

2 Lehrerbildung im Spiegel von Empfehlungen und Verordnungen

Die Literatur zum Thema ‚Lehrerbildung‘ in Gänze rezipieren zu wollen, ist ein umfangreiches Unterfangen, ergeben doch Recherchen in elektronischen Bibliothekskatalogen und Aufsatzdatenbanken zu den Stichworten ‚Lehrerbildung‘ und ‚Lehrerbildung‘ Treffer in vierstelliger Anzahl.¹ Selbst die konkrete Umsetzung in Studien- und Prüfungsordnungen der Lehramtsstudiengänge weist eine große Diversifizität auf. Durch die Kulturhoheit der Bundesländer sind länderspezifische und schulartspezifische Schwerpunkte und Unterschiede erwachsen, die z.T. auch von Universität zu Universität variieren. Sie betreffen sowohl die Institutionalisierung an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, die es mittlerweile nur noch in Baden-Württemberg gibt, als auch die Gewichtung von fachwissenschaftlichem zu erziehungswissenschaftlichem Anteil an Semesterwochenstunden sowie die Festschreibung von Quantität und Qualität von Praktika. Sie können in ihrer Vielfalt hier weder nachgezeichnet noch diskutiert werden.² So ist für die folgenden Betrachtungen eine Beschränkung auf nur wenige Quellen notwendig. Ausgewählt werden auf allgemeiner Ebene Empfehlungen von Expertenkommissionen, die sich mit einem bildungspolitischen Auftrag versehen des Themas Lehrerbildung annahmen. Konkretisiert wird die Lehrerbildung in Baden-Württemberg anhand der Prüfungsordnungen für die Wissenschaftliche Prüfung für das Lehramt an Gymnasien von 1977 und 2001. Dabei werden die schulpraktischen Anteile im ersten Ausbildungsabschnitt besonders berücksichtigt. In einem letzten Abschnitt des Kapitels werden Foki und Funktionen schulpraktischer Anteile, wie sie sich aus den theoretischen Ansätzen, die im vorangehenden Kapitel skizziert werden, sowie aus den Empfehlungen und Verordnungen ableiten lassen, zusammengefasst und kritisch betrachtet. Daran schließt sich eine erste Formulierung von Untersuchungsfragen an.

¹ Vgl. Merzyn (2002); S. 3

Eine Recherche der Literaturdatenbank FIS von 1980 bis 2003 ergab zu den Stichworten ‚Lehrerbildung oder Lehrerbildung‘ und ‚Deutschland‘ 1423 Treffer

² Einen Vergleich von ‚Modellen der Lehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland‘, die v.a. im bezug auf die Gymnasiallehrerbildung im wesentlichen heute noch gültig sind, skizzierte Beckmann (1980). Die Probleme solch eines Vergleichs verschweigt er dabei nicht, dass nämlich die Studienordnungen nur einen Teil der Studienwirklichkeit ausmachen. Ein mindestens ebenso wichtiger Teil sind die Lernangebote, die Lernatmosphäre und das Engagement der Lehrenden, die von außen nicht erfasst werden können. Ein aktueller Überblick über verschiedene länderspezifische Konzeptionen findet sich bei Glumpler (1997). Eine Auflistung, welche schulpraktischen Studien in den einzelnen Bundesländern für die unterschiedlichen Schularten erforderlich sind, legt Schulz (1992); S. 182ff vor.

2.1 Lehrerausbildung in Empfehlungen

Im folgenden sollen die Elemente von Lehrerausbildung vorgestellt werden, wie sie sich in den Empfehlungen zur Lehrerbildung dreier Gremien aus verschiedenen Dekaden widerspiegeln. Dem wird eine kurze Beschreibung der Gremien und ihrer Aufgabenstellung vorangestellt. Ausgewählt wurde zum einen der „Strukturplan für das Bildungswesen“ des Deutschen Bildungsrats von 1970, der, im Rahmen der Bildungsreform etabliert, einen Meilenstein in der bildungspolitischen Entwicklung Nachkriegsdeutschlands darstellt. Zum zweiten wird der Abschlußbericht der Strukturkommission 2000 „Lehrerbildung in Baden Württemberg“ von 1993 betrachtet, da er sich speziell auf die baden-württembergischen Verhältnisse der Lehrerausbildung bezieht und damit eine besondere Nähe zum Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit hat. Zum dritten wird der Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission ‚Lehrerbildung‘ ‚Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland‘ von 2000 in die Betrachtung einbezogen, da er den Anspruch hat, sich auf alle Bereiche von Lehrerausbildung zu beziehen, und die größte Aktualität aufweist. Alle drei Gremien sind von Instanzen der Legislative auf Bundes- oder Landesebene ins Leben gerufen worden.

2.1.1 Kommissionen

2.1.1.1 Deutscher Bildungsrat

Der Deutsche Bildungsrat wurde 1965 gegründet als gemeinsame Kommission des Bundes und der Länder. In die Bildungskommission wurden bis 1970 insgesamt 21 Sachverständige berufen, hauptsächlich aus Universitäten, aber auch aus der kommunalen Verwaltung, Kirchen, Gewerkschaften und Industrie. Angeregt und konstituiert unter der CDU / CSU / F.D.P.-Regierung, arbeitete das Gremium hauptsächlich während der Zeit der großen Koalition aus CDU / CSU und SPD (1966 – 1969) und der SPD / F.D.P.-Regierung unter Willy Brandt (Kanzler von 1969 – 1974). Anstoß zur Konstituierung des Bildungsrates als Nachfolgerin des Deutschen Ausschusses gab die Überlegung, dass die ökonomischen Erfordernisse Nachkriegsdeutschlands „Humankapital als Antriebskraft längerfristigen Wirtschaftswachstums“ notwendig machen und dass Bildungsinvestitionen die Quelle eines hohen volkswirtschaftlichen Ertrages sind.³ So war v.a. bei den konservativen Landesregierungen⁴ ein ökonomisches Interesse vorhanden, die Bildungsreserven auszuschöpfen und durch gezielten Ausbau des Bildungswesens der Wirtschaft ein Maximum an qualifizierten Arbeitskräften zur

³ vgl. Friedeburg (1992); S. 345

⁴ vgl. Friedeburg (1992); S. 350ff

Verfügung zu stellen. Das schlug sich explizit im Auftrag des Deutschen Bildungsrates nieder:

1. Bedarfs- und Entwicklungspläne für das deutsche Bildungswesen zu entwerfen, die den Erfordernissen des kulturellen, wirtschaftlichen und sozialen Lebens entsprechen und den zukünftigen Bedarf an ausgebildeten Menschen berücksichtigen.
2. Vorschläge für die Struktur des Bildungswesens zu machen und den Finanzbedarf zu berechnen.
3. Empfehlungen für eine längerfristige Planung auf verschiedenen Stufen des Bildungswesens auszusprechen.⁵

Zum anderen gab es v.a. bei den sozialdemokratischen Landesregierungen einen kritisch-aufklärerischen Impetus, der auf die Emanzipation der Individuen abzielte und als Voraussetzung dazu im Bildungssektor durch Gesamt- und Ganztagschulen Chancengleichheit herstellen wollte.⁶

Im Strukturplan für das Bildungswesen sind die *Vorschläge für die Struktur des Bildungswesens* festgehalten wie z.B. die Differenzierung des Abiturs nach Stufen und fachlichen Profilen anstelle einer allgemeinen Hochschulreife nach 13 Schuljahren,⁷ die durchgehende Gliederung des Bildungswesens nach horizontalen Stufen anstelle einer vertikalen Gliederung in verschiedene Schularten ab Klasse 5⁸ und – als Konsequenz daraus – die Umstrukturierung der Lehrerausbildung in stufen- bzw. altersgruppenspezifische Orientierungen anstelle von schultypspezifischen.⁹ Auch auf konzeptioneller Ebene werden Vorschläge unterbreitet, in dem, abgeleitet aus den Anforderungen im Lehrerberuf, Elemente dargestellt werden, die Bestandteile der Ausbildung aller Lehrer sein sollten.

Die Kultusministerkonferenz folgte dem Bildungsrat bei der vorgeschlagenen Differenzierung des Abiturs nicht.¹⁰ Die Anregung, die Stufengliederung der allgemeinbildenden Schulen, realisiert in Gesamtschulen, einzuführen, wurde je nach parteipolitischer Ausrichtung der Landesregierungen umgesetzt, ebenso die Vorschläge zur Umgestaltung der Lehrerausbildung. Die Kulturhoheit der Länder ermöglichte diese unterschiedliche Rezeption des Strukturplans. Baden-Württemberg gehörte zu denjenigen Bundesländern, sie sich durch großes Beharrungsvermögen und Festhalten an traditionellen Strukturen und Leitbildern auszeichneten (und auszeichnen). Doch auch andere Bundesländer beurteilten die Ergebnisse der Arbeit

⁵ Friedeburg (1992); S. 350

⁶ vgl. Radtke (1996); S. 21

⁷ vgl. Deutscher Bildungsrat (1973); S. 156ff und 193ff

⁸ vgl. Deutscher Bildungsrat (1973); S. 98

⁹ vgl. Deutscher Bildungsrat (1973); S. 233f

¹⁰ vgl. Fränz / Schulz-Hardt (1998)

des Deutschen Bildungsrates zunehmend kritisch, so dass sein Mandat 1975 nicht mehr verlängert wurde.¹¹

2.1.1.2 Strukturkommission Lehrerbildung 2000

Die Strukturkommission Lehrerbildung 2000 (im folgenden ‚Strukturkommission‘ genannt) wurde 1991 auf Vorschlag des Ministeriums für Wissenschaft und Kunst in Baden-Württemberg ins Leben gerufen. Ihr Auftrag war weit weniger weitreichend als der des deutschen Bildungsrates. Zum einen war die Strukturkommission lokal auf Baden-Württemberg beschränkt, zum anderen inhaltlich eingegrenzt auf die Lehrerbildung. Der ursprüngliche Auftrag lautete, eine

... Bestandsaufnahme der Situation der Pädagogischen Hochschulen im Lande vorzunehmen und Vorschläge zu ihrer konzeptionellen und strukturellen Entwicklung zu erarbeiten.¹²

Der Auftrag ist vor dem Hintergrund zu sehen, dass Baden-Württemberg neben Thüringen das einzige Bundesland war, das zu diesem Zeitpunkt noch Pädagogische Hochschulen als Institutionen der Lehrerausbildung für die Lehrkräfte aller Schulformen außer Gymnasium und Berufsschule unterhielt.¹³ In allen übrigen (alten) Bundesländern waren die pädagogischen Hochschulen entweder in Universitäten integriert oder zu solchen ausgebaut worden. Nach den Landtagswahlen 1992 und der Regierungsübernahme der großen Koalition aus CDU und SPD wurde der Auftrag um die Frage erweitert, „wie die Lehramtsausbildung für alle Lehrerbereiche künftig gestaltet werden soll.“¹⁴ Die Strukturkommission arbeitete bis 1993 und legte im Juli 1993 ihren Abschlussbericht vor.

Trotz des Schwerpunktes ihres Auftrages, sich mit den Pädagogischen Hochschulen zu beschäftigen, kommt die Strukturkommission zu dem Schluss, die Pädagogischen Hochschulen seien zu schließen, empfiehlt sie doch, das Studium für Lehrpersonen aller Schularten an die Universitäten zu verlegen.¹⁵ Im Gegensatz zum Deutschen Bildungsrat möchte sie zwar die Orientierung der Lehrerausbildung an den bestehenden Schularten erhalten wissen, gleich-

¹¹ Zum Hintergrund der parteipolitischen Auseinandersetzungen siehe z.B. Friedeburg (1992); S. 458ff

¹² Strukturkommission (1993); S. 11

¹³ Die thüringische Pädagogische Hochschule in Erfurt wurde zum 30.12.2000 aufgehoben und in die dortige Universität integriert, so dass es seitdem Pädagogischen Hochschulen nur noch in Baden-Württemberg gibt.

¹⁴ Strukturkommission (1993); S. 11

¹⁵ vgl. Strukturkommission (1993); S. 50

wohl soll die „Ausbildung für die verschiedenen Lehrämter mit unterschiedlichen Schwerpunkten doch auf einheitlichem wissenschaftlichem Niveau erfolgen.“¹⁶

Die Strukturkommission vertritt die Auffassung, dass die Ausbildung aller Lehrer in enger und kontinuierlicher Zusammenarbeit von Forschung, wissenschaftlicher Lehre und Praxis erfolgen soll. Sie übernimmt die Wissenschaftsorientierung der sechziger und siebziger Jahre, erweitert sie allerdings um persönlichkeitsprägende Intentionen.

Auch ein Jahrzehnt nach Vorlage des Abschlussberichts wird in Baden-Württemberg weiterhin an der institutionellen Trennung der schulartspezifischen Lehrerbildung festgehalten.

2.1.1.3 Kommission der Kultusministerkonferenz

Die Konferenz der Kultusminister rief im Jahr 1998 eine Kommission ins Leben (im folgenden ‚KMK-Kommission‘ genannt), die sich mit der Lehrerbildung in Deutschland befassen sollte. Als Anstoß ist die Einschätzung der Situation der Lehrerbildung in Deutschland zu sehen, die vom Präsidenten der Konferenz, Prof. Dr. Hans-Joachim Meyer, im Vorwort als „außerordentlich unbefriedigend“¹⁷ bewertet wird.

Besetzt wurde die Kommission mit 16 Experten, je zur Hälfte aus Wissenschaft und Bildungsadministration. Ihr Auftrag war,

aufbauend auf einer Übersicht über aktuelle Problemstellung und Lösungsansätze Optionen für die Gestaltung einer zukunftsorientierten Lehrerbildung zu entwickeln und zu bewerten, die alle Phasen der Lehrerbildung in ihren wechselseitigen Bezügen beinhaltet. ...¹⁸

Als ‚aktuelle Problemstellung‘ benennt die KMK-Kommission, dass neben einem hohen fachlichen Niveau die „Ausbildung im Bereich der pädagogisch-didaktischen Kompetenzen vielfach nicht zufriedenstellend“¹⁹ ist. Die Gestaltungsvorschläge lassen die äußeren strukturellen Rahmenbedingungen der Lehrerbildung wie universitäre Ausbildung oder konsekutive Zweiphasigkeit mit zwei Staatsexamina unverändert und zielen vielmehr auf eine Weiterentwicklung der vorhandenen Institutionen und Prozesse auf konzeptioneller Ebene ab.²⁰ Ihre zentrale Idee sieht die Kommission darin, die Lehrerbildung nicht mit dem Eintritt in das Berufsleben als abgeschlossen zu betrachten, sondern eine dritte Phase, das „Lernen im Beruf“ in die Konzeption mit einzubeziehen.

Speziell für die universitäre Phase werden drei vorrangige Änderungsnotwendigkeiten konstatiert: die Erarbeitung eines Kerncurriculums der Erziehungswissenschaften und Fachdidakti-

¹⁶ Strukturkommission (1993); S. 51

¹⁷ Terhart (2000); S. 8

¹⁸ Terhart (2000); S. 157

¹⁹ Terhart (2000); S. 14

²⁰ Terhart (2000); S. 14 und S. 20

ken, die Verstärkung der Fachdidaktiken in Forschung und Lehre sowie die Errichtung von „Zentren für Lehrerbildung und Schulforschung“.²¹

Seitdem wurden an vielen Universitäten solche Zentren eingerichtet, oft auch als Neustrukturierung schon bestehender Einrichtungen der Lehrerausbildung wie Studienzentren oder Praktikumsämter. Ihre Aufgabe besteht in der Organisation und Integration der verschiedenen Komponenten der Lehrerausbildung sowie Angeboten zur Lehrerfortbildung. Der vorläufige Charakter der Einrichtungen wird darin erkennbar, dass sie teilweise als zeitlich befristete Pilotprojekte oder Modellversuche konzipiert sind und ihre Bewährung noch aussteht.²²

2.1.2 Elemente der universitären Lehrerausbildung

Alle drei Gremien äußern sich zur konzeptionellen Ebene von Lehrerausbildung, die beiden älteren machen auch Vorschläge auf der strukturellen bzw. organisatorischen Ebene. Eine weitere Übereinstimmung liegt darin, dass die Vorschläge und Empfehlungen nicht nach Schularten oder -stufen differenziert werden, sondern immer das Gemeinsame der Ausbildung aller Lehrpersonen fokussieren.

Was Lehrkräfte in ihrer Ausbildungszeit an der Hochschule vermittelt bekommen sollen, lässt sich in drei²³ oder vier²⁴ Elemente zergliedern: fachwissenschaftliche, erziehungswissenschaftliche, fachdidaktische und schulpraktische Studien. Sie sollen im folgenden jeweils auf ihre inhaltliche und ihre funktionale Dimension hin betrachtet werden.²⁵

2.1.2.1 Fachwissenschaftliche Studien

Seit der Etablierung des Berufsstandes der Gymnasiallehrkräfte bildet das fachwissenschaftliche Studium den Schwerpunkt der ersten Phase, in dem die unumstritten notwendige Fachkompetenz erworben wird.

Deutscher Bildungsrat

Das Fachstudium wird vom Bildungsrat als „Voraussetzung für jede Lehrertätigkeit“²⁶ verstanden, notwendig für die Fähigkeit zur Vermittlung des jeweiligen Sachbereichs. Was die Inhalte des Fachstudiums betrifft, entwirft der Bildungsrat ein Spannungsfeld: So soll sich

²¹ Terhart (2000); S. 20f

²² Zum Stand der Diskussion von Lehrerbildungszentren von 1998 vgl. Blömecke (1998) Auch in der Frage der Lehrerbildungszentren nimmt Baden-Württemberg eine Sonderstellung ein: Hier wurde weder eines eingerichtet noch lässt der erkennbare Stand der Diskussion auf eine kurz bevorstehende Eröffnung schließen.

²³ Beckmann (1980); S. 536 Deutscher Bildungsrat (1973); S. 221

²⁴ Strukturkommission (1993); S. 25 und Terhart (2000)

²⁵ Zu weiteren Stimmen zu den Elementen speziell der Gymnasiallehrerausbildung vgl. den Überblick bei Merzyn (2002)

²⁶ Deutscher Bildungsrat (1973); S. 225

eine zukünftige Lehrperson ebenso wie ein zukünftiger „Fachmann für nicht-pädagogische Berufe“²⁷ „die allgemeinen Grundlagen einer Fachdisziplin, die Struktur ihrer Methoden und den erforderlichen Fertigkeiten aneignen“,²⁸ wenn auch mit weniger Spezialisierungen. Dabei erfolgt die Orientierung an fachimmanenten Prinzipien.²⁹ Gleichzeitig sollen die „Schwerpunkte des Lehrerberufs betont werden“³⁰ und das Fachstudium sich an dem „später zu erteilenden Unterricht“ orientieren.³¹

Die Aufgabe Kriterien zu entwickeln, anhand derer die Inhalte des fachwissenschaftlichen Studiums ausgewählt werden können, weist der Bildungsrat der fachdidaktischen Forschung zu.

Strukturkommission 2000

Dem fachwissenschaftlichen Studienanteil wird von der Strukturkommission eine hohe Bedeutung zugemessen. So wird der fachwissenschaftliche Anteil als unabdingbarer Bestandteil der Lehrerbildung gesehen, sind doch die Schulfächer auf die Fachwissenschaften angewiesen.³² Nicht nur, dass sie die unmittelbare Grundlage bilden für den wissenschaftspropädeutischen Unterricht in der Oberstufe, für die Strukturkommission hängt selbst „die Qualität didaktisch-methodischer Entscheidungen in der Vorbereitung und Durchführung von Unterricht ... auch von einer guten fachwissenschaftlichen Bildung des Lehrers ab.“³³ Zudem stellen die fachlichen Interessen der Lehrkräfte ein „Kernstück der beruflichen Motivation“³⁴ dar und sind eine Voraussetzung dafür, Schüler für ein Fach zu motivieren.

Die Kommission betrachtet das fachwissenschaftliche Studium unter der Fragestellung der Relation der Fachwissenschaft zum Unterrichtsfach und seiner Vermittlung.³⁵ Zwischen der ‚Fachwissenschaft‘ und ‚der für ein Schulfach relevanten Fachwissenschaft‘ besteht demnach eine kategoriale Differenz, die darin gründet, dass die fachlichen Unterrichtsziele nicht von fachwissenschaftlichen Vorgaben her strukturiert sind. Vielmehr sind sie stets in allgemeinere Zielsetzungen eingebettet, die sich aus übergeordneten Bildungs- und Erziehungszielen ergeben. Zum Verständnis der Differenz zwischen „alltäglicher und wissenschaftlicher Zugriffs-

²⁷ Deutscher Bildungsrat (1973); S. 225

²⁸ Deutscher Bildungsrat (1973); S. 225

²⁹ Deutscher Bildungsrat (1973); S. 228

³⁰ Deutscher Bildungsrat (1973); S. 225

³¹ Deutscher Bildungsrat (1973); S. 228

³² vgl. Strukturkommission (1993); S. 126

³³ Strukturkommission (1993); S. 26

³⁴ Strukturkommission (1993); S. 26

³⁵ vgl. Strukturkommission (1993); S. 127

weise“ ist dieser Studienanteil genauso Voraussetzung wie zur diagnostischen Fähigkeit, diese Differenzen zu erkennen und zu überbrücken.³⁶

KMK-Kommission

Die Kommission erklärt „ein solides Wissen der Lehrer über die Inhalte des Unterrichts zur unabdingbaren Voraussetzung“,³⁷ dem Kern der Lehrtätigkeit, „der Anbahnung und Unterstützung von Lernprozessen“³⁸ gerecht zu werden. Das Fachwissen der Lehrkräfte muss deutlich über den Horizont des unmittelbaren Unterrichtsstoffes hinausgehen und im Gegensatz zum Wissen eines Fachwissenschaftlers die gesamte Breite des Faches umfassen.

