

Empfehlungen zur Aktualisierung der Lehrerbildung in Hessen

Bericht der *Expertengruppe Lehrerbildung*, eingesetzt durch
das Hessische Kultusministerium und
das Hessische Ministerium für Wissenschaft und Kunst

Lehrerinnen und Lehrer sollen Kinder und Jugendliche im Bildungsprozess als entwicklungsfähige und förderungsbedürftige Individuen ansehen, die Zeit, Impulse und Geduld zur Entfaltung ihrer Begabungen und ihrer Mündigkeit brauchen und deren Wert als Menschen sich nicht nach ihrer Leistungsfähigkeit bemisst.

Aus den Zielperspektiven der erziehungswissenschaftlicher Studiums, Abschnitt 2.1.2 dieses Berichtes

Inhalt

Einführung, Auftrag und Kernvorschläge

1 Leitideen zur Aktualisierung der Lehrerbildung

- 1.1 Unter Vorbehalt einer bildungspolitischen Grundsatzentscheidung
- 1.2 Lehrerbildung im Zeitbezug, berufsbegleitende Verstetigung und Studienschwerpunkte
- 1.3 Schulpraktische Studien: Kontaktfeld, Praxissicht und Produktorientierung
- 1.4 Kooperationsstrukturen, Personalstrukturen und Task force „Lehrerbildung“
- 1.5 Nachhaltige Unterrichtsgarantie

2 Themenschwerpunkte zur Aktualisierung der Lehrerbildung

- 2.1 Inhalte des erziehungswissenschaftlichen Studiums
- 2.2 Schulpraktische Studien
- 2.3 Fördern und Entwickeln diagnostischer Kompetenz in der Lehrerbildung
- 2.4 Reform der Ausbildung für das Lehramt an Grundschulen
- 2.5 Seiteneinsteiger in den Lehrämtern
- 2.6 Modularisierung, studienbegleitendes Prüfen, Eignungs-Assessment, Standards und Evaluation

3 Dringende verbleibende Agenda

- 3.1 Inhalte der fachwissenschaftlichen Studien
- 3.2 Reform der Ausbildung für das Lehramt an Hauptschulen und Realschulen
- 3.3 Evaluationswirksame Strukturen zur Unterstützung der Lehrerbildung

4 Anhang

- 4.1 Mitglieder der Expertengruppe „Lehrerbildung“ des HKM und des HMWK
- 4.2 Referenzen

Einführung, Auftrag und Kernvorschläge

Einführung und Auftrag

Im Februar 2002 wurde von der Hessischen Kultusministerin, Frau Staatsministerin Karin Wolff, und der Hessischen Ministerin für Wissenschaft und Kunst, Frau Staatsministerin Ruth Wagner, eine Expertengruppe berufen mit der Aufgabe, bis zum Jahresende 2002 in Form einer „zügigen Bearbeitung fassbarer Probleme“ Vorschläge zu neuen Wegen in der Lehrerbildung zu unterbreiten.

Aufgabenstellung

Konstituiert ist die Expertengruppe aus Vertreterinnen und Vertretern der Staatlichen Schulämter des Landes Hessen, der Studienseminare des Landes Hessen, dem Amt für Lehrerbildung des Landes Hessen, der Lehrer bildenden Hochschulen des Landes Hessen sowie des Hessischen Kultusministeriums und des Hessischen Ministeriums für Wissenschaft und Kunst. Die Vertreterinnen und Vertreter aus den Hochschulen entstammen den Arbeitsbereichen der Schulpraktischen Studien, den Erziehungswissenschaften, den Fachdidaktiken und den Hochschulleitungen.

Mitglieder der
Expertengruppe

Explizit als Teil des Auftrags bezeichnete Arbeitsschwerpunkte waren

Arbeitsschwerpunkte

1. *Schulpraktische Studien im Lehramtsstudium,*
2. *Inhalte des erziehungswissenschaftlichen Studiums und der Fachausbildung*
3. *Seiteneinsteiger im Lehramtsstudium.*
4. *Schnittstelle zwischen erster und zweiter Phase, Kooperation der an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen,*
5. *Modulare Organisation der Studien der Lehrämter, Bachelor-Master-Konzepte,*
6. *Diagnostische Befähigung von Lehrerinnen und Lehrern*

Dies kennzeichnet Brennpunkte des Handlungsbedarfs an verschiedenen Orten des gesamten Problemkreises Lehrerbildung. Die Vorschläge zu diesen Punkten sind daher im folgenden in gemeinsam getragene Leitideen zur Lehrerbildung eingebettet.

