die weniger obrigkeitstaatlichen,

sondern zivilen und genossenschaftlichen Traditionen dieser Gesellschaften aus. So sollte etwa die Gründung von engagierten freien LehrerInnenzentren oder freien Bildungszentren von Eltern und Jugendlichen mit bewußt „einseitiger“ Ausrichtung (z. B. für feministische Pädagogik und Sozialarbeit, Freinetpädagogik, Waldorfpädagogik, Offene Erziehung, Dramapädagogik/Szenisches Spiel und Jugendtheater u. a. m.) neben den Schulen, aber in sie hineinwirkend, als anti-obrigkeitsstaatliche zivile Vergesellschaftung des Schullebens ermutigt werden.

Die intensivere eigenständigere Entfaltung von „distinkten“ engagierten Lernkulturen in Schulen und Hochschulen setzt als Gegengewicht neue Institutionen öffentlicher Rechenschaftslegung, Konfliktlösung, Evaluation und fachlicher Kritik durch erfahrene WissenschaftlerInnen, PädagogInnen, KünstlerInnen sowie lebendige Eltern- und SchülerInnen-Vertretungen voraus, die sich wiederum auf eine demokratisch-parlamentarisch legitimierte Rahmenverfassung des Bildungswesens (per Verfassung, Gesetzgebung und Rechtsprechung) stützen können, in der notwendige übergeordnete Ziele, Normen und Verfahrensregeln für eine pluralistische, gemeinwesenorientierte Schulbildung und Lehrerbildung niedergelegt sind.

Christa Händle, geb. 1937, Dr. phil., Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin.

Anschrift: Max-Planck-Institut, Leutzeallee 94, 1000 Berlin 33

Wolfgang Nitsch, geb. 1938, Prof. Dr., Universität Oldenburg, Fachbereich Pädagogik, Arbeitsgruppe Hochschul- und Wissenschaftsforschung.

Anschrift: Universität Oldenburg, Fachbereich Pädagogik, Ammerländer Heerstr., 2900 Oldenburg