Das Fachwissen fungiert als „eine notwendige, aber keineswegs hinreichende Bedingung für das Gelingen qualitativ hochwertigen Unterrichts“.³⁹ Notwendig ist es, um auf Schülerfragen und –ideen zu reagieren, fachliche Fragen zu beantworten und Schüler für das Fach zu interessieren und zu motivieren. Darüber hinaus ist es Voraussetzung für eine anspruchsvolle Konzeption fächerübergreifenden Unterrichts und sichert die Akzeptanz der Lehrperson in höheren Jahrgangsstufen. Notwendig ist es auch über den direkten Unterrichtsbezug hinaus, denn es soll Lehrende in die Lage versetzen, in ihren Fächern den Anschluss an moderne Weiterentwicklungen zu halten.⁴⁰ Als Grundproblem identifiziert die Kommission die Auswahl der Fachinhalte, die in der Lehrerbildung abgedeckt werden müssen. Diese Auswahl darf weder den Fachdisziplinen allein überlassen werden, da diese ihrer innerwissenschaftlichen Logik folgen müssen, noch darf sie ausschließlich an die Fachdidaktiken delegiert werden, da die Fächer selbst ihrer Verantwortung für die Lehrerbildung nachkommen müssen.⁴¹

Mit der Frage des Fachbezugs in der Lehrerbildung sieht die Kommission sehr grundsätzliche schul- und bildungstheoretische Fragen angesprochen, deren Beantwortung nicht ihre Aufgabe ist, können sie doch letztlich nur im öffentlichen Verständigungsprozess des gesellschaftlich-kulturellen Umfelds beantwortet werden.⁴²

Zusammenfassung

In allen Empfehlungen wird dem fachwissenschaftlichen Studienanteil explizit eine unabdingbare Notwendigkeit zugesprochen. Einig sind sich die Autoren auch darin, dass für das Lehramtsstudium eine Auswahl der Fachinhalte getroffen werden muss. Diese Auswahl kon-

³⁶ vgl. Strukturkommission (1993); S. 26

³⁷ Terhart (2000); S. 99

³⁸ Terhart (2000); S. 99

³⁹ Terhart (2000); S. 101

⁴⁰ vgl. Terhart (2000); S. 101

⁴¹ vgl. Terhart (2000); S. 102

⁴² vgl. Terhart (2000); S. 102

stituiert gleichzeitig eine Abgrenzung des Fachstudiums im Rahmen der Lehrerausbildung zu dem mit anderen beruflichen Zielsetzungen. Der Bildungsrat sieht jedoch ebenso wie die KMK-Kommission vorrangig quantitative Unterschiede – zukünftige Lehrpersonen brauchen nicht so viel zu wissen, müssen nicht so spezialisiert sein -, während die Strukturkommission einen qualitativen Unterschied des jeweils notwendigen Fachwissens konzediert.

Bei der Auswahl der Fachinhalte nehmen alle auf die Fachdidaktiken Bezug, wenn sie ihr auch unterschiedliche Relevanz zusprechen. Während der Bildungsrat die Kriterien für eine Auswahl in den Verantwortungsbereich der Fachdidaktiken stellt,⁴³ will die Strukturkommission fachdidaktische Überlegungen und Argumente berücksichtigt wissen,⁴⁴ wohingegen die KMK-Kommission sowohl die Fachdidaktiken als auch die Fächer selbst heranziehen möchte.⁴⁵

2.1.2.2 Fachdidaktische Studien

Die Fachdidaktik stellt eine wie auch immer geartete Verbindung her zwischen den Fachwissenschaften einerseits und der späteren Lehrtätigkeit andererseits. Aufgrund ihrer Zwischenstellung wird sie teils in die Nähe oder gar vollständig in den Bereich der Fachwissenschaften gerückt, teils explizit davon abgegrenzt.

Deutscher Bildungsrat

In den Reformvorschlägen werden fachdidaktische Anteile nicht gesondert aufgeführt, sondern mit der fachwissenschaftlichen Ausbildung zu einem Element zusammengefasst. So kommt zum Ausdruck, dass die fachdidaktische Ausbildung als Teil der Fachausbildung verstanden wird, da die Fachdidaktik „im Fach verwurzelt“ ist und „das Fach mit der Schulpraxis verbindet.“⁴⁶ Die weiteren Äußerungen zur Fachdidaktik zielen weniger auf die Inhalte und Funktion dieses Elements in der Lehrerbildung, sondern beschreiben die Aufgaben der fachdidaktischen Forschung als die Auswahl von Inhalten des Fachstudiums, die Erstellung von Lernzielen als Segmente der Fachwissenschaft und die Ermittlung von Wegen, sie zu erreichen, sowie die Überprüfung der curricularen Inhalte auf ihre Aktualität im Rahmen der fachwissenschaftlichen Entwicklung hin.⁴⁷

⁴³ vgl. Deutscher Bildungsrat (1973); S. 225

⁴⁴ vgl. Strukturkommission (1993); S. 126

⁴⁵ vgl. Terhart (2000); S. 102

⁴⁶ Deutscher Bildungsrat (1973); S. 225

⁴⁷ vgl. Deutscher Bildungsrat (1973); S. 225

Strukturkommission 2000

„Anthropologische Voraussetzungen und die fachlichen Gesetzmäßigkeiten des Lehrens und Lernens von Fachinhalten in Unterrichtsfächern und Lernbereichen“⁴⁸ konstituieren nach Meinung der Strukturkommission die Fachdidaktik. Diese beruht damit sowohl auf der Fachwissenschaft als auch auf der allgemeinen Didaktik, ohne in der einen oder anderen aufzugehen. Allerdings sehen die Autoren die Reduktion der Fachdidaktik auf „Lehrbarkeit und Vermittlung von Unterrichtsinhalten“ als ebenso überholt an wie das Verständnis, Fachdidaktik sei aus der Fachwissenschaft zu deduzieren. Dagegen sehen sie diese als eigenständige Disziplin zwischen Fachwissenschaft und Schulpädagogik und weisen ihr eine „eigene Dignität“⁴⁹ zu.

KMK-Kommission

Die Kommission beschreibt die Fachdidaktik als eigenständige Disziplin, die zwar auf die Fachwissenschaft wie auch auf Humanwissenschaften zurückgreifen muss, aber doch eine „in spezifischer Weise integrierende Sichtweise“⁵⁰ beiträgt. So sollen Gegenstände und Teilgebiete des Faches im Hinblick auf ihre Implementierung im Unterricht analysiert und ggf. rekonstruiert werden, ebenso sollen Erkenntnisse der Humanwissenschaften auf ihre Bedeutung für schulisches Lehren und Lernen analysiert und aufbereitet werden.

Als Ziele für die Studierenden werden Kompetenzen auf verschiedenen Ebenen des schulischen Lernens genannt: auf der Ebene der Analyse und Reflexion fachbezogenen Lernens, auf der Ebene der Gestaltung fachbezogenen Unterrichts und auf der Ebene der Unterrichtseinheiten und Curricula. Durch den integrierenden Ansatz der Fachdidaktiken erhoffen die Autoren, dass bei den Studierenden „eine einheitliche Sichtweise von den Anforderungen des zukünftigen Berufs“⁵¹ entsteht.

Zusammenfassung

Die Notwendigkeit von Fachdidaktik als Bestandteil des Studiums, der die Fachwissenschaften mit der Perspektive auf die spätere Tätigkeit verbindet, ist so selbstverständlich, dass sie – im Gegensatz zur Notwendigkeit eines fachwissenschaftlichen Studienanteils – nicht expliziert werden muss. Einigkeit besteht bei allen betrachteten Empfehlungen darin, dass die Auswahl der fachwissenschaftlichen Studieninhalte wie auch der schulischen Inhalte in den Aufgabenbereich der Fachdidaktik fällt.

⁴⁸ Strukturkommission (1993); S. 26

⁴⁹ Strukturkommission (1993); S. 26

⁵⁰ vgl. Terhart (2000); S. 103

⁵¹ Terhart (2000); S. 104

Neben diesen Gemeinsamkeiten zeigen sich auch Unterschiede. So ordnet der Bildungsrat den fachdidaktischen Studienanteil der Fachausbildung zu und sieht seine Aufgabe darin, die Anschlussfähigkeit des Fachwissens an die Erfordernisse von Unterricht als auch die Anpassung der Unterrichtsinhalte an die aktuellen Entwicklungen in der Fachdisziplin zu gewährleisten. Die späteren Autoren gestehen dagegen der Fachdidaktik die Eigenständigkeit als Disziplin zwischen den Fachwissenschaften und den Humanwissenschaften zu, die „mit eigenständigen Methoden den konkreten Fachunterricht als ihren spezifischen Gegenstand“⁵² erforscht.

In den Vorschlägen des Bildungsrates finden sich überwiegend Äußerungen bezüglich der Aufgaben fachdidaktischer Forschung ohne expliziten Rekurs auf die Bedingungen und Erfordernisse einer Lehrerbildung. Weitergehende inhaltliche Aussagen werden als „wichtige künftige Aufgabe“⁵³ an nachfolgende Generationen delegiert.

Inhaltliche Aussagen finden sich in den ‚Perspektiven der Lehrerbildung‘, wo die Aufgaben fachdidaktischer Studien für die Studierenden als Kompetenzgewinn auf verschiedenen Ebenen ausgeführt werden. Fachdidaktik wird hier nicht unter dem Aspekt von Forschungsaufgaben gesehen, sondern unter dem Aspekt der möglichen Kompetenzvermittlung im Bezug auf die spätere Berufstätigkeit. Damit hat sich der Aufgabenbereich der Fachdidaktik verschoben: sie soll nicht mehr nur Kriterien für die Auswahl von Inhalten und instrumentelles Wissen über methodische Zugänge vermitteln, sondern Konstruktionshilfe leisten beim Aufbau einer Sichtweise auf die Berufsanforderungen und das darauf ausgerichtete Studium.

2.1.2.3 Erziehungswissenschaftliche Studien

Hierunter fallen genuin pädagogische und schulpädagogische Themen, erweitert um Beiträge aus benachbarten Humanwissenschaften. Auf welche hierbei zurückgegriffen wird, ist bei den Empfehlungen verschieden.

Deutscher Bildungsrat

Der erziehungswissenschaftliche Studienteil wird in den Vorschlägen des Bildungsrates mit einem gesellschaftswissenschaftlichen Studienteil zusammen gesehen. Die beiden werden inhaltlich näher aufgefächert in drei Ausbildungsbereiche: erstens eine erziehungswissenschaftliche Ausbildung, worunter Themen wie Probleme der menschlichen Bildsamkeit, Probleme der Lern- und Erziehungsziele, der Zusammenhang von Entwicklung und Erziehung, Lehr- und Lernstrategien sowie Pädagogische Institutionen fallen, zweitens eine pädagogisch-psychologische Ausbildung, worunter Themen wie Entwicklungspsychologie, Lernpsycholo-

⁵² Strukturkommission (1993); S. 26

⁵³ Deutscher Bildungsrat (1973); S. 226

gie, Testtheorie und –praxis, Sozialpsychologie sowie Psychoanalyse und Tiefenpsychologie fallen, drittens eine gesellschaftswissenschaftlich-pädagogische Ausbildung, worunter Themen wie Soziologie der Bildung und Erziehung, Sozialisation, soziokulturelle Determinanten des Lernens, Schule als gesellschaftliches System, Schulklasse als soziales System, Rollenproblematik des Lehrers sowie ökonomische, rechtliche und politische Aspekte von Erziehung und Bildung fallen.⁵⁴

Ziel ist es, durch die Aufnahme dieser Inhalte in das Studium eine „begründete kritisch-wissenschaftliche Haltung gegenüber der pädagogischen Arbeit ... zu erreichen“,⁵⁵ die ihrerseits die Voraussetzung darstellt, „Erziehungssituationen, Unterrichts- und Erziehungsaufgaben und Lernprozesse in ihren anthropologischen, gesellschaftlichen und politischen Bezügen analytisch verstehen zu können.“⁵⁶

Strukturkommission 2000

Die Kommission nennt in ihren Empfehlungen als Inhalte der erziehungswissenschaftlichen Studien aus der allgemeinen Pädagogik Themen wie Bildungstheorie, pädagogische Grundbegriffe oder Erziehungsproblematik und aus der Schulpädagogik Themen wie Theorie der Schule oder Theorie des Unterrichtens, erweitert um Themen aus der Pädagogischen Psychologie. Soziologische, philosophische, politische oder medizinische Themen werden als optionale Ergänzung betrachtet.⁵⁷ In Verbindung mit der „Didaktik der Fächer, in denen der Lehrer unterrichten soll, (werden) auf diese Weise wesentliche Berufsaufgaben des Lehrers hinreichend berücksichtigt.“⁵⁸ Als entscheidend für die Auswahl nennen die Autoren die Orientierung an der späteren Berufstätigkeit, wenden sich aber gleichzeitig gegen eine „Beschränkung auf unmittelbar verwertbare unterrichtsmethodische Modelle.“⁵⁹ Vielmehr sollen einschlägige Theorien, Strategien und Methoden sowie wissenschaftlich gewonnenes Faktenwissen studiert werden, um zu einer „allgemeinen pädagogischen Bildung“⁶⁰ zu gelangen. Kennzeichnend für diese Bildung sind Persönlichkeitsmerkmale wie geistige Selbständigkeit, kritische Urteilskraft, Verantwortungsbewusstsein oder Einfühlungsvermögen.

KMK-Kommission

Für das erziehungswissenschaftliche Studium fordert die Kommission ein Kerncurriculum, das die Organisation von Lehr-Lern-Prozessen in den Mittelpunkt stellt. Dazu werden Diszip-

⁵⁴ vgl. Deutscher Bildungsrat (1973); S. 223ff

⁵⁵ Deutscher Bildungsrat (1973); S. 222

⁵⁶ Deutscher Bildungsrat (1973); S. 222

⁵⁷ vgl. Strukturkommission (1993); S. 125

⁵⁸ vgl. Strukturkommission (1993); S. 25

⁵⁹ vgl. Strukturkommission (1993); S. 125

⁶⁰ Strukturkommission (1993); S. 125

linen wie Schulpädagogik, Pädagogische Psychologie und Bildungssoziologie auf ihren potenziellen Beitrag hin überprüft.⁶¹ So kommt eine Liste von Standards zusammen, die als Richtlinie für ein Kerncurriculum verstanden werden soll. Sie beschreibt verschiedene Aspekte der Lehr-Lern-Organisation. Von den elf genannten Elementen beziehen sich acht auf die direkte oder indirekte Interaktion zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern oder auf die damit verbundene Intention. Vier davon fokussieren Aspekte des Lehrens und Lernens („Gestaltung von Lernumwelten, Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten, Leistungsmessung, Einsatz von Medien / neuen Informationstechnologien im Unterricht“), während die anderen den Schwerpunkt auf die erzieherische Beziehungsebene legen („Lehrer-Schüler-Beziehungen, schülerunterstützendes Handeln, Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken, Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten“⁶²). Je ein Element betrifft die Person der Lehrkraft selbst („Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft“⁶³), die Ebene der Schule („Zusammenarbeit in der Schule“⁶⁴) und den außerschulischen Bereich („Schule und Öffentlichkeit“⁶⁵).

Die Autoren wollen damit keine Auflistung dessen geleistet haben, was das Studium an Wissen und Können vermitteln soll. Vielmehr wollen sie einige dieser Basiskompetenzen exemplarisch betrachtet wissen mit der Zielsetzung, Kompetenzen grundzulegen, die nur in der Lehrerbildung insgesamt, also den beiden Ausbildungsabschnitten und einer berufsbegleitenden Weiterbildung aufgebaut werden können.⁶⁶

Zusammenfassung

Die Erläuterungen zum erziehungswissenschaftlichen Studienanteil lassen offensichtlich werden, dass ein Lehramtsstudium mehr leisten soll, als Faktenwissen bezüglich des Faches und instrumentelles Wissen bezüglich der Unterrichtsorganisation zu vermitteln. Mit ihm wird die Hoffnung verbunden, dass die Person umfassend geprägt wird: es soll eine „kritisch-wissenschaftliche Haltung“ generieren, es soll Persönlichkeitszüge formen helfen, die ihrerseits Ausdruck einer „allgemeinen pädagogischen Bildung“ sind, oder es soll eine Basis schaffen, auf der zentrale berufliche Kompetenzen aufgebaut werden können. Damit kommt dem erziehungswissenschaftlichen Studienteil in allen Empfehlungen eine zentrale Rolle zu.

⁶¹ vgl. Terhart (2000); S. 104f

⁶² Terhart (2000); S. 106

⁶³ Terhart (2000); S. 106

⁶⁴ Terhart (2000); S. 106

⁶⁵ Terhart (2000); S. 106

⁶⁶ Terhart (2000); S. 107

Liegen die drei Empfehlungen bezüglich der Inhalte nicht so weit auseinander, - als Konsensbereiche lassen sich Themen zu Bildsamkeit und zur Erziehung, zum Lernen und Lehren sowie zur Gestaltung der Schüler-Lehrer-Beziehung finden - so zeigen sich die Unterschiede doch deutlich bei diesen Zielsetzungen bzw. Aufgabenzuschreibungen. Wie bei den fachdidaktischen lässt sich auch bei den erziehungswissenschaftlichen Studien eine Aufgabenverschiebung konstatieren, die gleichzeitig ein verändertes Verständnis der Aufgabe von Lehrkräften widerspiegelt. In den sechziger bzw. siebziger Jahren ging der Bildungsrat von der Vorstellung eines gesellschaftspolitisch wirksamen Lehrers aus, der „Erziehungssituationen, Unterrichts- und Erziehungsaufgaben und Lernprozesse in ihren anthropologischen, gesellschaftlichen und politischen Bezügen analytisch verstehen“⁶⁷ muss. Diese gesellschaftspolitische Perspektive taucht in den späteren Empfehlungen nicht mehr auf. Hier steht zum einen in geisteswissenschaftlicher Tradition die allgemeine pädagogische Bildung im Vordergrund, zum anderen die Kompetenz bezüglich der Organisation von Lehr-Lern-Prozessen. Der außerschulische Bereich tritt allenfalls in dem Element „Schule und Öffentlichkeit“ in Erscheinung, jedoch nicht mehr mit dem Anspruch, gesellschaftspolitisch wirksam zu sein.

2.1.2.4 Schulpraktische Studien

In Abgrenzung zu Schulpraktika, die sich in einem mehrwöchigen mehr oder weniger unverbindlichen Besuch von Lehramtsstudierenden in den Schulen erschöpfen, wurden in den 70er Jahren schulpraktische Studien entwickelt.⁶⁸ Angestrebt wurde eine Einbettung der Schulpraktika in das Studium durch vorbereitende, begleitende und nachbereitende Veranstaltungen. Die Praxisanteile während der ersten Ausbildungsphase sollten als Schnittstelle von ‚Theorie‘ in Gestalt des Studiums und ‚Praxis‘ in Gestalt zukünftiger Berufstätigkeit so strukturiert werden, dass die Belange der späteren Praxis schon in den ersten Ausbildungsabschnitt hineingeholt werden.