Einbettung der
Vorschläge in Leitideen

Nach Art der Zusammensetzung und des Arbeitsauftrages sieht sich diese Expertengruppe nicht primär dazu aufgefordert, wissenschaftliche Neuorientierungen für die Lehrerbildung vorzulegen. Dies bleibt anderen Kommissionen oder Gruppen mit wissenschaftlicher Orientierung unbenommen.

keine primär
wissenschaftliche
Orientierung

Vielmehr wurde die Zusammensetzung der Expertengruppe als Teil des Auftrages dahingehend gesehen, dass die Informationsverbindungen und die Zusammenarbeit zwischen den an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen des Landes Hessen, die durch ihre Vertreterinnen und Vertreter in der Expertengruppe präsent sind, intensiviert, ausgebaut, falls nötig institutionalisiert und falls nötig neu eingerichtet werden.

Zusammensetzung der
Expertengruppe als Teil
des Auftrags

In der Expertengruppe begegneten sich verschiedene auf das Schulwesen bezogene Denkweisen und Verantwortungssichten. Im Gegensatz zu einer wissenschaftlichen Expertengruppe, die aufgrund laufender wissenschaftlicher Korrespondenz eine natürliche Ausgangsbasis für gemeinsames Arbeiten haben sollte, war eine solche Ausgangsbasis hier zunächst herzustellen. Die Expertengruppe entwickelte ihre Problemperspektive zum Auftrag insbesondere aus den zusammengeführten spezifischen Sichtweisen der beteiligten Institutionen. Der interinstitutionelle Verständigungsprozess in der Expertengruppe trug kennzeichnende Züge für eine entsprechende künftige Verständigung zwischen den beteiligten Institutionen insgesamt. Neben der inhaltlichen Verständigung hat dies möglicherweise den Vorteil, dass für das gemeinsam Erarbeitete eine Institutionen verbindende Akzeptanz besteht oder zumindest angebahnt ist.

Verständigungsprozess
in der Expertengruppe
als Beispiel
interinstitutioneller
Kooperation

Als äußeres Zeichen dieser Institutionen verbindenden Verständigung ist der folgende Text daher pluralistisch konzipiert, die einzelnen Abschnitte tragen deutlich die Handschrift ihrer Autorengruppen.

pluralistische
Textkonzeption

Der Schwerpunkt der folgenden Vorschläge liegt daher nicht nur im inhaltlichen Bereich, sondern wesentlich auch im strukturellen, i.e. darin, zwischen den an der Lehrerbildung Beteiligten im Land Hessen einen wirksamen Austausch auf allen Ebenen einzurichten, der die verschiedenen Konzepte bündelt, ausgleicht und in breiterem Maße wirksam macht, der zudem dazu beiträgt, dass sich die an der Lehrerbildung beteiligten Systeme gegenseitig durch verstetigte Diskus-

wirksamer Austausch
zwischen den an der
Lehrerbildung
Beteiligten

sion auf aktuellem Kenntnisstand über die Sache und übereinander halten. Diese Idee führte u.a. zu dem Vorschlag, eine ständige interministerielle Steuerungsgruppe „Lehrerbildung“ einzurichten.

Nachhaltige Unterrichtsgarantie

Die Expertengruppe nimmt auf, dass derzeit Vorschläge vonnöten sind, die sich zeitnah realisieren lassen. Die Kernvorschläge sind zügig umzusetzen, denn diejenigen Studierenden, die ihre Ausbildung für die Lehrämter in den nächsten Jahrgängen (etwa bis 2006) abschließen werden, haben aufgrund der Altersstruktur der Kollegien besonders gute Chancen eingestellt zu werden. Sie tragen die Reform und bringen die Wirkung der Massnahmen in die Schulen ein – oder eben nicht. Dieser historisch günstige Zeitpunkt bietet eine besondere Chance, mit einer optimierten Lehrerbildung zum Berufsbeginn vieler neu einzustellender Lehrerinnen und Lehrer Reformen in der Schule zu entfalten. Nachhaltige Wirkungen erzielen Ausbildungsinvestitionen, die jetzt erfolgen. Die Nachhaltigkeit dieser Investitionen erscheint der Expertengruppe allerdings nur gesichert, wenn die so zu Berufsbeginn erzielte Ausbildungsqualität von Lehrerinnen und Lehrern instand und aktuell gehalten wird. Zu ergänzen ist sie daher durch eine neue fundiertere Form der berufsbegleitenden Lehrerbildung nach dem Prinzip des lebenslangen Lernens. Beides, optimierte Ausbildung zum Berufsbeginn und systematische berufsbegleitende Verstetigung der Lehrerbildung bilden die Basis der von der Expertengruppe als zentrale Leitidee vorgeschlagenen

nachhaltige
Unterrichtsgarantie

historisch günstiger
Zeitpunkt für Reformen

nachhaltigen Unterrichtsgarantie.

