

## Einleitung

Bildungspolitische Debatten haben Konjunktur. Ob sie nun wie in der Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts angestoßen sind im innerdeutschen Rahmen der Bildungsreform oder wie am Ende des Jahrhunderts durch die Ergebnisse internationaler Studien wie Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) oder Programme for International Student Assessment (PISA) – ein Veränderungsbedarf wird im Bildungssystem immer erkannt.

Debatten um das Bildungswesen und seine Veränderungen können nicht an den Personen vorbei, die an zentraler Stelle die Vermittlung zwischen bildungspolitischen Zielsetzungen und den betroffenen Kinder und Jugendlichen zu realisieren haben, den Lehrkräften und auch ihrer Ausbildung. Der Deutsche Bildungsrat hatte das Anfang der siebziger Jahre treffend formuliert: „Die Lehrerbildung ist also das Schlüsselproblem der Bildungsreform.“<sup>1</sup> Im Zuge der Veränderungen der 70er Jahre wurde auf diesem Gebiet viel in Bewegung gesetzt, sichtbar beispielsweise in der Integration oder Umwandlung der Pädagogischen Hochschulen in Universitäten. Insgesamt erfolgte eine Annäherung der Ausbildungswege für die Lehrkräfte aller Schularten, sei es Grundschule oder Gymnasium. Fachwissenschaftliche, erziehungswissenschaftliche, fachdidaktische und schulpraktische Studien waren als Bestandteile jeglicher Lehrerbildung Konsens.

Mit den sichtbaren Veränderungen ging eine Theoriedebatte einher, die die verschiedenen Anteile mit Legitimationen versah. So wurden die Erhöhung des erziehungswissenschaftlichen Anteils für die Gymnasiallehrer und die Erhöhung des fachwissenschaftlichen Anteils für Grundschullehrer mit dem Bedarf der Wissenschaftlichkeit des Lehrens und Lernens begründet. Auch die schulpraktischen Studien, die die zuvor üblichen Praktika ersetzten, waren mit einem anderen Anspruch versehen. Wurden Schulpraktika als Anwesenheitszeiten in den Schulen gesehen, wo im Sinne einer Meisterlehre Unterrichtsfertigkeiten eingeübt werden sollten, ging es nun um Erkenntnis und Überprüfung von sozialwissenschaftlichen Theorien.<sup>2</sup>

Nachdem sich die Euphorie über die scheinbar so leicht in die Praxis übertragbare Sozialtechnologie der Sozialwissenschaften gelegt hatte und Professionalisierung nicht mehr nur mit Anreicherung von wissenschaftlichem Wissen gleichgesetzt wurde, erweiterte sich auch die Funktion der schulpraktischen Studien. Sie sollten zusätzlich den angehenden Lehrerinnen und Lehrern den Aufbau von Professionswissen ermöglichen und eine theoretisch reflek-

---

<sup>1</sup> Deutscher Bildungsrat (1973); S. 215

<sup>2</sup> Beckmann (1997); S. 111

tierte Handlungskompetenz fundieren. Als integratives Element zwischen Theorie und Praxis sollten sie „ein Herzstück jeder Lehrerbildung sein“.<sup>3</sup>

In den Veränderungen der Lehrerausbildungslandschaft bildete und bildet Baden-Württemberg die Ausnahme, denn hier wurden institutionelle Umstrukturierungen nicht vollzogen – weder in den 70er Jahren im Zuge der Bildungsreform noch in den 90er Jahren, als die von der Landesregierung eingesetzte Strukturkommission Lehrerbildung 2000 die Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten empfahl.<sup>4</sup> Als einziges Bundesland erhält Baden-Württemberg die institutionelle Trennung der Lehrerausbildung verschiedener Schularten an Pädagogischen Hochschulen und an Universitäten aufrecht. Die an der Universität angesiedelten Studiengänge für das Lehramt an Gymnasien bekamen so nicht das „Mitbringsel“ der Pädagogischen Hochschule bei der Integration“,<sup>5</sup> die schulpraktischen Studien. Für angehende Gymnasiallehrerinnen und -lehrer bedeutete dies in den vergangenen Jahrzehnten, erst nach Abschluss des Universitätsstudiums mit der Praxis des zukünftigen Berufes in Berührung zu kommen, praktische Erfahrung und Erprobung waren ausschließlich der zweiten Phase der Ausbildung, dem Referendariat, vorbehalten gewesen. Der allseitig erhobenen Forderung nach Praxiserfahrung schon während des wissenschaftlichen Studiums<sup>6</sup> wird erst seit 1994 Rechnung getragen. Zu Beginn stand eine Verordnung, die für interessierte Studierende ein freiwilliges vierwöchiges Praktikum ermöglichte. Seit 1998 war ein solches Praktikum für diejenigen, die ihr Studium nach dem 30. September 1997 begonnen haben, vorgeschrieben. Inzwischen bringt eine neue Prüfungsordnung erweiterte Anforderungen. Nach dem Grundstudium ist nun eine 13-wöchige Praxisphase, das sogenannte Praxissemester vorgesehen.