Deutscher Bildungsrat

Im Strukturplan des Deutschen Bildungsrates wird die „Reflexion im Spannungsfeld von Theorie und Praxis“⁶⁹ und damit die Gleichzeitigkeit beider Elemente als notwendig erachtet. Die „Praxis im Rahmen der Ausbildung“ umfasst ganz allgemein Hospitation zu „Beobachtung und Analyse der Schulwirklichkeit“ und „Unterrichtsversuche auf Basis der jeweils gewonnenen Einsichten“⁷⁰. Dadurch sind zwei Schwerpunkte unterschieden, die für die Primar-

⁶⁷ Deutscher Bildungsrat (1973); S. 222

⁶⁸ Strukturkommission (1993); S. 26

⁶⁹ Deutscher Bildungsrat (1973); S. 237

⁷⁰ Deutscher Bildungsrat (1973); S. 226

und Sekundarlehrer zu unterschiedlichen Zeiten des Studiums gesetzt werden sollten. Zu Beginn sollte im Rahmen eines „Schulischen Praktikums“ die Praxiserfahrung darauf gerichtet sein, „Gelegenheit zu erster eigener Erfahrung der Schule im Blickwinkel des künftigen Lehrers“ zu geben.⁷¹ Das sollte mittels „Beobachtung, Fallstudien sowie durch Einübung in Methoden zu Erfassung und Analyse pädagogischer Prozesse, Situationen und Institutionen“ geschehen.⁷² Erst im späteren Studium, wenn die notwendigen Kenntnisse vorliegen, sollte in einem „didaktischen Praktikum“ der Bezug von Theorie und Praxis hergestellt werden. Ziel dieses didaktischen Praktikums ist die „wissenschaftlich reflektierte Anlage, Erprobung und Analyse von Erziehung und Unterricht unter Einsatz von erziehungs- und vor allem fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kenntnissen, Zielen und Methoden“, verbunden mit der Absicht, den Studierenden ein „möglichst hohes Maß an inhaltlicher und didaktisch-methodischer Beherrschung von Lehr- und Lernprozessen“ mitzugeben.⁷³

Strukturkommission

Unter ‚Schulpraktischen Studien‘ subsumiert die Strukturkommission nicht nur Zeiten, die direkt an der Schule verbracht werden, sondern auch „spezifische Lehrveranstaltungen (z.B. Theorie der Unterrichtsbeobachtung und –vorbereitung), semesterbegleitende Tagespraktika und Blockpraktika.“⁷⁴ Der Art der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Praxiszeiten kommt bei der Frage der Qualität die entscheidende Rolle zu.

Die schulpraktischen Studien sollen drei Funktionen erfüllen: Zum einen sollen die in der Lehre vermittelten Theorien und Konzepte exemplarisch erprobt und geprüft werden, zum zweiten sollen die Studierenden eine begrenzte, später noch zu vertiefende und zu festigende Handlungskompetenz erwerben, zum dritten soll die Theorie in der Praxis überprüft werden, um die Beziehung zwischen Theorie und Praxis zu intensivieren.⁷⁵

KMK-Kommission

Die Kommission sieht in den schulpraktischen Studien einen wesentlichen Bestandteil der ersten Ausbildungsphase, der sich nicht in einem einmaligen Ereignis erschöpfen kann, sondern in mehreren Phasen des Studiums auftreten sollte. In den ersten Semestern sollten einführende Praxiskontakte eine Berufserkundung ermöglichen, später sollten begrenzte vorbereitete und angeleitete Versuche, selbst zu unterrichten, ermöglicht werden. Und schließlich sollten die Studierenden eigene Ideen praktisch umsetzen können.

⁷¹ Deutscher Bildungsrat (1973); S. 232

⁷² Deutscher Bildungsrat (1973); S. 232

⁷³ Deutscher Bildungsrat (1973); S. 233

⁷⁴ Strukturkommission (1993); S. 128

⁷⁵ Strukturkommission (1993); S. 128

Übergeordnetes Ziel der Praxisanteile ist explizit nicht die Einübung berufsspezifischer Routinen, sondern die Überprüfung des Berufswunschs sowie die Befähigung „zu einem kompetenten Umgang mit Theorie, Empirie und Praxis.“⁷⁶

Zusammenfassung

„Der Ruf nach mehr Praxis ist einer der »argumentativen Dauerbrenner« seit Einrichtung einer organisierten Lehrerbildung.“⁷⁷ Diesem Ruf nach mehr und qualifizierterer Praxiserfahrung schließen sich alle drei Empfehlungen an – ungeachtet ihrer unterschiedlichen Entstehungszeiten. Alle erachten mehrere Praxisabschnitte, die vorbereitet, begleitet und ausgewertet werden, als notwendig. Durch die Vielfalt der Praxiszeiten können die Aufgabenstellungen gemäß dem Fortschritt der Ausbildung verändert werden. Die dadurch erhoffte umfassende Einbettung der Praxiserfahrung in Theoriebezüge betont, dass die schulpraktischen Studien Teil des Studiums sind und als solches ihre Ausführung in der Verantwortung der Universität liegen sollten.⁷⁸

Trotz dieser eindeutigen Zuordnung verfolgen sowohl der Bildungsrat als auch die Strukturkommission mit den praktischen Anteilen die Absicht, den Studierenden ein gewisses Maß an berufsrelevanten Handlungskompetenzen mitzugeben. Die KMK-Kommission dagegen wehrt sich gegen die Einübung in berufspraktische Routinen als Ziel schulpraktischer Studien. Neben den handlungsbezogenen Intentionen werden die schulpraktischen Studien herangezogen, um die im Studium erworbenen Theoriekenntnisse und die Praxiserfahrung miteinander zu konfrontieren. Der Bildungsrat erhofft sich, dass die Theorien „richtig begriffen“ werden und die Praxis aus einem kritischen Verständnis heraus auf Verbesserungsmöglichkeiten hin überprüft werden kann. Praxis selbst wird damit zum Objekt kritischer Betrachtung und potenzieller Veränderungen, Praxiserfahrung steht im Dienste des effektiveren Theorieerwerbs. Eine andere Gewichtung ist bei der Strukturkommission zu erkennen, die universitär erworbenes Wissen erprobt und geprüft, wissenschaftliche Theorien gar überprüft und ggf. verändert haben möchte. Der Praxiserfahrung kommt hier die Aufgabe zu, erworbenes Theoriewissen auf seine Gültigkeit und Tauglichkeit hin zu bewerten. Ein vergleichbarer Primat der Praxis vor der Theorie oder umgekehrt ist bei der KMK-Kommission nicht zu finden. In der Relation von Theorie und Praxis kommt hier dem im Praxisanteil erworbenen Wissen, Können und Problembewusstsein die Aufgabe zu, Fragen an die Theorie zu generieren, Theoriewissen

⁷⁶ Terhart (2000); S. 108

⁷⁷ Terhart (2000); S. 107

⁷⁸ vgl. Deutscher Bildungsrat (1973); S. 231 / Strukturkommission (1993); S. 127 / Terhart (2000); S. 127

reflektiert sehen und Praxisformen kritisch betrachten zu können. Hier liegt eine gleichwertige Gewichtung von ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ zugrunde.

2.1.3 Vergleich

Zwar ist in allen drei Empfehlungen von ‚Lehrerbildung‘ die Rede, doch sind Unterschiede in der Wortbedeutung nicht zu übersehen. Nach Karl-Heinz Beckmann (1999)⁷⁹, selbst Mitglied der Strukturkommission, sind die Begriffe ‚Lehrerbildung‘ und ‚Lehrerausbildung‘ zu unterscheiden. ‚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.“ In diesem Sinne tritt die Strukturkommission für eine ‚Lehrerbildung‘ ein, während die beiden anderen Gremien eine ‚Lehrerausbildung‘ vertreten, der Bildungsrat eher im technizistischen Sinne des Theorietransfers, die Strukturkommission eher im professionalisierungstheoretischen Sinne eines Kompetenzaufbaus.

Die Empfehlungen tragen der doppelten Wissensbasierung des Lehrberufs Rechnung,⁸⁰ angehende Lehrpersonen sollen sowohl in den Fachwissenschaften als auch in der Disziplin, die sich mit Erziehung und Wissensvermittlung beschäftigt, qualifiziert werden. Durch den Rekurs auf die Denkfigur der interdependenten Bezugssysteme Wissenschaft, Praxis und Person⁸¹ lassen sich Unterschiede verdeutlichen. In den 60er Jahren wurden die Bezugssysteme noch nicht differenziert gesehen, allgemeiner Konsens war die Auffassung einer Strukturgleichheit der Wissensbestände in Theorie und Handlungszusammenhängen und damit auch einer simplen Übertragbarkeit von Erkenntnissen des Wissenschaftsbereichs in Handlungsanleitungen für den Praxisbereich.⁸² Demzufolge wurde einzig die Wissenschaft in Form von Fachwissenschaft und Gesellschafts- und Sozialwissenschaft fokussiert und die Praxis miteingemeint. Am Ende einer universitären Lehrerausbildung gemäß den Vorschlägen des Struk-

⁷⁹ Beckmann (1999)

⁸⁰ vgl. Stichweh (1996); S. 61f

⁸¹ Bayer / Carle / Wildt (1997); S. 8

⁸² vgl. Dewe / Ferchhoff / Radtke (1992); vgl. auch Abschnitt „Theorie und Praxis in der Lehrerausbildung“

turplans wurde „die Qualifikation für ein weitgehend selbständiges Unterrichten des Lehrers bei höchstens halbem Stundendeputat gesehen.“⁸³

Dagegen treten in den Empfehlungen der 90er Jahre die strukturellen Unterschiede der Systeme klarer zu Tage. Das fachdidaktische und das erziehungswissenschaftliche Wissen werden in ihrer Relation zur Praxis und zur Wissenschaft gesehen, indem sowohl die berufsbezogenen Kompetenzen aufgeführt werden als auch die Notwendigkeit erwähnt wird, unterschiedliche Wissensbereiche wie fachinhaltliches Wissen, pädagogisch-psychologisches Kontextwissen und schulpraktisches Handlungswissen zu integrieren und „in den Köpfen der Studierenden eine einheitliche Sichtweise ... zu erzeugen.“⁸⁴ Die auszubildende Person wird in den Empfehlungen der KMK-Kommission unter der Frage des Kompetenzerwerbs gesehen; fokussiert wird die Fähigkeit, mit Hilfe von „Wissenschaft“ die Aufgaben der „Praxis“ zu bewältigen. Der Person wird jedoch nicht der „Eigensinn“ zugeordnet, der sich in der Zielsetzung „persönlicher Autonomie, Distanz gegen vorgegebene Praxis, Erhalt von Identität und Engagement“⁸⁵ manifestiert. Diesem Anliegen kommt am ehesten die Strukturkommission nahe, die mit dem erziehungswissenschaftlichen Studienteil Intentionen wie geistige Selbstständigkeit, kritische Urteilskraft oder Verantwortungsbewusstsein verbindet.⁸⁶

In Übereinstimmung mit den oben skizzierten professionalisierungstheoretischen Ansätzen halten es weder die Strukturkommission noch die KMK-Kommission für gegeben, dass allein durch den wissenschaftlichen Teil der Ausbildung eine berufsqualifizierende Handlungsfähigkeit erreicht werden kann. Beide Kommissionen halten den erziehungswissenschaftlichen Studienanteil für wichtig, wenn sie auch nicht so weit gehen, sich dem Vorschlag von Wagner oder Bauer anzuschließen, den fachwissenschaftlichen Studienanteil zugunsten des erziehungswissenschaftlichen auf ein Fach zu reduzieren.

Die Positionen beider Kommissionen unterscheiden sich aber in der Zielsetzung der ersten Phase der Lehrerausbildung und damit auch der Funktionszuschreibung des schulpraktischen Studienanteils. Nach Auffassung der KMK-Kommission muss wissenschaftliches Wissen ergänzt werden durch flexibel anwendbare Routinen und handlungsleitende Wertmaßstäbe, d.h. durch ein Berufsethos.⁸⁷ Mit der Beschreibung der „drei Grundlagen der Lehrerkompetenz“⁸⁸ wissenschaftliches Wissen, Handlungsroutinen und Berufsethos weist die KMK-

⁸³ Deutscher Bildungsrat (1973); S. 237

⁸⁴ Terhart (2000); S. 104

⁸⁵ Bayer / Carle / Wildt (1997); S. 9

⁸⁶ vgl. Strukturkommission (1993); S. 50

⁸⁷ vgl. Terhart (2000); S. 55f

⁸⁸ Terhart (2000); S. 55

Kommission in ihrem Professionsverständnis deutliche Parallelen zu dem des arbeitsaufgabenbezogenen Ansatzes auf. Dort werden Fachwissen, Berufswissen, Handlungsrepertoire, Techniken, Berufssprache und Werte als konstituierende Anteile des professionellen Selbst beschrieben.

Die KMK-Kommission sieht als vorrangiges Ziel der ersten Phase die Vermittlung von berufsrelevantem wissenschaftlichem Wissen⁸⁹ als Grundlage zur Lösung und Beurteilung unterrichtlicher und schulischer Probleme, während der arbeitsaufgabenbezogene Ansatz die Vermittlung von Handlungsfähigkeit im schulischen Umfeld fordert. Demzufolge betont die KMK-Kommission - im Gegensatz zu Bauer et al. - die Einbindung der Praktika in die wissenschaftlichen Studien und schließt sich damit der Position an, dass in der universitären Phase der Ausbildung nur die wissenschaftliche Professionalität erreicht werden kann und muss. Ein „selbstständiges professionelles Arbeiten“ soll erst nach der zweiten Phase gewährleistet sein, während „volle und bereichsspezifische Ausprägung“ der Professionalität erst durch die eigene praktische Tätigkeit im Berufsfeld erreicht werden kann.⁹⁰

Die Strukturkommission schreibt der ersten Phase ebenfalls wissenschaftsorientierte Ziele zu, soll sie doch zum Erwerb einschlägiger forschungsbasierter Kenntnisse und Einsichten sowie zur Aneignung wissenschaftlicher Methoden führen. Darüber hinaus formuliert die Strukturkommission aber auch persönlichkeitsprägende Zielsetzungen wie den „Aufbau einer Haltung, die von Offenheit und Kritikfähigkeit, polarem Denken und geistiger Weite bestimmt wird“ und dem Willen, sich kontinuierlich fortzubilden.⁹¹ Als ein Aspekt von besonderer Bedeutung wird zudem die Aneignung von Kompetenzen im Sinne von „reflexiven Gebrauch von Theorien und Methoden“⁹² genannt.

Damit berücksichtigen die Empfehlungen der Strukturkommission alle drei Bezugssysteme Wissenschaft, Praxis und Person schon in der universitären Lehrerausbildung. Die Aufgabe, Wissenschaft und Praxis zu integrieren sowie Handlungskompetenz zu vermitteln, kommt den – unverzichtbaren – schulpraktischen Anteilen zu. Allerdings werden sie in den Empfehlungen mit einer solchen Vielfalt von Aufgaben bedacht, wie sie in keinem professionalisierungstheoretischen Ansatz debattiert werden und die bzgl. den Ansprüchen der Professionalisierungsfähigkeit der ersten Phase über eine wissenschaftliche Vorbereitung oder eine erste Einführung hinausgehen.

⁸⁹ Terhart (2000); S. 60

⁹⁰ vgl. Terhart (2000); S. 60ff

⁹¹ Strukturkommission (1993); S. 50

⁹² Strukturkommission (1993); S. 50

Tabelle 2.1 Die Elemente von Lehrer(aus)bildung in unterschiedlichen Quellen

Quelle		Deutscher Bildungsrat (1972) (4. Auflage) Empfehlungen der Bildungskommission: Vorschläge zu einer Reform der Lehrerbil- dung	Strukturkommission 2000 (1993): Lehrerbil- dung in Baden-Württemberg: Empfehlungen zum Lehramtsstudium	Terhart, Ewald (2000): Perspektiven in der Lehrerbildung Abschlussbericht der von der Kultusminister- konferenz eingesetzten Kommission
Element				
Generelle Zielsetzung universitärer Lehreraus- bildung		Qualifikation für einen weitgehend selbstständigen Unterricht bei höchstem halbem Stundendeputat (S. 237)	<ul style="list-style-type: none"> - Erwerb von einschlägigen forschungs-basierten Kenntnissen und Einsichten - Aneignung wissenschaftlicher Methoden - Aufbau einer von Offenheit und Kritikfähig- keit, polarem Denken und geistiger Weite be- stimmten Haltung - Aneignung von (Handlungs-)Kompetenzen als Befähigung zum reflexiven Gebrauch von The- orien und Methoden (S. 50) 	Vermittlung der berufsrelevanten wissenschaftli- chen Grundlagen (S. 60)
Fachwissen- schaftliche Studien	Inhalt	<ul style="list-style-type: none"> - Allgemeine Grundlagen der Fachdisziplin, Struktur ihrer Methoden und erforderliche Fer- tigkeiten; - orientiert an wissenschaftsimmanenten Prinzi- pien und an später zu erteilendem Unterricht (S. 228) - weniger Spezialisierung als Studierende des Fachs für nicht-pädagogische Berufe (S. 225) 	Keine näheren Angaben	<ul style="list-style-type: none"> - Tradition der Disziplinen und Konstitution theoretischer Probleme - Struktur des Wissens bzw. der Inhalte und Funktionen von Theorien, Leitbegriffen und Perspektiven der Forschung - Logik der Forschung und Leistung der Metho- de im Prozess der Prüfung und Erzeugung neu- en Wissens
	Funktion	Befähigung zur Vermittlung des jeweiligen Sach- bereichs (S. 225)	<ul style="list-style-type: none"> - Vermittlung notwendiger Sachkenntnisse - Sichern der Qualität methodisch-didaktischer Entscheidungen - Grundlage fachlicher Motivation der Lehrers und der Schüler (S. 127) 	<ul style="list-style-type: none"> - Vermittlung solider Fachkenntnisse in der Breite als notwendige Voraussetzung für guten Unterricht und als Grundlage für fächerüber- greifenden Unterricht - Grundlage für fachliche Weiterbildung des Lehrers - Befähigung, auf Schülerfragen und –impulse adäquat zu reagieren - Akzeptanz bei älteren Schülerinnen und Schü- lern durch Fachkenntnisse (S. 99ff)
	Be- merkung	<ul style="list-style-type: none"> - Zu studierendes Fachwissen ergibt sich aus Reduktion des Wissens innerhalb der Fachdis- ziplin. - Die Auswahl wird durch die Fachdidaktik getroffen 	Es besteht eine kategoriale Differenz zwischen 'Fachwissen' und 'für ein Schulfach relevantes Fachwissen' (S. 126f)	Auswahl der Fachinhalte sowohl durch Fachdidak- tik als auch durch Fachwissenschaft (S. 102)

Fachdidaktische Studien	Inhalt	(genannt werden Aufgaben der Fachdidaktik als Wissenschaft, nicht Studieninhalte und ihre Funktionen (S. 225f))	Anthropologische Voraussetzungen und fachliche Gesetzmäßigkeiten des Lehrens und Lernens von Fachinhalten in Unterrichtsfächern und Lernbereichen (S. 26)	<ul style="list-style-type: none"> - Analyse und Reflexion von Zielen, Bedingungen, Prozessen und Ergebnissen fachbezogenen Lehren und Lernens - Theoriegeleitete Planung, Gestaltung, Durchführung und Auswertung von fachbezogenem Unterricht - Entwicklung und Evaluation von fachbezogenen Unterrichtseinheiten und Curricula (S. 102)
	Funktion		Keine näheren Angaben	<ul style="list-style-type: none"> - Erreichen von Kompetenz bzgl. oben genannter Inhalte(S. 102) - Integration von fachinhaltlichem Wissen, pädagogisch-psychologischem Kontextwissen und schulpraktischem Handlungswissen (S. 104)
	Be-merkung	Fachdidaktische Studien werden der Fachausbildung zugeordnet		
Erziehungswissenschaftliche Studien	Inhalt	<p><u>Erziehungswissenschaftliche Ausbildung:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Probleme menschlicher Bildsamkeit - Probleme der Lern- und Erziehungsziele - Zusammenhang von Entwicklung und Erziehung - Lehr- und Lernstrategie - Pädagogische Institutionen <p><u>Pädagogisch-psychologische Ausbildung:</u> Relevante Forschungsergebnisse der</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entwicklungspsychologie - Lernpsychologie - Testtheorie und –praxis - Sozialpsychologie - Psychoanalyse, Tiefenpsychologie <p><u>Gesellschaftswissenschaftlich-pädagogische Ausbildung:</u> Relevante Forschungsergebnisse und Theorien</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zur Soziologie von Bildung und Erziehung - Zur Sozialisation - Zu den sozio-kulturellen Determinanten des Lernens - Zur Schule als gesellschaftliches System (S. 223ff) 	<p>Einschlägige Theorien, Konzepte, Methoden der Erziehungswissenschaft</p> <p>Auswahl von Themen aus der <u>Allgemeinen Pädagogik:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Bildungstheorie - Pädagogische Anthropologie - Grundbegriffe - Erziehungsproblematik <p>Auswahl von Themen aus der <u>Schulpädagogik:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Theorie der Schule und der Schulorganisation - Theorie des Lehrplans - Theorie des Unterrichts - Pädagogische Psychologie <p>Optional:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Philosophie - Pädagogische Soziologie - Theologie - Ethik - Politikwissenschaft - Medizinische Kinderkunde für Lehrer (S. 125) 	<p>Kerncurriculum sollte sich orientieren an einer Liste von Standards:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gestaltung von Lernumwelten - Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten - Leistungsmessung - Einsatz von Medien / neuen Informationstechnologien im Unterricht - Lehrer-Schüler-Beziehungen - Schülerunterstützendes Handeln - Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken - Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten - Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft - Zusammenarbeit in der Schule - Schule und Öffentlichkeit (S. 106)