Kernvorschläge der Expertengruppe zur Aktualisierung der Lehrerbildung

Die folgenden Kernvorschläge verdichten die in den nachstehenden Texten ausführlicher dargelegten Empfehlungen.

Diese Vorschläge entfalten ihre Wirkung insbesondere in einer bedarfsgerechten und qualitätsorientierten Investition der vorhandenen Ausbildungskapazität.

bedarfsgerechte und
qualitätsorientierte
Investition vorhandener
Ausbildungskapazität

Lehrerbildung im Zeitbezug.

Vonnöten ist eine Lehrerausbildung in einer Lehrerbildung, die Lehrerinnen und Lehrer befähigt, sich einer schnell ändernden Wirklichkeit effizient anzupassen.

Als Alternative zur derzeitigen Berufseingangsausbildung wird verpflichtend eine *berufsbegleitend verstetigte Lehrerausbildung* vorgeschlagen, gekennzeichnet durch *drei Studienschwerpunkte*:

berufsbegleitende
Lehrerbildung in
Studienschwerpunkten

Studienschwerpunkt A vor Beginn der Schultätigkeit umfasst erziehungswissenschaftliche, fachwissenschaftliche, fachdidaktische und schulpraktische Komponenten, dazu eine von den Studienseminaren getragene praxisbezogene Ausbildung und ist EU-kompatibel.

Studienschwerpunkt B nach etwa 5 bis 10 hauptverantwortlichen Berufsjahren umfasst 2 bis 4 Semester und dient dem gezielten Ausbau oder Nachrüsten erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Kompetenz, unterstützt durch eine nun vorhandene fundierte Berufspraxis, ferner der Vorbereitung auf neue Funktionen, die spezifische Kenntnisse erfordern.

Studienschwerpunkt C nach etwa 15 Berufsjahren dient der gezielten Vorbereitung auf eine Funktion oder Position, die besondere Entscheidungsbefugnisse, leitende Aufgaben oder Geschäftsführungen in Schulen, Einrichtungen der Lehrerbildung und in Schulbehörden umfasst. Er ist für solche Funktionen notwendige Voraussetzung.

Schulpraktische Studien in verschiedenen Formen verbinden Elemente wissenschaftlicher Analyse und Konstruktion mit Arbeit in Schulen. Sie dienen zum einen dazu, Schule als künftiges Arbeitsfeld zu analysieren, zum anderen dazu, im künftigen Arbeitsfeld Schule Erfahrungswissen zum Bewältigen des Alltags zu sammeln. Sie sind obligatorisch und als integrierender Kern der Lehrerbildung angemessen auszubauen.

Schulpraktische Studien
als integrierender Kern
der Lehrerbildung

Kooperationsstrukturen. Neben einzurichtenden stetig genutzten Informationsplattformen zwischen den an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen sind Personalstrukturen zu schaffen, welche die lehrerbildenden Institutionen wirksam miteinander vernetzen. Sinnvoll erscheinen dazu Stellen, deren Programm in praxisorientierter Lehrerausbildung einerseits und/oder in wissenschaftlicher Analyse- und Entwicklungsarbeit mit Bezug auf die Schule andererseits besteht. Außer solchen *Stellen, deren Arbeit simultan in verschiedenen Leh-*

Kooperationsstrukturen
und Personalverbund

erbildungseinrichtungen verortet ist (Pädagogische Mitarbeiter), sind Institutionen verbindende Personallaufbahnen vorzusehen, deren aufeinander folgende Arbeitsabschnitte an verschiedenen Einrichtungen der Lehrerbildung verortet sind.