So umfangreich die Literatur zur Lehrerausbildung im allgemeinen ist, so wenig ergiebig ist sie zu Forschungsergebnissen zum Thema. Veränderungen werden jeweils mit großen „Wirkungshoffnungen“ verknüpft, doch die „Kluft zwischen Absicht und Wirkung“<sup>7</sup> nur selten durch empirische Untersuchungen geschlossen. Insbesondere trifft dies auf empirischen Untersuchungen zu schulpraktischen Ausbildungsanteilen zu (vgl. Kapitel zur Forschungslage). In der vorliegenden Arbeit soll diese Kluft an einer Stelle überbrückt werden.

---

<sup>3</sup> Strukturkommission (1993); S. 127

<sup>4</sup> Strukturkommission (1993); S. 120

<sup>5</sup> Radtke / Webers (1998); S. 203

<sup>6</sup> Für eine zusammenfassende Darstellungen verschiedener Stimmen vgl. Merzyn (2002); S. 117ff

<sup>7</sup> Terhart (1995); S. 253

Dazu werden verschiedene erziehungswissenschaftliche Theoriekonzepte aufgezeigt, aus denen sich Aussagen zur Lehrerausbildung und insbesondere zum Stellenwert schulpraktischer Anteile ableiten lassen (Kapitel 1). Als Exempel für das sozialtechnologische Verständnis der 70er Jahre wird die Rezeption der behavioristischen Lerntheorie skizziert. Vertreter für die weiterentwickelten professionalisierungstheoretischen Konzepte sind der verwendungstheoretische, der strukturtheoretische sowie der auf Arbeitsaufgaben bezogene Ansatz. Daraus kristallisieren sich unterschiedliche Positionen zur Relevanz und Aufgabenstellung schulpraktischer Anteile heraus. Diese werden mit den so gewonnenen ‚theoretischen Augen‘ betrachtet und in Bezug auf das vierwöchige Pflichtpraktikum, das angehende Gymnasiallehrkräfte in Baden-Württemberg um die Jahrtausendwende zu absolvieren hatten, wird gefragt, ob es im Sinne dieser Ansätze einen Beitrag zur Professionalisierung leistet.

Der Schritt von den Theoriekonzepten zur gelebten Praxis ist ein sehr großer. Deshalb wird die Ebene von Empfehlungen und Verordnungen zur Lehrerausbildung dazwischengeschoben, um zu erkunden, welche Funktionen schulpraktischen Anteilen aus verschiedenen Perspektiven zugeschrieben werden (Kapitel 2). Ausgewählt wurden drei Schriften, genauer Empfehlungen zur Lehrerausbildung, die von mit Experten besetzten Kommissionen verfasst wurden. Dies sind zum ersten der ‚Strukturplan für das Bildungswesen‘ des Deutschen Bildungsrates von 1970 als wegweisende Schrift im Rahmen der Bildungsreform, die der Forderung nach Verwissenschaftlichung auch der Lehrerausbildung Rechnung trug. Zum zweiten wird der Bericht ‚Lehrerbildung in Baden-Württemberg‘ der Strukturkommission Lehrerbildung 2000 von 1993 herangezogen, beschäftigte sie sich doch speziell mit regionalen Gegebenheiten. Schließlich wird als aktuellste Schrift der Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission ‚Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland‘ von 2000 rezipiert. Die Synopse der Berichte soll aufzeigen, welche Bestandteile für die erste Phase der Lehrerausbildung über die Jahrzehnte hinweg als relevant erachtet wurden. Diese Sicht wird ergänzt durch den Rekurs auf die Prüfungsverordnungen für die Wissenschaftliche Prüfung für das Lehramt an Gymnasien, bevor der Fokus auf den Untersuchungsgegenstand gerichtet wird. Die vor dem aufgefächerten Hintergrund gesammelten Funktionen schulpraktischer Anteile werden zusammengefasst, kritisch beleuchtet und hieraus Fragestellungen für die nachfolgende Untersuchung entwickelt. Im Zentrum des Interesses steht dabei, inwiefern das Praktikum den administrativen Anforderungen gerecht wird, die in den relevanten Verordnungen zu erkennen sind, ebenso wie die Frage, wie es in Relation zu den professionalisierungstheoretisch begründeten Ansprüchen zu bewerten ist.