	Funktion	Kritisch-wissenschaftliche Haltung gegenüber pädagogischer Arbeit, die gründet auf dem analytischen Verständnis von Erziehungssituationen, Unterrichts- und Erziehungsaufgaben und Lernprozessen in ihren anthropologischen, gesellschaftlichen und politischen Bezügen (S. 222)	Erreichen einer allgemeinen pädagogischen Bildung, die gekennzeichnet sein sollte durch geistige Selbstständigkeit, kritische Urteilskraft, historisches Standortbewusstsein, mitmenschliches und gesellschaftliches Verantwortungsbewusstsein, Einfühlungsvermögen für Kinder, reflektierte Wertorientierung (S. 125)	Vermitteln von Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Bereichen <ul style="list-style-type: none"> - Unterrichten, Erziehen, Diagnostizieren, Beurteilen und Beraten - Berufliche Kooperation - Einschätzung der sozialen und individuellen Situation der Klientel (S. 105)
Schulpraktische Studien	Inhalt	<u>schulisches Praktikum</u> zu Beginn des Studiums <ul style="list-style-type: none"> - Erfahrungen und Analyse von Dokumenten pädagogischer Prozesse - Beobachtungen pädagogischer Phänomene mit detaillierter Aufgabenstellung - Anlage und Auswertung von Interviews - Systematische Erkundung von Einrichtungen des Schul- und Erziehungswesens - Einführung in den Einsatz- und Anwendungsbereich von Medien - Möglichkeiten der Erprobung eigene Fähigkeiten als Lehrender oder Leiter gruppendynamischer Prozesse - Angeleitete Tutorentätigkeit während des Studiums (S. 231f) <u>Didaktisches Praktikum</u> später im Studium <ul style="list-style-type: none"> - Analyse, Anlage und Erprobung einzelner Lehr- und Lernschritte - Handhabung von Lernzielkontrollen - Selbstständige Planung und Durchführung freier Unterrichtsveranstaltungen (S. 232) 	<ul style="list-style-type: none"> - Spezifische Lehrveranstaltungen z.B. Theorie der Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtsvorbereitung - Semesterbegleitende Tagespraktika - Blockpraktika <p>Zu Beginn der Ausbildung: Verantwortung bei Pädagogen Später: Verantwortung bei Fachdidaktikern</p>	Aufsteigendes Curriculum in mehreren Phasen des Studiums <ul style="list-style-type: none"> - einführende Praxiskontakte zur Erkundung des Berufsfelds - begrenzte, vorbereitete und angeleitete Versuche unterrichtlichen und erzieherischen Handelns - Ausprobieren eigener Ideen (S. 108)

	Funktion	<p><u>schulisches Praktikum:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - erste eigene Erfahrung der Schule im Blickwinkel des künftigen Lehrers (S. 232) <p><u>didaktisches Praktikum:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Vermitteln eines Bewusstseins erfolgreicher Lehrtätigkeit unter höheren Ansprüchen - Grundlage vermitteln für didaktische Reflexion und Selbstkontrolle - Erreichen eines möglichst hohen Maßes an inhaltlicher und methodischer Beherrschung der Lehr- und Lernprozesse (S. 232f) <p>Praxis im Rahmen der Ausbildung insgesamt Theorie wirklich zu begreifen, Praxis kritisch zu verstehen und sie auf Verbesserungsmöglichkeiten hin zu überprüfen</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Integration verschiedener wissenschaftlicher Aspekte des Lehrstudiums: <ul style="list-style-type: none"> * <i>exemplarische Erprobung und Prüfung der in der Lehre vermittelten Theorien und Konzepte</i> <i>als Voraussetzung für den Aufbau einer kritischen und reflexiven Kompetenz (S. 127f)</i> * <i>Praxis-Überprüfung und ggf. Veränderung von Theorien</i> - Gründliche Analyse der Schulwirklichkeit (S. 128) - Vermittlung einer begrenzten pädagogischen und didaktischen Handlungskompetenz (S. 128) 	<ul style="list-style-type: none"> - Überprüfung des Berufswunschs - Vermittlung von Wissen, Können und Problembewusstsein, das hinführt zu: <ul style="list-style-type: none"> * <i>Fragen an die Theorie</i> * <i>reflektierte Sicht auf Theoriediskussion</i> * <i>kritische Sicht auf Praxisformen</i> * <i>Konsequenzen für Studierhaltung und Studienaufbau (S. 108)</i>
	Bemerkung	Praxis soll Theorieerwerb unterstützen, Vorrang der Theorie vor der Praxis	Praxis soll Theorie überprüfen, Vorrang der Praxis vor der Theorie	Praxis und Theorie als gleichgewichtige, wechselseitig interdependente Systeme

2.2 Lehrerausbildung in Baden-Württemberg

Wie für Lehrerausbildungsgänge in Deutschland üblich, ist auch in Baden-Württemberg die Ausbildungszeit für Lehrämter aller Schularten in zwei Phasen geteilt. Die zukünftigen Lehrkräfte an Gymnasien absolvieren ein fachwissenschaftliches Studium an einer Universität, das mit dem ersten Staatsexamen abgeschlossen wird. Die formale Berufsqualifikation wird durch das anschließende zweijährige Referendariat erworben.

Die Prüfungsordnungen für Studiengänge, die in Baden-Württemberg auf ein Lehramt an Gymnasien vorbereiten, sind um die Jahrtausendwende in einer Umbruchsituation. Im Herbst 1999 galt noch die Prüfungsordnung, die zuerst im Herbst 1977 in Kraft getreten war (GYPO 1977⁹³). Für Studierende, die nach dem 31. März 2001 ihr Studium begonnen haben, wurde eine neue Prüfungsordnung verabschiedet (GYPO 2001⁹⁴). Die Datenerhebung der vorliegenden Untersuchung erfolgte mit Hilfe von Studierenden, für die noch die GYPO 1977 zutrifft. Deshalb werden die Rahmenbedingungen des Studiums, wie sie sich durch diese Prüfungsordnung ergeben, dargestellt, bevor auf die wichtigsten Änderungen durch die GYPO 2001 hingewiesen wird.

Vorausgeschickt werden muss, dass die Prüfungsordnungen nur die Rahmenbedingungen der Lehramtsausbildung in Baden-Württemberg wiedergeben. Keinesfalls kann so die Realität eines Lehramtsstudiums erfasst werden, die von Universität zu Universität, häufig von Semester zu Semester variiert, je nach Angebot an Veranstaltungen oder Zahl der Studierenden.

2.2.1 Universitäre Ausbildung der Lehrkräfte am Gymnasium in Baden-Württemberg von 1978 bis 2001

Die Anforderungen in den vier Bestandteilen der universitären Lehrerausbildung – fachwissenschaftliche, fachdidaktische, erziehungswissenschaftliche und schulpraktische Studienanteile – waren in sehr unterschiedlicher Gewichtung vertreten. Der weitaus größte Anteil kam den *fachwissenschaftlichen Studien* zu. Hier waren in der Regel zwei Fächer zu studieren. Die Prüfungsordnung machte keine Angaben über den Umfang, in den Studienordnungen der Universitäten jedoch wurden, sofern Angaben vorhanden sind, pro Fach etwa 70 bis 80 Semesterwochenstunden veranschlagt. Der Rahmen für die inhaltliche Ausgestaltung des fachwissenschaftlichen Studienanteils wurde durch die fachspezifischen Vorgaben der Prüfungs-

⁹³ Verordnung des Kultusministeriums über die wissenschaftliche Prüfung für das Lehramt an Gymnasien vom 2. Dezember 1977 (K.u.U. 1978; S. 473, berichtigt S. 1062); zuletzt geändert 24. Februar 1998 (K.u.U. 1998 S. 111); im weiteren abgekürzt mit GYPO 1977

⁹⁴ Verordnung des Kultusministeriums über die Wissenschaftliche Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien (Gbl 2001; S. 201); im weiteren abgekürzt mit GYPO 2001

ordnung gesetzt⁹⁵ und von den einzelnen Universitäten unterschiedlich ausgefüllt. Für den **erziehungswissenschaftlichen Studienanteil** waren vier Semesterwochenstunden vorgesehen, was einer Relation dieses Anteils zum fachlichen Anteil von etwa 1:35 bis 1:40 entspricht.

Trotzdem sprach die Verordnung des Kultusministeriums für die wissenschaftliche Prüfung für das Lehramt an Gymnasien von einem „Begleitstudium in Pädagogik“.⁹⁶ Es wurde durch die „erfolgreiche Teilnahme an zwei Übungen“ nachgewiesen, von denen eine durch eine **fachdidaktische Übung** ersetzt werden konnte. Somit ließ sich der originär erziehungswissenschaftliche Anteil auf den Besuch eines Seminars, über dessen inhaltliche Ausrichtung außer „Pädagogik oder Pädagogische Psychologie“ nichts gesagt wurde, reduzieren oder aber das Studium ohne Auseinandersetzung mit Fachdidaktik abschließen.

Praxisanteile waren für die erste Phase in der GYPO 1977 lange Zeit nicht vorgesehen. Erst ab 1995 gab es eine Regelung, die den Studierenden ein freiwilliges vierwöchiges Praktikum ermöglichte. Wer nach dem 30. September 1997 mit dem Studium begonnen hatte, musste solch ein Praktikum nachweisen. Dazu zählte nicht nur die Zeit in der Schule, sondern auch die Teilnahme an einer eintägigen einführenden und einer halbtägigen auswertenden Veranstaltung am Staatlichen Seminar für Schulpädagogik.⁹⁷

Abgeschlossen wurde die erste Phase der Ausbildung durch die Wissenschaftliche Prüfung, mit der „der Bewerber nachweisen (soll), dass er in seinen Studienfächern die fachwissenschaftlichen Kenntnisse und Fertigkeiten erworben hat, die für einen erfolgreichen Unterricht an Gymnasien erforderlich sind.“⁹⁸ Diese Betonung der fachwissenschaftlichen Kenntnisse ist konsistent damit, dass die Studieninhalte zu über 97 Prozent aus fachwissenschaftlichen Themen bestehen.

Das deutliche Übergewicht des fachwissenschaftlichen Anteils korrespondiert mit der Gewichtung, die diesem Anteil in den Empfehlungen zur Lehrerbildung zugesprochen werden. Allerdings ist nicht zu erkennen, ob die Auswahl der Inhalte, wie in den Empfehlungen gefordert, von den Fachdidaktiken oder zumindest unter Berücksichtigung fachdidaktischer Überlegungen und Argumente getroffen wurden. Bei Fremdsprachen werden bei den Anforderungen in Sprachwissenschaft „Kenntnisse insbesondere der für den Unterricht bedeutsamen sprachwissenschaftlichen Grundbegriffe“ genannt, auch in Religion werden religionspä-

⁹⁵ vgl. GYPO 1977 Anlage 1: Anforderungen in den einzelnen Prüfungsfächern

⁹⁶ GYPO 1977 § 6 Abs. 2

⁹⁷ Die Seminare in Baden-Württemberg haben ihre Bezeichnung verändert. Anstelle von ‚Seminar für Schulpädagogik‘ heißen sie nun ‚Seminar für Didaktik und Lehrerbildung‘

⁹⁸ GYPO 1977 § 1 Abs. 2

dagogische Kenntnisse erwartet, in allen anderen Fächern hat eine Orientierung an didaktischen oder schulspezifischen Kriterien keinen erkennbaren Niederschlag gefunden.⁹⁹

Das ‚Begleitstudium in Pädagogik‘ ist in der GYPO 1977 mit zwei bis vier Semesterwochenstunden so knapp bemessen, dass keiner der Ansprüche, die in den Empfehlungen zum Ausdruck kommen, realisierbar erscheint, weder die Vermittlung einer kritisch-wissenschaftlichen Haltung noch die einer allgemeinen pädagogischen Bildung oder die einer Basis für den Aufbau einer professionellen Kompetenz.

Ähnlich fragwürdig ist die Wirksamkeit des fachdidaktischen Studienanteils. De facto ist in Baden-Württemberg Fachdidaktik nicht als eigenständige Disziplin etabliert, im Lehramtsstudium ist sie in der alten Prüfungsordnung nicht als obligatorischer Bestandteil implementiert. So kann von dieser Seite nicht der Beitrag zur Ausbildung erwartet werden, der in den Empfehlungen als Erwartung formuliert ist, nämlich die ‚Verbindung zwischen Fach und Schulpraxis‘ herzustellen oder eine ‚einheitliche Sichtweise auf die Anforderungen des zukünftigen Berufs‘ entstehen zu lassen.

Der schulpraktische Anteil, der an anderer Stelle noch genauer betrachtet wird, entspricht in seiner Ausgestaltung ebenfalls nicht dem, was empfohlen wird. Weder sind mehrere Praxiszeiten mit unterschiedlichen Aufgabenstellungen vorgesehen, noch sind die strukturellen Bedingungen für eine inhaltliche Integration der Praxiserfahrung in das Studium gegeben.

Sicherlich ist es problematisch, einzelnen Studienteilen Aufgaben zuweisen zu wollen, die nur durch die gesamte universitäre oder die Ausbildung als Ganzes erfüllt werden können. So kann z.B. die Vermittlung einer ‚einheitlichen Sichtweise auf die Anforderungen des zukünftigen Berufs‘ oder einer ‚allgemeinen pädagogischen Bildung‘ nicht parzelliert, sondern nur synergetisch in der Integration aller Teile geleistet werden. Doch das Übergewicht des fachwissenschaftlichen Anteils gegenüber allen anderen Teilen legt nahe, dass genau diese Synergie nicht erfolgen kann.

In den 70er Jahren proklamierte der Deutsche Bildungsrat die Notwendigkeit eines „wissenschaftsbestimmten Lernens“,¹⁰⁰ d.h. der „Wissenschaftsorientierung von Lerngegenstand und Lernmethode“.¹⁰¹ „Wissenschaftsorientierung der Bildung“ bedeutet, „dass die Bildungsgegenstände, ... in ihrer Bedingtheit und Bestimmtheit durch die Wissenschaften erkannt und entsprechend vermittelt werden.“¹⁰² In diesem Sinne ist die Lehrerbildung innerhalb der

⁹⁹ vgl. GYPO 1977 Anlage 1: Anforderungen in den einzelnen Prüfungsfächern

¹⁰⁰ Deutscher Bildungsrat (1973); S. 33f

¹⁰¹ Deutscher Bildungsrat (1973); S. 33f

¹⁰² Deutscher Bildungsrat (1973); S. 33

Rahmenbedingungen der GYPO 1977 in ihren fachwissenschaftlichen Anteilen ‚wissenschaftsorientiert‘. Allerdings ist die am gleichen Ort geforderte Wissenschaftsorientiertheit der Lernmethode nicht auch nur annähernd im gleichen Maß berücksichtigt. Damit wird die GYPO 1977 dem Verständnis ihrer Entstehungszeit, Professionalisierung mit Verwissenschaftlichung in allen Bereichen der Lehrtätigkeit gleichzusetzen, nicht gerecht.¹⁰³ So bestätigt der Vergleich der Prüfungsordnung mit den Empfehlungen zur Lehrerausbildung den Befund der Evaluationsstudien der achtziger Jahre, dass Empfehlungen aus wissenschaftlichen Gutachten sich nur sehr bedingt im politisch-administrativen Verwendungskontext wiederfinden lassen.¹⁰⁴

2.2.2 Universitäre Ausbildung der Lehrkräfte am Gymnasium in Baden-Württemberg ab 2001

Die GYPO 2001 bringt eine Reihe von Veränderungen mit sich. Die gravierendste und in der Öffentlichkeit am deutlichsten wahrgenommene ist die Veränderung des *schulpraktischen Anteils* durch die Einführung eines Schulpraxissemesters. Auch ist der *fachdidaktische Anteil* nicht mehr fakultativ, sondern verpflichtend im Umfang von zwei Semesterwochenstunden.¹⁰⁵

Der an der Universität verortete *erziehungswissenschaftliche Anteil* wird von zwei auf vier Veranstaltungen erhöht, d.h. in der Regel auf acht Semesterwochenstunden. Zwei der Veranstaltungen müssen lediglich besucht werden, an den anderen beiden muss erfolgreich teilgenommen werden.¹⁰⁶ Neu eingeführt wird ein *ethisch-philosophisches Grundlagenstudium*, nachgewiesen durch die erfolgreiche Teilnahme an zwei Veranstaltungen, wodurch sich ein Umfang von in der Regel vier Semesterwochenstunden ergibt.¹⁰⁷

Der *fachwissenschaftliche Studienanteil* hat seinen Stellenwert beibehalten, die Anforderungen sind mit nur leichten punktuellen Verschiebungen aus der Prüfungsordnung von 1977 übernommen worden. Das bedeutet, weiterhin werden „für den Unterricht bedeutsame“ Inhalte in den Fremdsprachen und Religion, nun zusätzlich auch in Geschichte gefordert, nicht aber in Deutsch, Mathematik oder den Naturwissenschaften.¹⁰⁸

Abgeschlossen wird die erste Phase der Ausbildung durch die Wissenschaftliche Prüfung. Mit ihr sollen nicht mehr nur fachwissenschaftliche, sondern auch „... fachdidaktische, erziehungswissenschaftliche, ethisch-philosophische und im Fach Sport auch praktisch-

¹⁰³ vgl. Abschnitt 1.2.2.

¹⁰⁴ Beck / Bonß (1989): S. 24

¹⁰⁵ vgl. GYPO 2001 Anlage A

¹⁰⁶ vgl. GYPO 2001 Anlage B

¹⁰⁷ vgl. GYPO 2001 Anlage C

¹⁰⁸ vgl. GYPO 2001 Anlage A

methodische Kenntnisse und Fähigkeiten“, die für den erfolgreichen Unterricht am Gymnasium erforderlich sind, nachgewiesen werden.¹⁰⁹

Die Prüfungsordnung legt eine „Obergrenze des zeitlichen Gesamtumfangs der für den erfolgreichen Abschluss des Studiums erforderlichen Lehrveranstaltungen“ fest; sie beträgt 160 Semesterwochenstunden zuzüglich 20 Semesterwochenstunden schulpraktischer Anteile im Praxissemester.¹¹⁰ Bei 14 Semesterwochenstunden Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Ethik bleibt für das fachwissenschaftliche Studium noch der Hauptanteil von über 90 Prozent der Studienzeit. Dennoch erfahren die nicht fachwissenschaftlichen Studienanteile eine Aufwertung, nicht nur durch ihre Erwähnung in der Zweckbeschreibung der Prüfung. Zum einen gehen die hier erzielten Prüfungsergebnisse in die Note der wissenschaftlichen Staatsprüfung ein¹¹¹ und zum anderen kann die wissenschaftliche Arbeit nicht mehr nur in einem der gewählten Hauptfächer, sondern auch im Bereich der pädagogischen Studien angefertigt werden.¹¹² Trotzdem kann angesichts der unterschiedlichen Stundenzahlen und der fehlenden Verknüpfung von Studieninhalten nicht davon gesprochen werden, dass hier Forderungen nach einer „integrierende(n) Sichtweise“¹¹³ oder nach einem erziehungswissenschaftlichen Studienteil, in dem zusammen mit der Fachdidaktik „wesentliche Berufsaufgaben des Lehrers hinreichend berücksichtigt werden“,¹¹⁴ nachgekommen worden wäre.

Mit den Vorgaben von acht Semesterwochenstunden Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie, vier Semesterwochenstunden Philosophie und Berufsethik sowie zwei Semesterwochenstunden Fachdidaktik bleiben die Anforderungen für die nicht fachwissenschaftlichen Studienanteile selbst in der aktuellen Fassung deutlich hinter dem zurück, was in anderen Bundesländern vorgeschrieben ist.¹¹⁵ So liegt zum Beispiel Hamburg mit einer Anforderung von 40 Semesterwochenstunden Erziehungs- und Sozialwissenschaften an der Spitze.¹¹⁶ Die meisten anderen Länder schreiben etwa 20 Semesterwochenstunden vor. Beispielsweise ist in Nordrhein-Westfalen etwa ein Fünftel des Studiums für Erziehungswissenschaft vorge-

¹⁰⁹ GYPO 2001 § 1 Abs. 2

¹¹⁰ GYPO 2001 § 6 Abs. 2

¹¹¹ GYPO 2001 § 16

¹¹² GYPO 2001 § 12 Abs. 1

¹¹³ vgl. Terhart (2000); S. 103

¹¹⁴ Strukturkommission (1993); S. 25

¹¹⁵ Eine Synopse der Anforderungen in Lehramtsstudiengängen in den verschiedenen Bundesländern siehe Strukturkommission (1993); S. 31ff. Herangezogen werden nur Aussagen bezüglich der Gymnasiallehrkräfte, Lehrkräfte für Sekundarstufe II bzw. Lehramt an der Oberstufe. Die Synopse der nicht fachwissenschaftlichen Studienanteile wurde vor 1993 erstellt, eine Recherche Januar 2002 ergab, dass sich die Angaben i.w. nicht geändert haben.