Task force „Lehrerbildung“. Die Expertengruppe empfiehlt dringend das Einrichten einer ständigen interministeriellen Steuerungsgruppe im Sinne einer *task force* für Angelegenheiten der Lehrerbildung als gemeinsames Element der neuen Verwaltungssteuerung von HMWK und HKM, *autorisiert und ausgestattet, um kurzfristig notwendige Maßnahmen im Zusammenhang mit der Lehrerbildung vorzubereiten und zu organisieren.* Vorzusehen ist eine Gruppe von etwa 10 Personen unter Beteiligung der Ministerien, der Hochschulen und des Amtes für Lehrerbildung des Landes Hessen. Sie reflektiert laufend den notwendigen Anpassungsbedarf in der Lehrerbildung und besitzt die Legitimation für Koordinationsaufgaben und notwendiges zügiges Krisenmanagement.

interministerielle
Steuerungsgruppe

Aufgaben: Koordination,
Krisenmanagement,
Controlling

Erziehungswissenschaftliches Studium. In allen Phasen der Lehrerbildung ist eine möglichst enge Verzahnung von Forschung bzw. der Vermittlung neuerer Forschungsergebnisse mit schulbezogener Entwicklungsarbeit anzustreben. Dazu sind neue personenbezogene Formen der Zusammenarbeit zu erproben und weiterzuentwickeln. Unbefriedigende Lernleistungen einer großen Gruppe von Kindern und Jugendlichen und wachsende Gewalt an Schulen erfordern eine *Ausweitung handlungs- und reflexionsorientierter Studienangebote im Bereich demokratischer Erziehung, insbesondere im Umgang mit Konflikten.*

Erziehungswissenschaftliches Studium
forschungsorientiert und
schulbezogen

Diagnostische Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern in pädagogischer Psychologie wie in der Fachdidaktik sind auszubauen, nicht nur unter defizitorientierter Perspektive, sondern insbesondere unter einer *kompetenzorientierten konstruktivistischen Perspektive.* Sieht man die Lehrerrolle im unterstützenden Begleiten und Anleiten eines weitgehend eigenaktiven Wissenserwerbs der Schülerinnen und Schüler, so erfordert ein solcher „diskursorientierter Ansatz“ nicht nur umfangreichere Fachkenntnisse als ein eher „instruktiver Ansatz“, sondern auch die Fähigkeit, sich mit den individuellen Ausprägungen des Wissens, des Denkens, des Argumentierens und des Meinens bei Schülerinnen und Schülern konstruktiv auseinandersetzen zu

Diagnostische
Kompetenzen unter
kompetenzorientierter
konstruktivistischer
Perspektive

können. Diagnostische Kompetenz ermöglicht, *Schülerinnen und Schüler „textfähig“ und „diskursfähig“ zu machen*, damit sie sich effizient über ihr Lernen und das Gelernte miteinander verständigen können. Diese Verständigungsfähigkeit ihrerseits ist zentrales Lernziel, sie fordert kompetente Unterstützung durch Lehrerinnen und Lehrer.

Grundschullehramt. In der Ausbildung für das Lehramt an Grundschulen tritt an die Stelle des bisherigen Wahlfaches und der zwei „Didaktikfächer“ das *Studium von drei Fächern* zum Erwerb der Lehrbefähigung *bis Klasse 6 in allen Schulformen*. Zusätzlich sind vertiefende Kompetenzen in einem der drei Fächer oder Zusatzkompetenzen zu erwerben (bilingualer Unterricht, Sonderpädagogik, Deutsch als Zweitsprache, etc.). Das Studium von *Deutsch und Mathematik* wird verbindlich, das dritte Fach ist frei wählbar. Die Seminarbildung stellt Deutsch und Mathematik als Kernfächer der Grundschule in den Mittelpunkt der zweiten Ausbildungsphase.

Kernkompetenzen in
Sprache und
Mathematik im
Grundschullehramt

Seiteneinsteiger. Einen prinzipiellen Vorteil beruflicher Seiteneinsteiger gegenüber grundständig ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern sieht die Expertengruppe nicht. Zu präzisieren ist, in welchen Lehrämtern und Unterrichtsfächern der Mangel nur durch Seiteneinsteiger zu bewältigen ist. Unter den Absolventen der übrigen Lehrämter ist systematisch für einen Wechsel etwa zum Lehramt an Haupt- und Realschulen zu werben, dies erfordert hinreichende Weiterbildung. Nur zu Teilen sind die Lücken durch ausgedehnteres Abordnen berufstätiger Lehrerinnen und Lehrer zu füllen. *Ein angemessener Zugang zum Lehramt für Seiteneinsteiger umfasst eine wissenschaftliche Lehrerbildung in enger zeitlicher wie organisatorischer Verzahnung mit der zweiten Phase*. Universitäten und Studienseminare sollten dazu gemeinsam Weiterbildungen konzipieren. Dem oben genannten Konzept folgend ist *ein individuell betreuter Studienschwerpunkt* denkbar. Besondere Bedeutung gerade in diesem Bereich hat die Ausbildung in fachdidaktischer Diagnostik ergänzend zu den erziehungswissenschaftlichen Studien.