Der empirische Zugang erfolgt auf zweifache Weise, quantitativ und qualitativ. Den quantitativen Zugang stellt eine landesweite Fragebogenerhebung dar, in die die Kohorte von Praktikantinnen und Praktikanten des Herbsts 1999 einbezogen ist (Kapitel 3), den qualitativen Zugang gewähren Interviews mit Studierenden über ihr Praktikum (Kapitel 4). Die Kombination beider methodologischen Paradigmen ermöglicht eine gegenseitige Stützung und Exemplifizierung der Befunde. Das in Fragebogen und Interview breit aufgefächerte Spektrum an Fragestellungen bezüglich des Praktikums, seiner Durchführung und seiner Bewertung durch die Praktikantinnen und Praktikanten, wird schließlich wieder gebündelt und auf die wesentlichen Punkte komprimiert (Kapitel 5). So ist die Basis gelegt für die Antwort darauf, ob das Schulpraktikum als Beitrag zur Professionalisierung gesehen werden kann.

Exemplarischer Untersuchungsgegenstand ist das vierwöchige Pflichtpraktikum im Rahmen der Prüfungsordnung von 1977. Obwohl inzwischen schon Geschichte, stand es zum Zeitpunkt der Datenerhebung als einzige Möglichkeit zur Verfügung, denn entgegen der ursprünglichen Planung des Kultusministeriums in Stuttgart fand das erste Praxissemester erst im Herbst 2002 statt.

### ***Begriffsbestimmungen***

In der Diskussion um die Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen werden zwei Begriffe benutzt: Lehrerbildung und Lehrerausbildung. Nach Beckmann (1999) sind die Begriffe in ihrer Bedeutung unterschiedlich. „Lehrerbildung zielt „auf ein geschichtliches Standortbewußtsein, auf Verantwortung, ethische Repräsentanz und eine pädagogische Haltung, die Kinder und Jugendliche so weit führt, bis sie ‚selbst ihren Lebensweg zu wählen im Stande sind‘.“. In Abgrenzung dazu sieht Beckmann die Lehrerausbildung als eine Beschreibung, die „deutlich (macht), dass Erziehung und Unterricht einen Lehrer erfordern, der fachkundig seine Berufsaufgabe erfüllt; dazu gehören ein solides Wissen über Theorie der Schule, der Didaktik und Methodik, der Lernpsychologie.“ Die von der Kultusministerkonferenz eingesetzte Kommission unterscheidet zwischen Lehrerbildung, die als eine übergreifende berufsbiografische Aufgabe zu betrachten ist, und der Lehrerausbildung, die nach den ersten beiden Phasen von Studium und Referendariat abgeschlossen ist.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Terhart (2000); S. 60

Diese Sprachregelung wird in der vorliegenden Arbeit übernommen und die erste und zweite Phase als ‚Lehrerausbildung‘ bezeichnet. Ausgenommen sind wörtliche Zitate, hier wird die originäre Wortwahl der Autorinnen und Autoren beibehalten.

Die Arbeit ist im Bemühen um eine inklusive Sprache verfasst. Der leichteren Lesbarkeit wegen wird jedoch bei manchen Begriffen wie ‚Lehrerausbildung‘ oder ‚Schülerperspektive‘ auf den sichtbaren Ausdruck der femininen Form verzichtet.