¹¹⁶ Hinweise zum Lehramtsstudium an der Universität Hamburg. Lehramt an der Oberstufe – Allgemeinbildende Schulen (<http://www.uni-hamburg.de/PSV/Verw/RG2/Studienberatung/mb20.htm>; 25.01.02)

sehen, bei circa 150 Semesterwochenstunden ergeben sich hier ungefähr 30 SWS.¹¹⁷ Nur Bayern verlangt mit zwölf Semesterwochenstunden einschließlich Fachdidaktik ähnlich viel bzw. wenig wie Baden-Württemberg.¹¹⁸

Anderes ergibt der Vergleich bei den schulpraktischen Anteilen. Mit der Einführung des 13-wöchigen Praxissemesters übersteigt die Länge der geforderten Praxiszeit in Baden-Württemberg die in anderen Bundesländern, wo in der Regel zwei vierwöchige Blockpraktika, teilweise ersetzt durch semesterbegleitende Praktika, vorgeschrieben sind.¹¹⁹ Allerdings wird das baden-württembergische Praxissemester auf die Zeit des Vorbereitungsdiensts angerechnet,¹²⁰ so dass sich die schulpraktischen Anteile über beide Phasen der Lehrerausbildung hinweg nicht verlängern.

Während des Praxissemesters besuchen die Studierenden erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Begleitveranstaltungen der Studienseminare, in denen die unterrichtliche Praxis aufgearbeitet wird. Diese Pflichtveranstaltungen wie auch die gesamte Praxiszeit rechnet die Prüfungsordnung den Pädagogischen Studien zu und verzeichnet hier einen Gesamtumfang von 28 Semesterwochenstunden,¹²¹ davon 8 Semesterwochenstunden in universitären Veranstaltungen, 20 Semesterwochenstunden am Seminar für Didaktik und Lehrerbildung, bzw. an den Schulen, an denen die Praxiszeit verbracht wird. Inhaltlich werden für die universitären pädagogischen Studien Einführungen in Pädagogik / Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie vorgegeben sowie eine vertiefte Beschäftigung mit zwei von vier Bereichen: Schule als Institution, Schule in ihrem sozial-kulturellen Umfeld, die Lehrkraft und ihre Kompetenzen sowie Strukturen und Organisationsformen von Lehr- und Lernprozessen. Die Studierenden sollen damit eine Klärung von Grundfragen erhalten und darüber hinaus einen Überblick über den ‚Arbeitsplatz Schule‘ zu Vor- und Nachbereitung des Praxissemesters.

Inhaltlich ist eine deutliche Annäherung an die in den Empfehlungen genannten Themen zu erkennen. Von der Zielsetzung jedoch wird nicht die Persönlichkeitsformung fokussiert, sondern mit der Klärung von ‚Grundfragen‘ und einem „Überblick über den ‚Arbeitsplatz Schule‘ zur Vorbereitung bzw. Nachbereitung des Praxissemesters“¹²² wird eher die Intention ver-

¹¹⁷ Nordrhein-Westfalen: Ordnung der Ersten Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen – gemeinsame Vorschriften § 41 Abs. 2

¹¹⁸ Bayern: Ordnung der Ersten Staatsprüfung für ein Lehramt an öffentlichen Schulen (Lehramtsprüfungsordnung I - LPO I) in der Fassung der Bekanntmachung vom 9. September 1997 (GVBl S. 541) §36 Abs. 1 Satz 1b <http://www.stmukwk.bayern.de/a3/r8/LPO1/index.html> (25.01.02)

¹¹⁹ Strukturkommission (1993); S. 34. Die Synopse der schulpraktischen Anteile wurde vor 1993 erstellt, eine Recherche Januar 2002 ergab, dass sich die Angaben i.w. nicht geändert haben

¹²⁰ vgl. Kultusministerium Baden-Württemberg - Handreichungen zum Praxissemester Abs. 2.1

¹²¹ GYPO 2001 Anlage B

¹²² GYPO 2001 Anlage B Abs 2

folgt, einen möglichen Rahmen für die Integration der Praxiserfahrung in wissenschaftliche Bezüge zu setzen.

Tabelle 2.2: Vergleich der Prüfungsordnungen von 1977 und 2001

Studienanteile	GYPO 1977	GYPO 2001
Fachwissenschaft	2 Fächer	2 Fächer Obergrenze 146 SWS
Erziehungswissenschaft	Entweder 2 Übungen zu Pädagogik / pädagogischer Psychologie oder 1 Übung zu Pädagogik / pädagogische Psychologie und 1 Übung zu	2 Veranstaltungen (teilgenommen) und 2 Seminare (erfolgreich teilgenommen) insgesamt 8 SWS
Fachdidaktik	Fachdidaktik Insgesamt 4 SWS	1 Übung insgesamt 2 SWS
Ethik-Philosophie		Je eine Veranstaltung zu ethisch-philosophischen und fach- bzw. berufsethischen Fragen (erfolgreich teilgenommen) Insgesamt 4 SWS
Schulpraxis	Ab 1995: Freiwilliges Praktikum (4 Wochen) ohne Einführung oder Auswertung Ab Studienbeginn nach 30.9.1997: obligatorisches Praktikum (4 Wochen) mit eintägiger Einführung und halbtägiger Auswertung an den Studienseminaren	Ab Studienbeginn nach 30.9.2000 Praxissemester Entweder als Block von 13 Wochen oder als 2 Module von 6 bzw. 7 Wochen Regelmäßige erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Begleitveranstaltungen der Studienseminare

2.2.3 Der zweite Ausbildungsabschnitt

Nach der wissenschaftlichen Prüfung schließt sich die zweite Phase, das Referendariat, an. Hier erhalten die angehenden Lehrkräfte den schulpraktischen Teil ihrer Ausbildung an einem Gymnasium, wo sie Unterricht hospitieren sowie unter Anleitung eines Mentors, einer Mentorin oder einer anderen Lehrkraft selbst Unterricht halten. Im zweiten Jahr des Referendariats ist auch selbstständig gehaltener Unterricht vorgesehen. Für diesen Ausbildungsabschnitt werden folgende Ziele anvisiert:

Der Studienreferendar soll in die Tätigkeit des Erziehens und Unterrichtens eingeführt und so vorbereitet werden, dass er seinen Erziehungs- und Bildungsauftrag als Lehrer am Gymnasium verantwortlich und erfolgreich wahrnehmen kann.¹²³

Der theoretische Teil der Ausbildung erfolgt am Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung, wo Veranstaltungen zu Pädagogik, Pädagogischer Psychologie und Fachdidaktik besucht werden, die die praktische Unterrichtserfahrung begleiten. Die ersten drei Halbjahre des bislang noch vier Halbjahre dauernden Referendariats sind dem 'Lernen' gewidmet. Wäh-

¹²³ Ausbildungs- und Prüfungsordnung Gymnasium (AproGymn) – Teil I, § 1

rend dieser Zeit sind Veranstaltungen in Pädagogik und Psychologie im Umfang von zusammen etwa 150 Stunden zu besuchen, dazu 120 Stunden Fachdidaktik je Fach und 40 Stunden Schulkunde.¹²⁴ Die Zielsetzung speziell für die Ausbildung in Pädagogik und Psychologie liegt in der Befähigung zur Berufsausübung, genauer in der Vermittlung von Kenntnissen über die „Bedingungen schulischer Bildung und Erziehung, wie sie unter anderem durch die körperliche und seelische Entwicklung, das Lehren und Lernen und die sozialen Gruppierungen gegeben sind“, sowie der Anwendung der Kenntnisse im Unterricht.¹²⁵ Die Verlagerung der „Ausbildung in Pädagogik und Pädagogischer Psychologie“ in das Referendariat, d.h. begleitend zur Hospitation und v.a. zum eigenen Unterrichten, bietet die Chance, Inhalte der Seminare in die Schulpraxis zu übertragen, bzw. die Schulpraxis durch die theoretische Behandlung anders bewältigen zu können. Die Lehrveranstaltungen z.B. am Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasien) in Heidelberg sehen dies explizit vor:

Weil der Grundkurs (in Pädagogik und Pädagogischer Psychologie) die Ausbildung der Referendare an den Schulen während des ersten Jahres des Vorbereitungsdienstes begleitet, soll diese Lehrveranstaltung auch Gelegenheit bieten, Probleme und Schwierigkeiten, mit denen sich die Referendare in ihrem aktuellen Unterricht konfrontiert sehen, zur Sprache zu bringen. Es sind je nach Bedarf und Sachlage als konkrete Hilfen für die Praxis gedachte Übungs- und Anleitungsphasen einzubauen, in denen das aktive Erarbeiten, Einüben und Verbessern von unzureichend beherrschten Lehrfertigkeiten ins Zentrum des gemeinsamen Bemühens rückt.¹²⁶

Diese Ausrichtung an „Problemen und Schwierigkeiten, mit denen sich die Referendare in ihrem aktuellen Unterricht konfrontiert sehen“ bringt es mit sich, dass die Veranstaltungen sich an Handlungsproblemen orientieren. Da die Seminare neben dem für Anfängerinnen und Anfänger zeitaufwändigen und psychisch belastenden Unterrichten her besucht werden, ist kritisch zu fragen, wie es ihnen gelingen soll, wie vorgesehen „in vertiefter Auseinandersetzung mit erziehungswissenschaftlichen Inhalten und Methoden die Fähigkeit (zu gewinnen), sich die für seine Berufspraxis notwendigen wissenschaftlichen Voraussetzungen selbständig zu erarbeiten.“¹²⁷

Das vierte Halbjahr dient der Leistungsfeststellung. In mündlichen Prüfungen und Prüfungslehrproben wird die Berufsfähigkeit unter Beweis gestellt. Diese Bedingungen gelten für Studierende, die unter der GYPO 1977 ihre Wissenschaftliche Prüfung abgelegt haben. Eine aktualisierte Prüfungsordnung für den zweiten Ausbildungsabschnitt, die die Veränderungen

¹²⁴ Ausbildungs- und Prüfungsordnung Gymnasium (AproGymn) – Teil I, Verwaltungsvorschrift zu § 12 Abs. 1

¹²⁵ Ausbildungs- und Prüfungsordnung Gymnasium (AproGymn) – Teil I, Verwaltungsvorschrift zu § 27

¹²⁶ Ausbildungsinhalte der Fächer Pädagogik / Pädagogische Psychologie am Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasien); Heidelberg; B) Lehrveranstaltungen <http://www.seminar-heidelberg.de/Gymnasium/inhaltep.html> (31.01.2004)

¹²⁷ ebenda

durch die GYPO 2001, vor allem durch die Anrechnung des Praxissemesters auf den Vorbereitungsdienst und dessen Verkürzung auf 18 Monate, berücksichtigt, ist im Januar 2004 noch nicht verabschiedet.

2.2.4 Praktische Anteile im ersten Ausbildungsabschnitt

Sowohl Umfang als auch Verbindlichkeit der in den Prüfungsordnungen vorgeschriebenen schulpraktischen Anteile veränderten sich im Laufe der letzten zehn Jahre mehrmals. Im folgenden werden diese Veränderungen nachgezeichnet und danach das vierwöchige Pflichtpraktikum sowie seine Rahmenbedingungen und deren potentiellen Implikationen beleuchtet, da sich hieraus der Gegenstand der vorliegenden Untersuchung ergibt.

2.2.4.1 Vom freiwilligen Praktikum zum Praxissemester

Wie schon ihre Vorgängerin von 1966¹²⁸ sah die Prüfungsordnung von 1977 zunächst keine schulpraktischen Erfahrungen während der ersten Ausbildungsphase vor. Das bedeutete, wer in den vergangenen Jahren und Jahrzehnten in Baden-Württemberg die Ausbildung ‚Lehramt an Gymnasien‘ durchlief, kam mit der Praxis des zukünftigen Berufes erst nach Abschluss des Universitätsstudiums in Berührung, praktische Erfahrung war ausschließlich in der zweiten Phase der Ausbildung, dem Referendariat vorgesehen. Seit 1995 setzte hier eine Veränderung ein und es trat eine Regelung in Kraft, die es Studierenden ermöglichte, ein freiwilliges vierwöchiges Praktikum abzuleisten und somit die Begegnung mit der späteren beruflichen Praxis in die Zeit des Studiums vorzuziehen. Dies wurde als „ein(en) wesentlicher Bestandteil der Bemühungen um eine Stärkung des pädagogischen Anteils an der Ausbildung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer“ angesehen.¹²⁹ In der Ausführung sah dieses Praktikum so aus, dass die Studierenden sich eine Praktikumschule suchten und dort eine betreuende Lehrkraft zugewiesen bekamen, die diese Aufgabe nach eigenem Gutdünken ausfüllte. Nach vier Wochen kehrten die Studierenden an die Universität zurück und die Praxiserfahrung wurde als eine interessante und lehrreiche Zeit dem persönlichen Erfahrungsschatz zugeschlagen.¹³⁰

Gegen die Aufnahme eines Praktikums als einer obligatorischen Voraussetzung für die wissenschaftliche Prüfung wurden Mitte der 90er Jahre finanzielle Gründe angeführt:

Eine Modellrechnung des Kultusministeriums hat ergeben, dass die Umsetzung des ... bayrischen Modells (18tägiges Blockpraktikum und semesterbegleitendes fachdidaktisches Praktikum (C.B.))

¹²⁸ Verordnung des Kultusministeriums Baden-Württemberg über die wissenschaftliche Prüfung für das Lehramt an Gymnasien und über die Wissenschaftliche Prüfung für das Lehramt an der Unter- und Mittelstufe der Gymnasien vom 6. Juni 1966 (K.u.U. 1966; S. 603)

¹²⁹ Ministerium für Kultus und Sport, Baden-Württemberg: Schulpraktikum; Informationen für Studierende; März 1996

¹³⁰ vgl. Büscher (1998)

auf baden-württembergische Verhältnisse bei Schulverwaltung, Hochschule und Schule Ressourcen im Umfang von etwa 100 Stellen erfordern würde. Diese Ressourcen stehen angesichts steigender Schüler- und Studierendenzahlen und knapper Mittel derzeit weder im Schul- noch im Hochschulbereich zur Verfügung.¹³¹

Trotz dieser Einwände fand 1998 eine Änderung Eingang in die Verordnung über die Wissenschaftliche Prüfung: Quasi als kleine Lösung wurde nun ein mindestens vierwöchiges Praktikum oder eine sonstige vergleichbare Unterrichtserfahrung vorgeschrieben.¹³² Zusammen mit einer eintägigen Einführungs- und einer halbtägigen Auswertungsveranstaltung gestaltet von den Staatlichen Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung ist es eine Zulassungsvoraussetzung zur Wissenschaftlichen Prüfung für Studierende, die ihr Studium zwischen dem 30. September 1997 und 30. September 2000¹³³ aufgenommen haben.

In der Prüfungsordnung, die 2001 in Kraft trat, wird der Praxisanteil wesentlich erweitert. Vorgesehen sind nun 13 Wochen, abzuleisten entweder als Block oder in zwei Modulen von sechs bzw. sieben Wochen. Nach wie vor organisieren sich die Studierenden ihre Praktikumsstellen selbst, im Internet stehen ihnen Informations- und Anmeldeöglichkeiten zur Verfügung. Die Vorbereitung bzw. Nachbereitung mittels eines „Überblicks über den ‚Arbeitsplatz Schule‘“ gehört zu den Anforderungen in den Pädagogischen Studien an der Universität, die Begleitung in der Schule erfolgt durch dazu fortgebildete Ausbildungslehrerinnen und -lehrer vor Ort sowie die Lehrbeauftragten für Pädagogik der Seminare für Schulpädagogik.

2.2.4.2 Vierwöchiges Pflichtpraktikum

Das vierwöchige Praktikum ist vorgeschrieben für Studierende, die ihr Studium zwischen dem 30. September 1997 und dem 30. September 2000 aufgenommen haben. Sie absolvieren es an einem allgemeinbildenden Gymnasium oder einer beruflichen Schule des Landes Baden-Württemberg.¹³⁴ Die Schulen sind verpflichtet, Praktikumsplätze bereit zu stellen, solange ein ordnungsgemäßer Unterrichtsbetrieb und die ordnungsgemäße Ausbildung der zugewiesenen Referendare und Referendarinnen gewährleistet ist.¹³⁵ Die Studierenden sind ihrerseits verpflichtet, sich ihren Praktikumsplatz selbst zu suchen, möglichst außerhalb des Hochschul-

¹³¹ Drescher (1995); S. 43

¹³² GYPO 1977 § 6 Abs. 1 Nr. 5 in der Änderungsverordnung vom 24. Februar 1998

¹³³ Wer zwischen dem 1. Oktober 2000 und dem 31. März 2001 das Studium begonnen hat, legt zwar die wissenschaftliche Prüfung gemäß der Prüfungsordnung von 1977 ab, muss dennoch das Schulpraxissemester als Praxisanteil nachweisen. Vgl. GYPO 2001 § 26 Abs. 1

¹³⁴ Nr. 2 der Verwaltungsvorschrift vom 24. Februar 1998 zum Schulpraktikum für Studierende des Lehramts an Gymnasien

¹³⁵ Nr. 3 und Nr. 4 der Verwaltungsvorschrift vom 24. Februar 1998 zum Schulpraktikum für Studierende des Lehramts an Gymnasien

ortes.¹³⁶ Die Betreuung in der Schule erfolgt durch „von der Schulleitung bestimmte dafür geeignete Lehrpersonen“. Deren Aufgabe ist es, die Praktikantinnen und Praktikanten in das Schulleben einzuführen, ihnen Einblick in Unterrichtsplanung und –durchführung zu geben und Hospitationsmöglichkeiten zu vermitteln.¹³⁷ Darüber hinaus sollen den Praktikantinnen und Praktikanten eigene Unterrichtsversuche unter Anleitung übertragen werden. Schließlich werden die Praktikumserfahrungen in einem abschließenden Gespräch erörtert, in dem auch eine Rückmeldung zum Verlauf und Erfolg des Praktikums aus Sicht der betreuenden Lehrkraft gegeben werden soll.¹³⁸

Die Vorbereitung des Praktikums erfolgt ebenso wie die Auswertung durch eine eintägige bzw. halbtägige Veranstaltung am Seminar für Schulpädagogik.¹³⁹ Die inhaltliche und organisatorische Ausgestaltung dieser Veranstaltungen ist den Seminaren überlassen.

Durch dieses Setting ist die Universität durch den schulpraktischen Anteil nicht einbezogen, es wird keine institutionelle Koordination der Verteilung von Praktikumsstellen oder der Betreuung während des Praktikums nötig, die betreuenden Lehrkräfte erhalten keine Anrechnung ihrer Tätigkeit auf das Deputat, so dass die befürchteten ‚100 Stellen‘ nicht eingerichtet werden mussten.

In den Erläuterungen zur Verordnung zum Schulpraktikum werden auch Zielsetzungen umrissen, denen das Praktikum gerecht werden soll.

Mit dem Schulpraktikum wird das Ziel verfolgt, Lehramtsstudierende frühzeitig an die Lehrerrolle heranzuführen und ihnen die Möglichkeit zu geben, ihren Berufswunsch nochmals einer Prüfung zu unterziehen. Das Schulpraktikum ist ein wesentlicher Bestandteil der Bemühung um eine Stärkung des pädagogischen Anteils an der Ausbildung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer.

Die Erfahrungen aus dem Praktikum sollen dazu beitragen, dass die Studierenden ihr Studium zielgerichtet und strukturiert fortsetzen.¹⁴⁰

Aus dieser Passage der Informationsschrift des Kultusministeriums ergeben sich folgende Zielsetzungen bzw. Funktionen, die das Schulpraktikum erfüllen soll:

- Heranführen an die Lehrerrolle
- Überprüfung des Berufswunsches

¹³⁶ Erläuternde Hinweise zu Nr. 4 der Verwaltungsvorschrift vom 24. Februar 1998 zum Schulpraktikum für Studierende des Lehramts an Gymnasien

¹³⁷ Nr. 7 der Verwaltungsvorschrift vom 24. Februar 1998 zum Schulpraktikum für Studierende des Lehramts an Gymnasien

¹³⁸ Nr. 8 und erläuternde Hinweise dazu der Verwaltungsvorschrift vom 24. Februar 1998 zum Schulpraktikum für Studierende des Lehramts an Gymnasien

¹³⁹ Nr. 5 und Nr. 9 der Verwaltungsvorschrift vom 24. Februar 1998 zum Schulpraktikum für Studierende des Lehramts an Gymnasien

¹⁴⁰ Kultusministerium Baden-Württemberg (1998): Vierwöchiges verpflichtendes Schulpraktikum: Informationen für Studierende des Lehramts an Gymnasien

- Zielgerichtete und strukturierte Fortsetzung des Studiums

Die beiden zuerst genannten Zielsetzungen, die mit dem Schulpraktikum verbunden werden, finden sich auch in den Zielsetzungen für schulpraktische Anteile der Empfehlungen wieder.¹⁴¹ Allerdings zielt das Schulpraktikum weder darauf ab, Handlungskompetenzen zu vermitteln oder einzuüben, noch wird die Theorie-Praxis-Vermittlung aufgegriffen, was als Einsicht in die – angesichts der gegebenen Rahmenbedingungen – beschränkten Wirkmöglichkeiten dieses Ausbildungselements gesehen werden kann.