wissenschaftliche und
praxisbasierte
Lehrerbildung für
Seiteneinsteiger

Modularisierung. Die Konzepte der Modularisierung und des Bachelor-Master-Studiums sind nach Auffassung der Expertengruppe nicht uneingeschränkt erfolgversprechend in den Studien der Lehrämter umzusetzen. Konsekutive Studiengänge, die dem Bachelor-Abschluss ein fachliches Gewicht und dem Master-Abschluss dann ein

didaktisches geben, hält die Expertengruppe nicht für angemessen. Dies spricht nicht gegen modulare Studienstrukturen: Erziehungswissenschaftliche, fachdidaktische und fachliche Kompetenzen können durch geeignet konzipierte Module und studienbegleitende Prüfungen effizient miteinander verschränkt werden, zumal in Verbindung mit passend konzipierten schulpraktischen Studien, die ein integrierendes Element der Lehramtsstudien bilden. Das Land Hessen muss seine spezifischen Interessen an und in der Lehrerbildung in das Akkreditieren der Ausbildungsmodule für die Studiengänge der Lehrämter einbringen, die im vorliegenden Konzept den *Studienschwerpunkt A* bilden. Darüber hinausgehende spezifische Interessen im Zusammenhang mit der Lehrerbildung muss das Land verstärkt im *Studienschwerpunkt B* wahrnehmen, wenn dies künftig im Studienschwerpunkt A nicht angemessen gesichert erscheint.

Rahmende Leitideen zur Aktualisierung der Lehrerbildung werden im Abschnitt 1 dargelegt.

Einzelne Themenschwerpunkte zur Aktualisierung der Lehrerbildung sind im Abschnitt 2 ausgearbeitet.

Dringend verbleibende Agenda sind im Abschnitt 3 zusammengestellt.

Im Namen der Expertengruppe danke ich Frau I. Heckwolf, Frau S. Stahl, Frau Dr. M. Völker, Herrn M. Krüger, Herrn Dr. H. Storch und Herrn F. Wellstein für stetes Unterstützen der Arbeit seitens des Hessischen Kultusministeriums und des Hessischen Ministeriums für Wissenschaft und Kunst. Spezieller Dank gebührt unseren Moderatoren und Beratern H.-G. Berg und J. Eigenbrodt.

Persönlich danke ich allen Mitgliedern der Expertengruppe für ihr Engagement und ihre Institutionen verbindende Zusammenarbeit.

Hessen, im Dezember 2002

Für die Expertengruppe Bernd Wollring

1 Leitideen zur Aktualisierung der Lehrerbildung

1.1 Unter Vorbehalt einer bildungspolitischen Grundsatzentscheidung

Die aktuelle Diskussion um die Schule und die Lehrerbildung ist mitbeeinflusst durch die Publizität von Evaluationsstudien, in erster Linie durch die bisherigen Teilergebnisse der PISA-Studie. Sie zeigt zugleich die Ambivalenz solcher Studien. Die PISA-Studie misst Kompetenzen zum Lesen, zur Mathematik und zu den Naturwissenschaften im Rahmen des Konzeptes der *literacy* auf eine spezifische Art und Weise, die Entscheidungsträgern in Bezug auf das Schulwesen ein sinnvolles Entscheiden ermöglichen soll, nicht aber in allen Fällen geeignet ist, Lehrerinnen und Lehrern direkte Impulse zur Effizienzsteigerung von Unterricht zu liefern. Zudem wird die Dimension sozialer Kompetenz in der PISA-Studie nicht berührt. Die PISA-Studie indiziert einen Bedarf, fachdiagnostische und fachdidaktische Lehrerbildung zu intensivieren, sie indiziert keinen Bedarf, an der Ausbildung sozialer und erziehungswissenschaftlicher Kompetenz in der Lehrerbildung Abstriche zu machen.