Mit dem letztgenannten Punkt der zielgerichteten und strukturierten Fortsetzung des Studiums wird mit dem Schulpraktikum ein Ziel assoziiert, das weniger die Ausbildungsbelange des Individuums oder die strukturell bedingte Qualität der Ausbildung im Blick hat, sondern eher die bildungsökonomische Ebene eines effizienteren Studiums berührt.

Die dargestellten Bestimmungen lassen einige Leerstellen erkennen, die mit möglichen Problemfeldern verknüpft sind. So sind Inhalte und Organisationsform der Veranstaltungen an den Seminaren nicht näher bestimmt, obwohl dies die einzigen institutionell festgelegten Orte sind, an denen die Praktikumerfahrungen thematisiert und strukturiert werden bzw. Austausch und Reflexion darüber stattfinden könnten, da dafür keine universitären Veranstaltungen vorgesehen sind. Ein Rahmen, um praktische Erfahrungen aus der Schule, Einsichten und Erkenntnisse daraus mit fachdidaktischen oder erziehungswissenschaftlichem Wissen aus dem Studium in Verbindung zu bringen, fehlt. Damit besteht die Gefahr, dass die Praxiserfahrung nur akzidentielle Auswirkungen auf das Studium hat und im wesentlichen als isoliertes Erlebnis stehen bleibt. Somit kann ein erstes Problemfeld konstatiert werden: die fehlende Strukturierung von Reflexion und Aufarbeitung der praktischen Erfahrung im Lichte eines theoretischen Kontextwissens.

Eine weitere Leerstelle ist die Beschreibung der konkreten Ausgestaltung der Praktikumszeit. Vorgegeben ist nur die Existenz beratender Betreuung, Einblicke in Unterrichtsplanung und –durchführung sowie Hospitationsmöglichkeiten, ohne dass insbesondere für letzteres eine quantitative (Stundenanzahl) oder qualitative (Fächer oder Klassenstufen, mit oder ohne Beobachtungsauftrag) Richtlinie gegeben wäre. Die Aussagen zu Unterrichtsversuchen sind in einer Soll-Bestimmung formuliert, so dass sie nicht als obligatorischer Bestandteil angesehen werden können. Das sich hier anschließende Problemfeld kann als Zufälligkeit der Erfahrungen beschrieben werden.

¹⁴¹ vgl. Abschnitt 2.1; zur Diskussion der Zielsetzungen siehe auch Abschnitt 2.3

Zum dritten tritt eine Leerstelle auf bei dem Verhältnis von Aufgabenstellung zu Qualifikation und Kompetenz der betreuenden Lehrpersonen. Sie sollen den Praktikantinnen und Praktikanten Einblick in die Unterrichtsplanung und –durchführung geben. Dies kann nicht allein durch Beobachtung geschehen, denn der Einblick soll über das hinausgehen, was den Studierenden schon in ihrer eigenen Schulzeit zugänglich war. Somit sollte die Beobachtung zumindest durch erklärende Worte begleitet sein oder die Unterstützung der Studierenden bei der Vorbereitung ihrer Unterrichtsversuche auf die relevanten Prozessschritte hinweisen.

Sich der Wissensbasis des eigenen Handelns bewusst zu werden und es dadurch kommunizierbar machen zu können, ist für die Erfüllung der Betreuungsaufgabe eine notwendige Voraussetzung. Sie kann aber bei den ‚von der Schulleitung bestimmten dafür geeigneten Lehrpersonen‘ nicht als selbstverständlich angenommen werden, sondern muss thematisiert und eingeübt werden. Schließlich stellt diese Aufgabe kategorial andere Anforderungen als die Gestaltung von Fachunterricht. Aus dieser Diskrepanz ergibt sich ein weiteres Problemfeld: die fehlende aufgabenadäquate Qualifizierung der betreuenden Lehrpersonen.

Für die Studierenden haben die Leerstellen zur Konsequenz, dass die Praxiserfahrungen weitgehend von den Bedingungen, dem Engagement und den Ressourcen der beteiligten Personen und Institutionen vor Ort abhängen und damit sehr unterschiedlich ausfallen können. Die Zufälligkeit der Erfahrungen und ihrer Aufarbeitung impliziert, dass das Praktikum in seinen Effekten für die Ausbildung nicht eingeschätzt werden kann, ist doch durch die vagen Bestimmungen die Vergleichbarkeit und Steuerbarkeit der Erfahrungen nicht gewährleistet.

2.2.5 ‚Theorie‘ und ‚Praxis‘ in den Prüfungsordnungen

In den Prüfungsordnungen kommt eine zweifache Spaltung zum Ausdruck.

Zum einen wird die Theorie von der Praxis getrennt. Diese Trennung manifestiert sich in der Zweiphasigkeit der Ausbildung, verbunden damit, dass im ersten Ausbildungsabschnitt vor allem nach der GYPO 1977 nur eine geringe Praxiszeit vorgeschrieben ist. Diese Praxiszeit wird am Seminar für Didaktik und Lehrerbildung bzw. in der Schule vorbereitet, begleitet und ausgewertet, nicht im Kontakt mit der Universität. Damit ist diese Zeit aus dem universitären, d.h. wissenschaftlichen Rahmen ausgegliedert. Das bedeutet, dass der erste Ausbildungsabschnitt, der i.d.R. etwa fünf Jahre dauert, dem Zugewinn an ‚fachwissenschaftlichen Erkenntnissen und Fähigkeiten‘ vorbehalten ist. Betont wird die fachwissenschaftliche Orientierung dadurch, dass die Inhalte in diesem Studienanteil nicht an schulischen Inhalten orientiert sind und Fachdidaktik eine allenfalls marginale Rolle spielt, so dass die Studierenden zwar eine fundierte wissenschaftliche Ausbildung in ihren Fächern erhalten, Bezüge zum späteren Berufsfeld aber weitgehend ausgeklammert sind. Angesichts der allgemeinen Entwicklung der

Fachwissenschaften hin zu immer stärkerer Differenzierung und Spezialisierung besteht die Schwierigkeit, die Verbindung zwischen Fachwissenschaft und schulfachrelevantem Fachwissen herzustellen. Erst in den verbleibenden zwei Jahren des Referendariats tritt die „Einführung in die Tätigkeit des Erziehens und Unterrichtens“, also die berufsorientierte Handlungskompetenz als Ausbildungsziel dazu.

Diese Spaltung hat ihre Wurzeln im Bildungsverständnis Humboldts, der zwischen Menschenbildung und Berufsbildung unterschied, und geht zurück auf die Weichenstellung in der Lehrerbildung im Preußen des späten 19. Jahrhunderts. Sie wurde eingeführt in der Absicht, die Universität von der praktischen Lehrerbildung zu entlasten und die Berufsorientierung auch institutionell aus dem wissenschaftlichen Kontext herauszunehmen.¹⁴²

Auf diese historischen Wurzeln geht auch die Trennung der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen von der fachwissenschaftlichen Ausbildung zurück. Vor dem ersten Staatsexamen sind nur wenige Semesterwochenstunden Pädagogik vorgeschrieben, der Hauptteil der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung findet im Referendariat statt. Hier ist die Zielrichtung eindeutig auf Handlungsfähigkeit hin ausgerichtet, es stehen nicht die distanziert reflektierenden, wissenschaftlichen Betrachtungen im Mittelpunkt, sondern die „Probleme und Schwierigkeiten, mit denen sich die Referendare in ihrem aktuellen Unterricht konfrontiert sehen“.¹⁴³ Das fördert die Suche nach instrumentellem Wissen zur aktuellen Problemlösung, weniger die nach Systematisierung oder wissenschaftlicher Analyse und Reflexion von Handlungsbedingungen und –möglichkeiten. Damit wird eine Fokussierung der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung auf Fragestellungen der spezifischen Situation des Referendariats und eine Reduktion auf die Lösung lokal erlebter Problemlagen unterstützt. Handlungssituationen, die im weiteren Berufsleben durch andere Anforderungen und andere berufliche Entwicklungsstufen entstehen, können ebenso ausgeklammert werden wie kritische und systematisierende Betrachtungen von Handlungsanweisungen oder historisch, psychologisch oder soziologische Aspekte, die Zusammenhänge verdeutlichen und Ansatzpunkte für Betrachtungen und Weiterentwicklungen über den Status quo hinaus liefern. Dadurch ist die zweite Spaltung verbunden mit einer qualitativen Differenzierung: Während die Aneignung der Fachwissenschaft auf wissenschaftlichem Niveau erfolgt, steht die erziehungswissenschaftliche Aus-

¹⁴² vgl. für einen kurzen Überblick über die Entwicklung der Lehrer(aus)bildung z.B. Schwänke (1988); S. 47 - 52 oder Blömeke (2002); S. 97 – 139

¹⁴³ Ausbildungs- und Prüfungsordnung Gymnasium (AproGymn) – Teil I, Verwaltungsvorschrift zu § 27

Dies ist nicht allein ein Charakteristikum baden-württembergischer Lehrerbildung. Die Denkschrift der Bildungskommission Nordrhein-Westfalen (1995) mit dem Titel „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beschreibt den Umstand als „Dominanz von Fachwissenschaft in der ersten Phase und von fachbezogener Unterrichtslehre in der zweiten Phase.“

bildung in der Gefahr, auf dem Niveau einer Handlungslehre vermittelt zu werden. Die Duplizität der professionellen Qualifizierung, im Fach und in der Pädagogik, ist damit nicht gewährleistet.

Die Spaltung in der Lehrerbildung ist auch auf vielen institutionellen Ebenen manifestiert. Sie zieht sich durch von den realen Lernorten Universität versus Schule bis hin zu den ministeriellen Zuständigkeiten im Wissenschaftsministerium versus Kultusministerium. Die einzige Konstante dabei ist die Person, die erst studiert, Praxiserfahrungen sammelt und später als Lehrperson tätig ist und jede für sich versuchen muss, die einzelnen Teile in ihrer Professionalität in Verbindung zu bringen.

In der GYPO 2001 bleibt die Spaltung in wissenschaftsorientierte und handlungsorientierte Teile im wesentlichen erhalten. Zwar wird die Praxiszeit – während des Studiums, nicht während der gesamten Ausbildung – von 4 auf 13 Wochen deutlich verlängert, so dass die Studierenden den Schulalltag und die schulischen Inhalte besser kennen lernen können. Doch nach wie vor ist die Praxiszeit aus dem universitären Rahmen ausgegliedert: Die Begleitung geschieht zum einen durch Ausbildungslehrer an den Schulen, zum anderen durch regelmäßige erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Begleitveranstaltungen der Studienseminare. Berührungen mit der Universität oder Hochschule in dieser Zeit sind immer mit dem Vorbehalt „soweit möglich“ versehen,¹⁴⁴ ein Deputat dafür existiert nicht.

Die Reflexion der schulpraktischen Erfahrungen in einem wissenschaftlichen Kontext wird nicht institutionalisiert, nicht einmal als Zweck des Praxissemesters formuliert. Vielmehr werden hier Aspekte wie Berufsorientierung und Berufseignung, frühzeitiges Kennenlernen des Tätigkeitsfeldes, der spezifische Belastungen des Berufs oder des außerschulischen Verhaltens von Schülerinnen und Schülern genannt. Die Verzahnung der Praxiserfahrung mit Studieninhalten wird nur in einer „bewussteren Schwerpunktsetzung im Hauptstudium“ gesehen, die als eine mögliche Folgerung gesehen wird.¹⁴⁵

Die Funktionen des Praxissemesters als Teil der Lehramtsausbildung sind vielschichtig und widersprüchlich. Einerseits wird dadurch der größte Teil der pädagogischen Studien abgedeckt, somit soll es einen Beitrag leisten zur wissenschaftlichen Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte. Andererseits wird es aus den Universitäten ausgelagert und damit von der Erziehungswissenschaft als forschender und sich entwickelnder Disziplin abgekoppelt. Stattdessen wird es an den Ausbildungsschulen und am Seminar für Didaktik und Lehrerbildung verortet

¹⁴⁴ Kultusministerium Baden-Württemberg: Handreichung zum Praxissemester (20.07.01)

¹⁴⁵ Kultusministerium Baden-Württemberg: Handreichung zum Praxissemester (20.07.01)

und so in den Kontext beruflichen Handelns gestellt. Gleichzeitig wird aufgrund der vorgezogenen Praxiszeit das Referendariat um sechs Monate verkürzt. Das heißt, das Praxissemester soll gleichzeitig als ein Teil der wissenschaftlichen wie als ein Teil der auf Berufsfertigkeit abzielenden Ausbildungszeit fungieren. Diese funktionale Zuweisung ein und derselben Einheit in zwei intentional verschiedene Ausbildungsabschnitte negiert die Differenz zwischen Wissenschaftlichkeit, bestimmt durch generalisierende Systematik, fachimmanente Logik oder objektivierende Distanz, und Handlungsfähigkeit, orientiert an pragmatischer Relevanz und subjektgebundener Interaktion.

Zu den 20 Semesterwochenstunden pädagogischer Studien, die im Praxissemester abgeleistet werden, werden die Veranstaltungen am Studienseminar zu Pädagogik und pädagogischer Psychologie (insgesamt 48 Stunden¹⁴⁶) sowie Fachdidaktik (insgesamt 16 Stunden¹⁴⁷) gerechnet. Die übrigen etwa 15 Semesterwochenstunden bestehen aus den Sitzungen mit den Ausbildungslehrkräften in der Schule, den Hospitationen, Unterrichtsversuchen und Teilnahme an außerunterrichtlichen Veranstaltungen. Diese Ausgestaltung zeigt ebenso wie die Zielsetzung des Praxissemesters als ‚Berufsorientierung‘ oder ‚Kennenlernen des Tätigkeitsfeldes und seiner spezifischen Belastungen‘, dass der Anspruch auf eine wissenschaftliche Ausrichtung zugunsten der direkten Berufsvorbereitung in den Hintergrund rückt. An anderer Stelle¹⁴⁸ wurde ausgeführt, dass in der aktuellen professionstheoretischen Debatte der weitgehende Konsens besteht, in der ersten Phase der Lehrerausbildung die Vermittlung einer fundierten pädagogischen Ausbildung auf wissenschaftlichem Niveau zu fordern, um auf dieser Basis in der Auseinandersetzung mit berufspraktischer Erfahrung die pädagogische Professionalität zu entwickeln. Die Reduktion der wissenschaftlich-pädagogischen Ausbildung auf geringe Anteile bzw. auf handlungsnahes instrumentelles Wissen, wie es die Bedingungen der GYPO 1977 wie die der GYPO 2001 vorsehen, steht dazu im Widerspruch.

2.3 Untersuchungsgegenstand Schulpraktikum

In den vorangegangenen Abschnitten wurden schulpraktische Anteile in der Lehrerausbildung aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet: der der professionalisierungstheoretischen Debatte, der von Empfehlungen zur Lehrerausbildung und der der Rahmenbedingungen des konkreten Beispiels der Gymnasiallehrerausbildung in Baden-Württemberg, wie sie durch die

¹⁴⁶ Verwaltungsvorschrift zum Schulpraxissemester für Studierende des Lehramts an Gymnasien sowie Studierende der Studiengänge zum höheren Lehramt an beruflichen Schulen; in Kultus und Unterricht 2001; S. 322; Abschnitt 9

¹⁴⁷ ebenda

¹⁴⁸ vgl. Abschnitt 1.2.3

Prüfungsordnung und weitere Äußerungen aus dem zuständigen Ministerium beschrieben sind. Damit sind ganz unterschiedliche Ebenen angesprochen, die doch gemeinsam verdeutlichen, in welchem Rahmen sich das Spektrum von Funktionen und Erwartungen hinsichtlich schulpraktischer Anteile bewegt. Dieses Spektrum soll hier noch einmal aufgezeigt und kritisch beleuchtet werden, um danach Fragestellungen für die vorliegende Untersuchung zu skizzieren.

Die an anderen Stellen erläuterten Funktionen und Ziele schulpraktischer Anteile sind in nachfolgender Tabelle im Vergleich zu sehen.

Tabelle 2.3: Zielbeschreibungen und Formen schulpraktischer Anteile

Kultusministerium Baden-Württemberg (1998) Verwaltungsvorschrift zum Schulpraktikum für Studierende des Lehramts an Gymnasien Einmalige Praxiszeit Vorbereitung und Auswertung am Seminar für Schulpädagogik <ul style="list-style-type: none"> • Heranführen an die Lehrerrolle • Überprüfung des Berufswunsches • Zielgerichtete und strukturierte Fortsetzung des Studiums
Deutscher Bildungsrat (1972) (4. Auflage) Empfehlungen der Bildungskommission: Vorschläge zu einer Reform der Lehrerbildung Zweimalige Praxiszeit Vorbereitung und Betreuung durch Universität <u>schulisches Praktikum:</u> <ul style="list-style-type: none"> • erste eigene Erfahrung der Schule im Blickwinkel des künftigen Lehrers <u>didaktisches Praktikum:</u> <ul style="list-style-type: none"> • Beherrschung von Lehr-Lern-Prozessen auf der Basis wissenschaftlich reflektierter Anlage, Erprobung und Analyse von Erziehung und Unterricht unter Einsatz von erziehungs-, fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kenntnissen, Zielen und Methoden
Strukturkommission 2000 (1993): Lehrerbildung in Baden-Württemberg: Empfehlungen zum Lehramtsstudium (keine Angaben zur Häufigkeit) Vorbereitung und Betreuung durch Wissenschaftler und Schulpraktiker <ul style="list-style-type: none"> • Exemplarische Erprobung von Theorien und Konzepten • Vermittlung einer begrenzten pädagogischen und didaktischen Handlungskompetenz • Überprüfen der Theorie in der Praxis
Terhart, Ewald (2000): Perspektiven in der Lehrerbildung Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission Mehrmalige Praxiszeit Vorbereitung und Betreuung durch Universität <ul style="list-style-type: none"> • Berufserkundung • Überprüfung des Berufswunsches • Befähigung zu kompetentem Umgang mit Theorie, Praxis und Empirie
Professionalisierungstheoretische Debatte ¹⁴⁹ <ul style="list-style-type: none"> • Wissenschaftsorientierung als Vorbereitung der Professionalität: Unterstützung des Theorieerwerbs und der theoretischen Reflexivität (Bommes / Dewe / Radtke 1996; Hedtke 2000) • Handlungsorientierung als Einführung in die Professionalität: Einführung in berufsbezogene Handlungszusammenhänge zur Grundlegung professioneller Handlungskompetenzen bzw. zum Aufbau des Professionswissens (Bauer 1996; Kolbe 1997; Oevermann 1996; Wagner 1998)

¹⁴⁹ Vgl. Abschnitt 1.2.2

Demnach werden bei schulpraktischen Anteilen in der Lehrerausbildung unterschiedliche Foki gesetzt, die mit unterschiedlichen Zielsetzungen verbunden werden.

- A Fokus: Erwerb wissenschaftlicher Theorien
 - Unterstützung des Theorieerwerbs
 - Überprüfung von Theoriebeständen in der Praxis
- B Fokus: berufliches Handeln
 - Aufbau und Festigung eines berufsspezifischen Handlungsrepertoires
 - Aufbau und Festigung der Reflexionsfähigkeit berufspraktischer Erfahrung
- C Fokus: Lehren als Beruf in der Organisation Schule
 - Kennenlernen der beruflichen Aufgaben von Lehrpersonen
 - Heranführen an die Lehrerrolle
- D Fokus: Berufswahl
 - Überprüfung der Berufswahl
- E Fokus: Studium
 - Effizienzsteigerung im Studium

In den schulpraktischen Anteilen soll unter anderem Praxis als Gegenstandsbereich von Theorie zugänglich gemacht werden. Intention ist dabei, Theoriewissen, das die Studierenden zuvor an der Universität erworben haben, in der Konfrontation mit der Praxis zu vertiefen. Die Begründung zum Erwerb des Theoriewissens ist im Rahmen der professionalisierungstheoretischen Debatte zu finden.¹⁵⁰ Sie basiert darauf, dass Professionalität im Lehrerhandeln einer wissenschaftlichen Wissensbasis bedarf, mit deren Hilfe zum Beispiel pädagogische Situationen in ihren übergeordneten Strukturmomenten und individuellen Fallgeschehen gedeutet werden oder Handlungsentscheidungen retrospektiv analysiert und begründet werden können. Damit das objektive Theoriewissen einen subjektiven und praktischen Bezugspunkt hat, mit dem es in Relation gesetzt werden kann, müssen pädagogische Situationen zugänglich gemacht werden. Als Gründe werden genannt, dass der professionelle Handlungstypus bzw. Handlungskompetenzen eingeübt werden können bzw. dass an deren retrospektiver Reflexion das Professionswissen generiert werden kann. Somit sind von Seiten der professionstheoretischen Debatte der Fokus der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Theorien sowie in Verbindung damit der Fokus der Handlungserfahrung argumentativ abgesichert.