Evaluationsstudien und Effizienzsteigerung von Unterricht

Offen bleibt generell die Frage, ob die politische Aufarbeitung der Ergebnisse aktueller Studien zur Evaluation von Schülerleistungen allein durch Maßnahmen in der Schulorganisation und in der Lehrerbildung anzugehen ist und ob nicht ebenso Unterstützung für Orientierungswaisen und Stärkung von Familien von Nöten sind. Die Frage, ob die Hauptverantwortung für Orientierung und Wertebildung wie derzeit in der Familie liegt oder ob das Schulwesen in weit größerem Umfang als bisher gegenüber der Familie den orientierungsgebenden Lebensraum für Schülerinnen und Schüler bilden soll, fordert eine politische Grundsatzentscheidung. Diese sollte auch differenzieren zwischen *Schulangeboten* und *Bildungsangeboten* und die Verantwortung von Lehrerinnen und Lehrern im Rahmen dieser Unterscheidung präzisieren. Diese Grundsatzentscheidung wird im Folgenden bewusst offen gelassen und kann und sollte nicht von dieser Expertengruppe getroffen werden, auch nicht implizit.

politische Grundsatzentscheidung:
Hauptverantwortung für Orientierung und Wertebildung

1.2 Lehrerbildung im Zeitbezug, berufsbegleitende Verstetigung und Studienschwerpunkte

Die im Auftrag an die Expertengruppe bezeichneten Arbeitsschwerpunkte bilden ein Geflecht wechselseitiger Abhängigkeiten. Zu bearbeiten sind sie ausgehend von dieser übergeordneten Leitidee:

Vonnöten ist eine Lehrerausbildung in einer Lehrerbildung, die Lehrerinnen und Lehrer befähigt, sich einer schnell ändernden Wirklichkeit effizient anzupassen.

Leitidee: Befähigen von Lehrerinnen und Lehrern, sich ändernder Wirklichkeit anzupassen

Die diesbezügliche Erwartung an eine akademische Lehrerbildung ist eine zweifache:

- Sie soll zum einen Lehrerinnen und Lehrer im Studium des Lehramts zum Berufsbeginn mit einem tragfähigen Grundfundus relevanter Kenntnisse ausstatten.
- Sie soll zum anderen Lehrerinnen und Lehrer zu einer Organisation eines eigenständigen lebenslangen Lernens motivieren und befähigen.

tragfähiger Grundkonsens

lebenslanges Lernen

In der Realität aber zeigen sich in diesem Zusammenhang unter anderem zwei Defizite:

- Einige im Studium erworbene Kenntnisse und Kompetenzen wandeln sich während der Berufspraxis in ihrer Aktualität und sind durch aktuelle zu ergänzen oder zu ersetzen. Einige Kompetenzbedarfe kommen nach dem Studium grundständig neu hinzu.
- Ein Teil der Lehrerinnen und Lehrer organisiert im Rahmen der eigenen Berufspraxis, aus welchen Gründen auch immer, keine selbständige einem Studium entsprechende Ausweitung seines berufsrelevanten Wissens.

1.2.1 Berufsbegleitende Verstetigung von Lehrerbildung

Lehrerbildung ist derzeit vorwiegend Berufseinstiegsausbildung. Anzustreben ist dem gegenüber im Sinne *lebenslangen Lernens* eine berufsbegleitende Lehrerbildung mit einem Schwerpunkt zum Berufseinstieg. Die Lehrerbildung zum Berufseinstieg im Bundesland Hessen muss kompatibel zu deutscher und sollte kompatibel zu europäischer Lehrerbildung sein. Die berufsbegleitende Lehrerbildung muss

berufsbegleitende Lehrerbildung im Sinne lebenslangen Lernens

zu einem angemessenen *aggiornamento* des Berufswissens beitragen, ferner beitragen zu notwendig nachzutragendem Wissen, das die Ausbildung zum Berufseinstieg noch nicht umfassen konnte und zum Erwerb notwendigen neuen Wissens zum Wahrnehmen von Aufgaben mit erweiterter Verantwortung.