Die weiteren Foki sind weniger von theoretischen als von pragmatischen Erwägungen her zu sehen. Der Fokus ‚Lehren als Beruf‘ trägt dem Umstand Rechnung, dass die Studierenden zwar in der Regel schon für die Dauer von 13 Jahren Akteure im Handlungsfeld Schule waren, dass sie aber eine andere Position innehatten. Zum einen wird Unterricht aus der Lehrendenperspektive anders wahrgenommen als aus der Lernendenperspektive, zum anderen hat

¹⁵⁰ Vgl. Abschnitt 1.2.2

Lehrerarbeit Anteile, die für die Lernenden nicht sichtbar werden. Beides sollte im Schulpraktikum zugänglich gemacht werden.

Während des Praktikums sollen die Studierenden sich in dem Berufsfeld orientieren, an dem sie später teilhaben wollen, d.h. sie sollen Informationen erhalten darüber, was sie erwartet, und der eigenen zukünftigen Rolle näherkommen. Vor dem Hintergrund der Berufsorientierung und der eigenen Handlungserfahrung sollen die Studierenden auch ihre Entscheidung für den Lehrberuf überprüfen. Damit soll eine Revision der beruflichen Orientierung zu einem relativ frühen Zeitpunkt der Ausbildung ermöglicht werden.

Nur von administrativer Seite wird dem Praktikum auch die Funktion zugewiesen, eine Orientierung für die verbleibende Studienzeit zu geben. Darin kommt die Hoffnung zum Ausdruck, dass die Studierenden in dieser Zeit bzw. aufgrund der Erfahrung berufsrelevante Fragestellungen entdecken, wobei das Bestreben sie zu beantworten die verbleibende Studienzeit strukturieren hilft.

2.3.1 Kritische Betrachtung der Foki und Funktionen schulpraktischer Anteile

2.3.1.1 Lehren als Beruf

Der Fokus ‚Lehren als Beruf‘ wird in der Professionsdebatte, die besonders auf die Vermittlung von Theorie und Praxis blickt, nicht explizit thematisiert. Doch in allen Empfehlungen zur Lehrerausbildung wird die Berufserkundung berücksichtigt und es wird beschrieben, in welche Tätigkeitsbereiche Lehren als Beruf aufzuteilen ist. Die Grundstruktur legte der Deutsche Bildungsrat vor. Er beschrieb die Aufgaben des Lehrers.¹⁵¹

- Lehren als Vermitteln von Kenntnissen und Fertigkeiten, Wecken von Verständnis sowie Vermitteln von Methodenkompetenz und Transferleistungen
- Erziehen als Hilfe zur persönlichen Gestaltung und Selbstbestimmung, als Hinführung zu freiem und selbstverantwortlichem Handeln
- Beurteilen als Feststellen von Erfolg und Misserfolg von Lernleistungen
- Beraten als Hilfe zur Orientierung der Lernenden angesichts der Vielfalt von Informationen und Bildungsmöglichkeiten
- Innovieren als beständige Weiterentwicklung der eigenen beruflichen Fähigkeiten und damit der Schul- und Bildungsreform.

Diese fünf Aspekte werden als „Berufsaufgaben des Lehrers“ von der Strukturkommission übernommen.¹⁵² Auch die KMK-Kommission schließt sich im wesentlichen an, möchte aber die Beratungsaufgabe einschränken auf fach- und schulspezifische Probleme, um nicht die Grenzen pädagogischer Problemstellungen zu überschreiten.¹⁵³

¹⁵¹ vgl. Deutscher Bildungsrat (1972); S. 217ff

¹⁵² vgl. Strukturkommission (1993); S. 24

¹⁵³ vgl. Terhart (2000); S. 48

Als Anhaltspunkt für die Aspekte der Berufstätigkeit von Lehrkräften können auch die Lehrerbeurteilungsrichtlinien von Baden-Württemberg dienen.¹⁵⁴ Darin wird unterschieden zwischen einer Leistungsbeurteilung und einer Befähigungsbeurteilung. Während letztere in den Augen der Verwaltung notwendige „Befähigungsmerkmale“ wie Fachkenntnisse, mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit, Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit pädagogischen Fragen oder Durchsetzungsvermögen umfasst, bezieht sich erstere auf Gebiete, auf denen die Lehrkräfte mehr oder weniger gut beobachtbare und bewertbare Leistungen bringen:

- Unterrichtsgestaltung, Unterrichtserfolg (Vorbereitung und Planung, fachlich-methodisch-didaktisches Vorgehen, schülergerechte Behandlung des Lehrstoffes, individuelle Förderung der Schüler, Beachtung der Unterrichtsziele, Leistungskontrolle und Notengebung, Einhaltung des Lehrplans, angemessener Medieneinsatz u.a.)
- Erzieherisches Wirken (Vor allem ganzheitliche Förderung der Schüler, Wertevermittlung und Wirken im Sinne der Erziehungsziele, Aufgeschlossenheit für Schülerprobleme, Hilfsbereitschaft, beispielhaftes Verhalten, Erscheinungsbild, Mitwirken bei außerunterrichtlichen Veranstaltungen)
- Zusammenarbeit mit den am Schulleben Beteiligten (Vorgesetzte, Kollegen, Eltern, Schulträger, Kirchen, Betriebe und andere Stellen)
- Wahrnehmung leitender, beratender Aufgaben und von Sonderaufgaben z.B. als Schulleiter, Fachberater, Mentor (insbesondere Verhalten als Vorgesetzter, Wahrnehmung von Führungs- und Aufsichtsfunktionen, Erledigung von Verwaltungsaufgaben, Vertretung der Schule nach außen).¹⁵⁵

Die vom Deutschen Bildungsrat getrennt aufgeführten Aspekte des Lehrens und des Beurteilens sind hier als ‚Unterrichtsgestaltung, Unterrichtserfolg‘ zusammengefasst, ‚Beraten‘ und ‚Innovieren‘ treten nicht als Leistungsbereiche auf.

Praktikantinnen und Praktikanten bewegen sich zweifellos im räumlichen Umfeld der Lehrkräfte. Sie halten sich im Lehrerzimmer auf, benutzen die Lehrerbibliothek und stehen, wenn sie unterrichten, vorne an Pult und Tafel, dem eindeutig der lehrenden Person zugewiesenen Platz. Sie erleben dabei Interaktionen zwischen den Lehrkräften im Lehrerzimmer, sie erfahren am eigenen Leib die Anstrengungen von Unterrichtsvorbereitung und -durchführung und haben damit doch nur einen Teil des Berufsfeldes ‚beackert‘.

Während eines Blockpraktikums liegt der Schwerpunkt auf der Unterrichtsgestaltung. Durch Hospitation und eigene Unterrichtsversuche können die meisten der genannten Punkte kennen gelernt werden, wobei selbst hier z.B. Leistungskontrolle und Notengebung sowie Einhaltung des Lehrplans wegfallen. Die Beurteilung von Lernerfolgen kann entweder im Unterrichtsverlauf beobachtet oder im Gespräch mit Lehrkräften thematisiert werden. Dass die Praktikantin-

¹⁵⁴ Kultus und Unterricht 1990 Heft 3; vom 5. Februar 1990; S. 9 - 11 und Anhang.

¹⁵⁵ Kultus und Unterricht 1990 Heft 3; vom 5. Februar 1990, Anhang

nen und Praktikanten selbst erzieherisch oder beratend wirken, bzw. Lehrkräfte dabei beobachten, ist nicht auszuschließen, aber auch nicht zwangsläufig gegeben. Da sie aber nicht in den hierarchischen Rahmen der Schulorganisation eingebunden sind, fällt eine Zusammenarbeit mit Vorgesetzten und Kollegen weg. Mit Eltern, Kirchen und Betrieben wird nicht zuletzt wegen der Kürze der Zeit kein Kontakt zu erwarten sein, von der Erledigung von Verwaltungsaufgaben ganz zu schweigen.

Die darüber hinaus in den Empfehlungen genannte Aufgabe des Innovierens ist den Praktikantinnen und Praktikanten nur zugänglich, wenn Lehrkräfte ihnen im Gespräch von eigenen Innovationsbemühungen berichten bzw. auf längerfristige Prozesse z.B. in der Schulentwicklung hinweisen.

Ein Merkmal des beruflichen Handelns von Lehrerinnen und Lehrern ist die Einbindung in die Organisation ‚Schule‘. Darin nehmen die Praktikantinnen und Praktikanten einen Sonderstatus ein. So verfügen die Studierenden im Praktikum nicht über die volle Ausbildung, es werden keine qualitativen Kompetenzen von ihnen erwartet, gleichzeitig werden ihnen keine formalen Kompetenzen zugestanden. Sie sind zwar eingebunden in einen Prozess, an dem die Lehrpersonen ebenfalls teilhaben, doch unterscheiden sich die Positionen beider deutlich. Praktikantinnen und Praktikanten selbst nennen die Kürze der Zeit, die Unverbindlichkeit ihres Tuns, ihre Position als Lernende, ihren geringen Altersunterschied zu den Schülerinnen und Schülern sowie ihre Unsicherheit im pädagogischen Handeln als essentielle Unterschiede. Betreuende Lehrkräfte erwähnen in diesem Zusammenhang ebenfalls die Unverbindlichkeit, zudem den geringen Umfang an unterrichteten Stunden und den nicht sichtbaren außerunterrichtlichen Teil der Lehrarbeit.¹⁵⁶

Zu erwarten, dass Praktikantinnen und Praktikanten die Anforderungen des Berufsfelds in vollem Umfang selbst erfahren, ist ebenso wenig adäquat wie zu erwarten, dass sie alle Seiten des Berufsfelds kennen lernen könnten. Allenfalls können sie einige der Aspekte des Lehrens und Beurteilens, die ihnen aus der früheren Schülerperspektive verschlossen waren, kennen lernen, bzw. sowohl aus der Akteurperspektive wie aus der Beobachterperspektive einen ersten oder neuen Eindruck davon gewinnen.

2.3.1.2 Erwerb wissenschaftlicher Theorie und Studium

Der Fokus, den Erwerb wissenschaftlichen Wissens zu unterstützen, setzt voraus, dass die Studierenden vor dem Praktikum bereits Theoriewissen erworben haben. Sie müssen in der

¹⁵⁶ vgl. Büscher (1998); S. 84f, Anhang 7 und 23

Begegnung mit der Praxis bereits über „theoretische Augen“¹⁵⁷ verfügen, und auch bereit sein, damit das Praxisfeld anzusehen in dem Sinn, Beobachtungen und Analyse pädagogischer Situationen mit Hilfe wissenschaftlicher Kategorien durchzuführen. Die Verwendung von Theorien und Konzepten als ‚theoretische Augen‘ setzt auch voraus, dass die Praktikantinnen und Praktikanten die Verbindung zwischen den Gegenstandsbereichen der Theorien und den in der Schule zugänglichen Beobachtungsfeldern und Handlungsanforderungen erkennen. Dies hängt u.a. davon ab,

- ob sich die ausgewählten Theorien und Konzepte auf wissenschaftliche Kategorien zur Beobachtung und Analyse oder auf schulisches Handeln beziehen (z.B. Entwicklungstheorien vs. Konzepte der Unterrichtsvorbereitung)¹⁵⁸
- welcher Art und Intention die Vermittlung des Wissens im Studium vor dem Praktikum war (generalisierend und theorieorientiert vs. handlungsorientiert und situationsbezogen).¹⁵⁹

Welche Auswahl an Theorien und Konzepten für Lehrkräfte für die Bewältigung der komplexen Schulrealität oder für Studierende im Praktikum zur Analyse und Reflexion eben dieser Realität relevant und deshalb in der Ausbildung zugänglich zu machen sind, ist nicht ausdiskutiert:

Während allgemein akzeptiert sein dürfte, daß Ärzte naturwissenschaftliche, insbesondere biologische und physiologische Grundkenntnisse brauchen, dürfte es für Pädagogen keinen vergleichbar unumstrittenen Bereich des Grundwissens geben.¹⁶⁰

Die Antworten auf die Frage, welche Theoriebestände den Studierenden in die Begegnung mit der Praxis mitgegeben werden sollten, sind im Rahmen der professionalisierungstheoretischen Debatte nicht einstimmig. Bommers / Dewe / Radtke gehen wie auch Shulman von einer empirischen Basis aus. Sie erforschen die verwendeten Wissensbestände im Lehrerhandeln; genauer: sie untersuchen, welche Wissensbestände Praktikantinnen und Praktikanten in Praktikumsberichten, Referendarinnen und Referendare in Unterrichtsentwürfen verwenden.¹⁶¹ Doch anders als Shulman warnen sie davor, auf dieser Basis Empfehlungen für die Praxis der Lehrerbildung geben zu wollen,¹⁶² da der Aufbau des Professionswissens nur im handelnden Vollzug in der Praxis geschehen kann. Folglich finden sich bei ihnen auch keine inhaltlichen Empfehlungen für die unterschiedlichen Studienteile der Lehrerbildung.

Oevermann (1996) und Wagner (1998) orientieren sich bei ihren Überlegungen zum professionell-pädagogischen Handeln neben Wissens- und Formenvermittlung v.a. an der therapeuti-

¹⁵⁷ Bommers / Dewe / Radtke (1996); S. 237

¹⁵⁸ vgl. auch Terhart (1990b); S. 244

¹⁵⁹ vgl. Bennack (1996)

¹⁶⁰ Bauer / Kopka / Brindt (1996); S. 11

¹⁶¹ Bommers / Dewe / Radtke (1996); S. 13

¹⁶² Bommers / Dewe / Radtke (1996); S. 235

schen Funktion. Demzufolge schlägt Wagner neben der Fachwissenschaft Hermeneutik und Entwicklungs- bzw. Sozialisationstheorien als Studieninhalte vor, als Wissensbasis für das subsumierende und rekonstruierende Fallverstehen.¹⁶³

Bauer / Kopka / Brindt (1996) wählen ein Vorgehen analog zu dem Shulmans: Sie wenden sich an erfahrene Lehrkräfte und erforschen deren Handlungsanforderungen und das zu ihrer Bewältigung herangezogene Handlungsrepertoire. Daraus leiten sie normative Vorgaben für die inhaltliche und methodische Gestaltung der Lehrerbildung ab. Das führt zu einem sehr handlungsnahen Wissensbestand, der eine wissenschaftliche Professionalisierung nicht erkennen lässt.

Die Empfehlungen der Kommissionen Deutscher Bildungsrat, Strukturkommission Lehrerbildung 2000 und der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission sind konkreter und ausführlicher als die in der theoretischen Debatte geäußerten.¹⁶⁴ Trotz unterschiedlicher intentionaler Zuschreibung lassen sich als Kernbereiche des erziehungswissenschaftlichen Studienteils in allen drei Empfehlungen Themen zu Erziehung und Bildung, Lehren und Lernen, der Lehrer-Schüler-Beziehung wie der Rolle von Schule in der Gesellschaft finden. Die Konstanz der inhaltlichen Ausrichtung in den Empfehlungen der unterschiedlichen Zeiten und die Bandbreite desselben Aspekts in den professionstheoretischen Überlegungen spricht entweder für ein durch Tradition verfestigtes Beharrungsvermögen einmal gefundener Themenbereiche, das sich nicht durch theoretische Überlegungen irritieren lässt, oder für eine intuitive Bewährung dieser Themen in der Praxis.

Das bedeutet, in der Auswahl des erziehungswissenschaftlichen Theoriewissens für angehende Lehrerinnen und Lehrer wird entweder auf erfahrungsbewährte Wissensbestände zurückgegriffen oder Deskriptionen des Wissens präskriptiv gewendet.

In der Erfahrung erweist sich der Umgang mit Theoriewissen als schwierig. So resümiert der Kölner Schulpädagoge Bennack (1996) seine Eindrücke langjähriger gezielter Beobachtung im Umgang mit Lehramtsstudierenden:

Festzustellen blieb, die (in Vorlesung, Vorbereitungs- und Nachbereitungsseminar (C.B.)) gelernten Inhalte hatten sich nicht - wie gehofft - mit den Erfahrungen im Praktikum verbunden.¹⁶⁵

¹⁶³ vgl. Abschnitt 1.1.3.2

¹⁶⁴ vgl. Abschnitt 2.1

¹⁶⁵ Bennack (1996); S. 238

Auch Bommers / Dewe / Radtke (1996) beschreiben, dass Studierende kein Interesse an der Theorieperspektive haben, sondern in den Vorbereitungsseminaren zu schulpraktischen Studien Handwerkszeug zu Vorbereitung und Durchführung von Unterricht erwarten.¹⁶⁶

Als Ergänzung zur vorgängigen Theoriebildung ist die nachgängige Beschäftigung mit wissenschaftlichen Theorien in der verbleibenden Studienzeit zu sehen. In Baden-Württemberg wird mit dem Praktikum die Absicht verbunden, dass im Anschluss daran das Studium zielgerichteter und strukturierter fortgesetzt werden kann. Die Hoffnung, dass die praktische Erfahrung eine Orientierung für die Studiengestaltung gibt, basiert auf der Annahme, dass die Studierenden nicht nur registrieren können, was die relevanten Wissensbestände für ein erfolgreiches Handeln im Berufsfeld Schule sind, sondern dass sie darüber hinaus auch die Defizite des eigenen (Theorie-)Wissens identifizieren können. Dies ist kritisch zu sehen, kommt doch auf diese Weise das Theoriewissen zeitlich nach der Praxiserfahrung, und steht somit zur Wahrnehmungssteuerung und –interpretation nicht zur Verfügung. Zudem führt es zu einer Auswahl von Inhalten, die von Praxisbelangen des Praktikums, allenfalls des Referendariats, nicht jedoch der späteren Berufstätigkeit bestimmt sind, die also eher konservierenden denn innovierenden Charakter haben.

Selbst wenn die Studierenden erkannt haben, welche Theoriedefizite sie im nachfolgenden Studium noch beheben sollten, um effizienter zu studieren, ist es notwendig, dass sie bei der Rückkehr an die Universität auch ein entsprechendes Angebot vorfinden und dass die Studienpläne Raum lassen, Seminare oder Vorlesungen über die vorgeschriebenen Pflichtveranstaltungen hinaus zu besuchen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass vor dem Ziel, schulpraktische Anteile als Teil der wissenschaftlichen Ausbildung zu ‚Veranstaltungen zur Theoriebildung‘ zu machen, noch zu klärende Probleme stehen. Zum einen beziehen sie sich auf die Inhalte, die das Theoriewissen ausmachen sollen. Bisläng kann den Praktikantinnen und Praktikanten keine empirisch und theoretisch abgesicherte, allenfalls eine traditionell bestimmte Auswahl relevanter theoretischer Inhalte angeboten werden. Zum anderen beziehen sie sich auf die Qualität, die die Studierenden dem Theoriewissen beimessen und wie sie es demnach zu etikettieren bereit sind, ob als überflüssigen Ballast, als vermeintliches Handwerkszeug oder als ‚theoretische Augen‘, die ihnen einen wissenschaftlichen Blickwinkel ermöglichen. Beeinflusst wird die Etikettierung sicherlich davon, unter welchem Vorzeichen die Studierenden die Relationie-

¹⁶⁶ Bommers / Dewe / Radtke (1996); S. 237

rung von Theoriewissen und Praxiserfahrung in Vorbereitung, Begleitung und Reflexion nahe gebracht wird.