In einer berufsbegleitenden Lehrerbildung sind scheinbare Gegensätze zusammenzuführen: Das für viele Berufe typische *learning on the job* mit seinem hohen Anteil an Eigenverantwortung ist zu verbinden mit einem Kompetenzerwerb im Sinne des *learning in protected atmosphere*, das meint in geschützter Distanz zu den Hindernissen des zu Bewältigenden, um Routinefallen zu vermeiden. Das in Schulen noch systematischer zu implementierende regelmäßig reflektierende und evaluierende Auswerten des Schulgeschehens im Sinne eines Orientierens an Zielvereinbarungen - etwa denen eines Schulprogramms - ist zu verbinden mit dem Spezifizieren und dem zeitlichen wie materiellen Sicherstellen notwendiger Unterstützungsangebote.

learning on the job
plus
learning in protected
atmosphere

1.2.2 Studienschwerpunkte als Konzeptionselemente einer berufsbegleitenden Lehrerbildung

Eine wissenschaftliche Lehrerausbildung in einem geschlossenen Zeitabschnitt zu Beginn der Berufspraxis oder davor mit integrierter oder anschließender vorwiegend praxisorientierter Seminarbildung stellt allein keine Ausbildungsform dar, mit der die genannten Desiderata im Zeitbezug einzulösen sind. Die Elemente eines Lehramtsstudiums können und sollen keine kurzfristig wirksamen Anleitungen zum Bewältigen des schulpraktischen Alltags sein, sondern langfristig zu reflektierende Konzepte. Bewertungen, die Lehrerinnen und Lehrer langfristig zu ihrem eigenen Studium abgeben, bestätigen dies. Als Alternative zur Berufseingangsausbildung ist zu prüfen, ob und wie ein Konzept berufsbegleitender Ausbildung zu realisieren ist.

Eine Perspektive bildet eine Lehrerbildung, die im Laufe des Berufslebens mehrere Studienschwerpunkte aufweist und kooperativ durch die Studienseminare (mit erweitertem Aufgabenbereich), Universitäten und andere geeignete Bildungsanbieter gestaltet wird. Folgende Studienschwerpunkte sind denkbar:

mehrere
Studienschwerpunkte im
Laufe des Berufslebens

- *Studienschwerpunkt A.* Dieser Teil der Lehrerausbildung findet wie bisher vor Beginn der hauptverantwortlichen Schultätigkeit statt und umfasst erziehungswissenschaftliche, fachwissenschaftliche, fachdidaktische und schulpraktische Komponenten. Soweit hat er mit Standards der EU kompatibel zu sein. Darüber hinaus schließt er eine von den Studienseminaren getragene praxisbezogene Ausbildung ein.

Studienschwerpunkt A
zum Start
- *Studienschwerpunkt B.* Er kann nach etwa 5 bis 10 hauptverantwortlichen Berufsjahren stattfinden, hat eine Dauer von 2 bis 4 Semestern und dient dem gezielten Ausbau erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Kompetenz: Kenntnisse zu den studierten Unterrichtsfächern werden im notwendigen Umfang aktualisiert, Kenntnisse zu unterrichteten aber nicht studierten Fächern werden nachträglich fundiert, diagnostische Kenntnisse werden angeeignet, erweitert oder vertieft, eigene Berufserfahrungen werden schwerpunktmäßig systematisch aufgearbeitet. Dieser Studienschwerpunkt wird durch eine nun vorhandene fundierte Berufspraxis unterstützt, Routinelastigkeit einerseits und Theorielastigkeit andererseits werden so vermieden. Der Studienschwerpunkt dient zudem der Vorbereitung auf spezielle Funktionen oder der Teilnahme an speziellen Projekten, die spezifische Fachkenntnisse erfordern, etwa Förderkonzepte, spezifische Maßnahmen oder Entwicklung spezieller Modelle im Schulprogramm, oder er dient einer temporären Arbeit in einer nicht schulischen Institution, die mit der Lehrerbildung in Verbindung steht.

Studienschwerpunkt B
auf der Basis fundierter
Erfahrung
- *Studienschwerpunkt C.* Er kann nach etwa 15 Berufsjahren stattfinden, unterstützt Aktualisierungen von Kompetenzen ähnlich dem Studienschwerpunkt B und dient der gezielten Vorbereitung auf eine Funktion oder Position, die ein gegenüber dem bisherigen grundlegend geändertes oder ein besonders erweitertes Verantwortungsfeld, besondere Entscheidungsbefugnisse oder leitende Aufgaben oder Geschäftsführungen in Schulen, Einrichtungen der Lehrerbildung und in Schulbehörden umfasst. Dieser Studienschwerpunkt ist für solche Funktionen oder Positionen notwendige Voraussetzung.