2.3.1.3 Überprüfung der Berufswahl

Die Überprüfung der Berufswahl im Praktikum, d.h. die Feststellung, ob die persönliche Eignung und die beruflichen Anforderungen einander entsprechen, soll es den Studierenden ermöglichen, eine falsche Entscheidung zu erkennen und gegebenenfalls zu revidieren.¹⁶⁷ Diese Funktion hat eine bildungsökonomische wie eine personale Komponente. Bildungsökonomie ist tangiert, weil durch schulpraktische Anteile erreicht werden soll, dass Studierende eine unpassende Berufswahl so früh wie möglich revidieren und die zur Verfügung stehenden Ressourcen möglichst zweckoptimiert genutzt werden können. Personalität ist tangiert, weil es darum geht, dass die Praktikantinnen und Praktikanten überprüfen, ob sie für den Beruf geeignet sind, d.h. ob eine „Passung von Eignung und Berufsanforderung“¹⁶⁸ vorliegt. Aufgrund der Betrachtung von Studien, in denen auch die Belastungen des Lehrer-Seins untersucht werden, kommt Czerwenka (1991) zu dem Schluss:

Einige Probleme des künftigen Lehrers lassen sich bereits aus Lehrerbildungskonzepten und Bildungsstrukturen vorhersagen.... (Es) könnten manche Weichen einer Lebensbiographie anders gestellt werden, wenn schon frühzeitig durch die Konfrontation mit pädagogischen Situationen Eignungen deutlicher würden.¹⁶⁹

In ihrer Untersuchung zum Studienabbruch an Pädagogischen Hochschulen stellt Gesk (2001) Prädiktoren des Abbruchs heraus und nennt unter anderem auch die Selbsterfahrung in der Schulpraxis,¹⁷⁰ die offenbart, dass „die pädagogischen, aber auch die didaktisch-methodischen Anforderungen unterrichtlicher Tätigkeiten ... nicht auf ein korrespondierendes Begabungsprofil (treffen)“.¹⁷¹ Doch ist dieser Faktor nicht allein entscheidend. Vielmehr ist ein „Abbruch als Konsequenz einer doppelten Fehlanpassung“ zu sehen, indem zur Nichtpassung von Eignungen und Anforderungen in der Schulpraxis die in der Hochschule dazukommt.¹⁷²

Amrhein et al. (1998) finden durch ihre Erhebung zu schulpraktischen Studien an der Johann Wolfgang Goethe – Universität in Frankfurt heraus, dass die Überprüfung der Berufswahl von allen Beteiligten als Funktion des Schulpraktikums gesehen wird.¹⁷³ Allerdings sinkt bei den

¹⁶⁷ vgl. Czerwenka (1991); S. 401

¹⁶⁸ Czerwenka (1991); S. 401

¹⁶⁹ Czerwenka (1991); S. 401

¹⁷⁰ Gesk (2001); S. 208

¹⁷¹ Gesk (2001); S. 192

¹⁷² Gesk (2001); S. 192

¹⁷³ Amrhein et al. (1998); S. 36 und 38

Studierenden die Häufigkeit der Nennung dieser Funktion mit steigender Dauer ihrer Zeit an den Schulen, andere Funktionen werden als mindestens gleichberechtigt gesehen.¹⁷⁴

Doch dass Praktika, wenn sie ein einmaliges Ereignis im Laufe des Studiums bleiben, eine Überprüfung der Berufseignung ermöglichen, ist fraglich. Flaake (1989) stellt fest, dass bei den meisten der über 200 von ihr befragten Lehrkräfte das Praktikum „kaum eine ernsthafte Konfrontation mit den Anforderungen ihres späteren Berufes bedeutet hatte,“¹⁷⁵ folglich eine Bewährungsprobe der eigenen Befähigung nicht möglich gewesen ist.

Eine Voraussetzung für die Überprüfung der Berufswahl ist ein selbstkritisches Betrachten von Erfahrungen, ob als Erfolg oder als Misserfolg gedeutet. Es bedarf professioneller Hilfestellung bei der Rekonstruktion und Bewertung dieser Erfahrungen, um z.B. externe Einflussfaktoren, die von der handelnden Person unabhängig sind, zu unterscheiden von internen, die von der handelnden Person bestimmt werden oder um Faktoren, die unveränderlich sind, zu unterscheiden von solchen, die gezielt verändert werden können. Es muss ermöglicht werden, nicht blind den Mechanismen der selbstwertdienlichen Attribution zu erliegen, Erfolge internal stabilen und Misserfolgen externalen oder variablen Faktoren zuzuschreiben. Zur Rekonstruktion und Bewertung von Praxiserfahrung gehört nicht nur die Analyse des Status quo der Studierenden, sondern auch eine Diagnose dahingehend, welches Entwicklungspotenzial notwendig und auch möglich ist. Hier sind bei den betreuenden Lehrkräften Beratungskompetenzen gefragt, deren Existenz nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden kann. Es ist also zu vermuten, dass weder die Praktikantinnen und Praktikanten noch die betreuenden Lehrpersonen eine tragfähige Prognose bezüglich der beruflichen Eignung und Entwicklung aufstellen können, eine valide Überprüfung der Berufswahl damit eher unwahrscheinlich ist.

2.3.1.4 Berufliches Handeln und Betreuung

Der Fokus ‚berufliches Handeln‘ hat zwei Aspekte: die beobachtete Handlung von Lehrpersonen und die Erfahrung des eigenen Planens und Gestaltens von Lehr-Lern-Situationen. Zur Realisierung bedarf es also der distanzierten Unterrichtsbeobachtung während Hospitationen sowie der Möglichkeit, Unterrichtsstunden selbst zu übernehmen.

¹⁷⁴ Amrhein et al. (1998); S. 38

Einen Einfluss der zeitlichen Faktors kann Gesk nicht ausmachen, sie befundet den Einfluss der Praktikumserfahrung als unabhängig von der Anzahl der absolvierten Praktika. (Geske (2001); S. 175 „Dies bedeutet, dass sich der Umfang der schulpraktischen Erfahrungen nicht auf ihren Erfahrungsgehalt auswirkt“)

¹⁷⁵ Flaake (1989); S. 61

Sollen die Erfahrungen verwendbar gemacht werden als konstituierendes Element von Professionalisierung, müssen sie in einen Kontext von Reflexionsmöglichkeiten eingebettet sein, angeleitet und begleitet von erfahrenen Personen. Darüber besteht weitgehender Konsens bei Theoretikern, Bildungsplanern und –politikern. Ebenso bei der Frage der Qualifizierung der betreuenden Personen. Soweit Professionalisierungstheoretiker sich dazu äußern, ist von „erfahrenen“ (Oevermann) bzw. von „erfahrenen und kompetenten Kollegen“ (Bauer) die Rede, ohne dass Kompetenz und Erfahrung weiter qualifiziert würden. In den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats werden „Vertreter der pädagogischen Theorien“ als Ansprechpartner bei Praxisanteilen genannt, also Wissenschaftler. Die KMK-Kommission formuliert als Anforderung an die in Praktika und praktikumbegleitenden Veranstaltungen lehrenden Universitätsangehörigen:

(Sie) können sich dabei durchaus auch als Lernende begreifen, indem sie nämlich ihre praktische Kompetenz bzw. ihren Schulbezug zum Nutzen ihrer theoretischen Reflexion erhalten oder erweitern.¹⁷⁶

Die Strukturkommission beschreibt keine Anforderungen an die universitären, sondern äußert sich bzgl. der schulischen Betreuungspersonen:

Die betreuenden Lehrkräfte müssen überdurchschnittlich qualifiziert sein und regelmäßig an Fortbildungskursen teilnehmen.¹⁷⁷

Lernbereitschaft und überdurchschnittliche Qualifikation, Erfahrung und Kompetenz sind zweifellos positiv zu wertende Attribute, aber wenig konkrete Antworten auf die Frage, welche Qualifikation eine professionalisierende Praktikumbetreuung erfordert und wodurch diese – nicht nur formal – erworben werden kann.

Der Konsens umfasst jedoch nicht die Frage der institutionellen Anbindung jener Personen an Universität oder Schule bzw. Studienseminar. In den Empfehlungen der KMK-Kommission wird zwar die Notwendigkeit der Anleitung schulpraktischer Tätigkeit durch schulische Mentoren gesehen, aber insgesamt werden die schulpraktischen Studien in die Verantwortung der Universitäten verwiesen, die Vorbereitung, Nachbereitung und Begleitung umfasst.¹⁷⁸ Die Strukturkommission will bei der Begleitung schulpraktischer Veranstaltungen wie hochschulische Veranstaltungen, Tagespraktika und Blockpraktika Schulpraktiker und Wissenschaftler

¹⁷⁶ Terhart (2000); S. 109

¹⁷⁷ Strukturkommission 2000 (1993); S. 128

¹⁷⁸ vgl. Terhart (2000); S. 108

zusammenwirken sehen,¹⁷⁹ der Deutsche Bildungsrat dagegen weist Praxis als Bestandteil einzelner Studienveranstaltungen den Zuständigkeiten der Universitäten zu.¹⁸⁰

Der in den Empfehlungen zu erkennenden vorwiegenden Zuordnung schulpraktischer Anteile zur Universität folgen die Theoretiker nicht so eindeutig. Zwar sehen Radtke et al. schulpraktische Anteile als ‚Veranstaltungen zur Theoriebildung‘ und damit universitär ausgerichtet. Doch Oevermann spricht von „fallorientierter, fallrekonstruktiver Materialerschließung in der Ausbildung selbst und von Formen des praktischen ‚learning by doing‘ unter Anleitung jeweils erfahrener Kollegen“.¹⁸¹ ‚Erfahrene Kollegen‘ in der Ausbildung selbst können Wissenschaftler sein, die über pädagogische Professionalität verfügen, ‚erfahrene Kollegen‘, die praktisches learning by doing anleiten, sind wohl Lehrkräfte an den Schulen. Damit redet Oevermann einer Betreuung durch Wissenschaftler und durch Schulpraktiker das Wort,¹⁸² der praktische Anteil wird aber letzteren zugedacht. Bauer spricht sich klar für eine Supervision der praktischen Tätigkeit durch „erfahrene und kompetente Kollegen“, also durch Schulpraktiker aus.¹⁸³ Kolbe hält sich mit expliziten Äußerungen zurück und lässt offen, welche Institution „Angebote zur Initiierung des Nachdenkens über Unterrichtshandeln bzw. pädagogische Situationen“ machen soll.¹⁸⁴

Eine prinzipielle Schwierigkeit, mit der sich eine Betreuung auseinandersetzen muss, liegt darin begründet, dass das Verständnis von Lehrtätigkeit als Profession nicht von einem akademisch aufgenommenen und direkt in Handlungen übertragbaren und damit auch explizierbarem Wissen ausgeht. Vielmehr wird das professionelle Wissen verstanden als ein Wissen, das sich die Lehrkräfte im Laufe ihrer Tätigkeit konstruktiv erwerben und das implizit wirksam wird.¹⁸⁵ Das bedeutet, dass es selbst für erfahrene Lehrkräfte schwierig ist, dieses Wissen zu kommunizieren:

¹⁷⁹ vgl. Strukturkommission (1993); S. 128

¹⁸⁰ vgl. Deutscher Bildungsrat (1972); S. 231: „Praxis im Bereich der Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaft ... wird in ihrer engen Verbindung mit dem Studium als Bestandteil einzelner Studienveranstaltungen sehr unterschiedliche Formen haben.“

¹⁸¹ Oevermann (1996); S. 177

¹⁸² Oevermann weist, anders als die Strukturkommission, nicht auf die Notwendigkeit der Zusammenarbeit beider Personengruppen hin.

¹⁸³ Bauer / Kopka / Brindt (1996); S. 24

¹⁸⁴ Kolbe (1997); S. 135

¹⁸⁵ vgl. Dewe/Ferchhoff/Radtke (1992), Kolbe (1997) oder Bauer et al. (1996); siehe auch Abschnitt 1.2.2. Auch in der Beschreibung von Dreyfus & Dreyfus zeichnet sich der Expertenstatus dadurch aus, dass hier das Handeln von Intuition, nicht von explizierbarem Wissen über Regeln geleitet wird (vgl. Abschnitt 1.3.2.2).

Andererseits wird im sozial-konstruktivistisch begründeten Lehr-Lern-Arrangement des cognitive apprenticeship gerade darauf gebaut, dass Experten ihr Handeln und dessen Begründungen verbalisieren und so die ‚Lernlinge‘ in die Handlungspraxis eingeführt werden (vgl. Mandl (2000)). Welches der Paradigmen – explizierbare Wissensbasis von Handeln versus intuitiv-implizites Handlungswissen – das adäquatere Modell für die Relation von Wissen und Handeln konstituiert, soll hier nicht weiter diskutiert werden.

Praktisches Wissen (practical knowledge) ist schwer zu beschreiben. Häufig wissen Menschen, wie man etwas macht, sind jedoch nicht in der Lage, dieses Wissen zu explizieren. Darüber hinaus verfügen weder Lehrer noch Forscher über ein geeignetes Vokabular, um praktisches Wissen zu beschreiben, welches häufig implizit ist.¹⁸⁶

Die Frage nach der geforderten institutionellen Anbindung der Betreuung schulpraktischer Anteile ist nicht zu trennen von der Frage der vorrangigen Funktionsbestimmung dieser Anteile: Sind sie im Dienst der Theoriebildung zu sehen, muss die Betreuung in der Verantwortung der Institution liegen, die für die Theoriebildung zuständig ist, der Universität; sind sie zu sehen als Ort, an dem Professionalität in der Begegnung von Theorie und Praxis grundgelegt wird, liegt die Verantwortung in Händen derjenigen, die über diese spezifische Professionalität schon verfügen (sollten), der Schulpraktiker.

2.3.2 Resümee und sich daraus ergebende Fragestellungen

Die verschiedenen Ziele und Funktionen, die mit schulpraktischen Anteilen verbunden werden, basieren auf latenten Vorstellungen über die Struktur dieser Anteile. Dem Fokus ‚wissenschaftliche Theorie‘ mit den Zielsetzungen ‚Unterstützung des Theorieerwerbs‘ und ‚Überprüfung von Theoriebeständen in der Praxis‘ liegt die Vorstellung zugrunde, dass Praxis quasi einen „Mehrwert der Theorie“¹⁸⁷ darzustellen habe und dass die Erfahrungen in schulpraktischen Anteilen an die analytische Struktur des wissenschaftlichen Wissens assimiliert werden können. Beim Fokus ‚Studium‘ steht die Praxiserfahrung nicht im Dienste eines Theorieerwerbs, der als notwendiger Bestandteil von Professionalisierung legitimiert ist, sondern der universitäre Theorieerwerb muss sich von der im Praktikum antizipierten Berufspraxis her rechtfertigen lassen.¹⁸⁸

Andere Foki wie ‚berufliches Handeln‘, ‚Lehren als Beruf‘ oder die Berufswahlüberprüfung, basieren auf der Annahme, dass die in schulpraktischen Anteilen erlebte Praxis die gleiche oder zumindest eine sehr ähnliche Struktur aufweist wie die spätere Berufspraxis. Wie sonst könnte davon gesprochen werden, dass die Studierenden im Praktikum einüben, „was sie später mit ihren Lerngruppen in der Schule tun werden“,¹⁸⁹ oder könnte davon ausgegangen werden, dass die Passung von persönlicher Eignung und Berufsanforderung überprüft werden kann. Beide Annahmen finden ihre Entsprechung in den verschiedenen Auffassungen zur

¹⁸⁶ Feiman-Nemser/Floden (1991); S. 43

¹⁸⁷ vgl. Hedtke (2000); S. 3

¹⁸⁸ vgl. Hedtke (2000); S. 3f

¹⁸⁹ Bauer / Kopka / Brindt (1996); S. 239

Funktion schulpraktischer Anteile, wie sie aus professionstheoretischen Überlegungen abgeleitet werden können.¹⁹⁰

Beide Betrachtungsweisen schulpraktischer Anteile – Teil der Theoriebildung oder antizipierte berufliche Praxis – haben Leerstellen aufzuweisen. Zum einen ist es gerade der Erkenntnisgewinn der verwendungstheoretischen Forschung der achtziger Jahre, dass sich Praxis nicht unter Theorien subsumieren lässt. Zu fordern, die Erfahrungen in der Praxis auf die Anteile zu reduzieren, die sich, entsprechende Theoriekenntnisse vorausgesetzt, an wissenschaftliches Wissen assimilieren lassen und die zur Theoriebildung beitragen, heißt entweder hinter die Erkenntnisse der achtziger Jahre zurückgehen oder die Strukturmomente der Erfahrungen im Schulpraktikum, die die Theorie zur Professionalität hin transzendieren, ausklammern zu wollen. Zum anderen ist die unhinterfragte Gleichsetzung von ‚Praxis im Schulpraktikum‘ und ‚beruflicher Praxis‘ nicht legitim, zu unterschiedlich sind die Strukturmomente von Lehrerhandeln und Praktikantenhandeln. Vielmehr liegt nahe, dass die Praxis des Schulpraktikums sich kategorial von der beruflichen Praxis unterscheidet und schulpraktischen Anteilen eine ‚eigene Dignität‘ zuzuerkennen ist, different von wissenschaftlicher wie von berufspraktischer Struktur.

Damit verbunden ist auch der Umstand, dass ein vierwöchiger Aufenthalt in der Schule nur einen sehr beschränkten Einblick in das Berufsfeld von Lehrenden ermöglichen kann. Zwar muss aufgrund der Bestimmungen Unterricht hospitiert werden, vermutlich werden die meisten Praktikantinnen und Praktikanten auch selbst unterrichten, so dass ein erstes Erleben der Anforderungen bei Vorbereitung und Durchführung von Unterricht zu erwarten ist. Darüber hinaus sind aber Einblicke in andere Bereiche der Lehrertätigkeit nur schwer zu erhalten und hängen wesentlich von der Bereitschaft und Offenheit der Lehrkräfte vor Ort ab, die Praktikantinnen und Praktikanten aufzunehmen und ihnen durch Gespräche oder Partizipation Einblick in andere Handlungsfelder zu gewähren. Davon wird auch abhängen, ob die Studierenden Unterstützung darin finden, den Wechsel von der Schülerperspektive hin zur Lehrerperspektive zu vollziehen.

Die von vielen Seiten geforderte Verknüpfung von Theorie und Praxis wird mit dem vierwöchigen Praktikum nicht avisiert.¹⁹¹ Diese Ausgrenzung aus den Intentionen manifestiert sich auch im Umfang der Betreuung und ihrer institutionellen Anbindung. Die Verordnung zum vierwöchigen Pflichtpraktikum sieht lediglich eine schulübergreifende kurze Einführung und Auswertung an den Seminaren für Schulpädagogik vor, die Ausgestaltung der fortlaufenden Betreuung überlässt sie den beteiligten Schulen ohne Mitwirkung der Universitäten. Die dafür

¹⁹⁰ vgl. Abschnitt 1.2.3

¹⁹¹ vgl. Tabelle 2.3

ausgewählten Lehrpersonen werden auf die Aufgabe nicht vorbereitet, die Kompetenzen, die für die vermutlich ungewohnte Kommunikation über Unterricht oder für die Einschätzung der Berufseignung der Studierenden notwendig sind, werden ihnen, so hat es den Anschein, Kraft Amtes unterstellt. Das wirkt sich auch auf die Funktion der Berufswahlüberprüfung aus. Sie kann bei der Beschränktheit der Erfahrung und dem Einblick in den Berufsalltag und der fehlenden Unterstützung bei der Entscheidungsfindung nur schwerlich erfüllt werden. Ebenso wie durch die Überlegungen zu den Leerstellen der Bestimmungen¹⁹² wird auch hier die Vermutung gestützt, dass das vierwöchige Praktikum den in es gesetzten Erwartungen nicht gerecht wird.

An diese Betrachtungen schließen sich zum einen Fragen an, die die Bedeutung der schulpraktischen Anteile betreffen, also ob sie einen Beitrag leisten

- zur Professionalisierung bzw. der Vorbereitung der Professionalisierung im Sinne eines theoriebildenden Lernfortschritts
- zur Professionalisierung im Sinne einer Erfahrungsbasis, die theoriebezogen reflektiert wird oder die berufliche Handlungskompetenz vermittelt

Zum andern lassen sich aus den oben dargelegten Funktionsbestimmungen schulpraktischer Anteile spezifische Fragestellungen ableiten.

Wissenschaftliche Theorie und Studium

- Verfügen die Praktikantinnen und Praktikanten über erziehungswissenschaftliches Theoriewissen?
- Falls ja
 - o Welche Inhalte betrifft dies?
 - o Werden sie in der Praxis verwendet, mit Praxiserfahrung in Beziehung gesetzt?
- Welche Anregungen nehmen die Praktikantinnen und Praktikanten für ihr weiteres Studium mit? Gibt es Hinweise auf mögliche Auswirkungen hinsichtlich der besseren Effizienz oder Strukturierung?

Berufliches Handeln und Betreuung

- Welche Erfahrungen sind den Praktikantinnen und Praktikanten möglich?
- Wie werden diese Erfahrungen reflektiert (Umfang, Qualität oder Inhalt von Gesprächen)?

¹⁹² vgl. Abschnitt 2.2.4.2

Lehren als Beruf in der Organisation

- In welche Tätigkeiten erhalten die Praktikantinnen und Praktikanten einen Einblick?
- Werden die Praktikantinnen und Praktikanten in die Organisation ‚Schule‘ integriert?

Überprüfen der Berufswahl

- Steht für die Praktikantinnen und Praktikanten die Berufswahl zur Überprüfung an?
- Falls ja:
 - o Wie ist das Ergebnis der Überprüfung?
 - o Welche Kriterien ziehen die Praktikantinnen und Praktikanten zur Beurteilung heran?

Darüber hinaus ist zu fragen:

- Stimmen die allgemeinen Funktionszuschreibungen mit den Zielen bzw. Erwartungen der Praktikantinnen und Praktikanten überein?
- Verfolgen die Praktikantinnen und Praktikanten noch weitere Absichten?
- Welche der Ziele werden hinterher als erreicht bzw. realisierbar betrachtet?

Antworten auf diese Fragen sollen durch die Befragung von Praktikantinnen und Praktikanten sowohl mit Fragebogen als auch mit Interviews gewonnen werden.