Studienschwerpunkt C
für leitende Funktionen

Das Verteilen von Studienschwerpunkten auf einen längeren beruflichen Lebenszeitraum bringt Vorteile gegenüber dem status quo und rechtfertigt so die erforderlichen Investitionen: Langfristig ist mit einer aktuelleren Informiertheit zu rechnen, insbesondere im fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Bereich. Tradierungsmuster, die Unterrichtsqualität vorwiegend durch die Weitergabe berufspraktischer Erfahrungen zu optimieren suchen, werden zugunsten einer authentischen aktuellen Information relativiert. Dies ist keine a priori negative Bewertung unterrichtspraktischer Erfahrung, basiert aber auf der Überzeugung, dass sich das System Schule allein durch die interne Weitergabe positiver Erfahrungen nicht auf Dauer intellektuell selbst instand halten kann.

Aktualisieren
berufsfachlicher
Information

Der Studienschwerpunkt B muss nicht notwendigerweise als Block durchgeführt werden, er könnte auch über einen gewissen Zeitabschnitt hinweg kumulativ gestaltet sein. Zudem muss der Studienschwerpunkt B nicht notwendig nur an Universitäten stattfinden. Seine Ergebnisse können ein Portfolio aus Studienleistungen bilden, die an Schulen, an Studienseminaren und an Hochschulen entstehen.

Organisation des
Studienschwerpunktes
B

Der Studienschwerpunkt C kann weitgehend der eigenen Organisation der studierenden Lehrerinnen und Lehrer überlassen werden, festzulegen ist primär ein auf die angestrebte Funktion bezogener Kanon nachzuweisender Kompetenzen. Hier sind Organisationsformen zu entwickeln, die zumindest in einem Teil des Studienzeitraumes mit den laufenden Schulfunktionen zu vereinbaren sind.

Organisation des
Studienschwerpunktes
C

Eine solche Lehrerbildung schafft in ihren verschiedenen Studienschwerpunkten eine professionellere Sensibilität gegenüber angebotenen Studieninhalten als ein Studium zum Berufsbeginn allein und erlaubt den fortgeschrittenen Studierenden eine wesentlich bessere intellektuelle Selbstbestimmung. Denn deren Studium erfolgt nun vor dem Hintergrund eines ausgeprägten praxisbezogenen Problembewusstseins. Andererseits bietet es Raum zum Besinnen und zum vorübergehenden Distanzieren von einem optimierungsbedürftigen System, den man benötigt, um darin Optimierungen einbringen zu können.

professionelle
Sensibilität und
intellektuelle
Selbstbestimmung

Die Kooperation der verschiedenen Institutionen nach diesem Konzept ist mit materiellen Mitteln, ideellen Mitteln und politischen Posi-

Kooperation der
Institutionen in der
Lehrerbildung

tionen zu unterstützen. Sowohl die Hochschulen als auch andere Einrichtungen der Lehrerbildung müssen sich in diesem Konzept durch Profilbildung den Anforderungen der Studienschwerpunkte in verschiedener Weise stellen. Die Universitäten etwa sind in diesem Konzept nicht nur ein Studienort für adoleszente Studierende der Lehrämter. Dem müsste ein geändertes Profil der Lehre und der Lehrenden an Hochschulen entsprechen. In Konsequenz sind die Arbeitsplatzbeschreibungen von Lehrerausbildern in allen beteiligten Institutionen zu präzisieren. Flankierend zu ergänzen sind Evaluationssysteme für Lehrerbildung an Hochschulen. Sie müssten (anders als bei den Vorschlägen von Terhart zu „Standards“) in diesem Fall nicht nur auf Äußerungen von Beteiligten innerhalb der Studienschwerpunkte basieren, sondern auch auf Äußerungen aus dem Berufsleben insgesamt, auf das die Ausbildung bezogen ist.

Insbesondere Aufgaben mit erhöhter Verantwortung erfordern zumeist Kenntnisse, die in dieser Form zum Berufsbeginn weder relevant noch interessant sind, ohne die aber eine verantwortungsvolle Wahrnehmung leitender Funktionen nicht möglich ist. Dazu gehören juristische, betriebswirtschaftliche und technische Kenntnisse, die in umfassendere Organisationsentscheidungen eingehen. Darüber hinaus müssen Lehrerinnen und Lehrer in leitenden Funktionen imstande sein, Arbeitsprogramme von Schulen oder anderen Bildungseinrichtungen im gegebenen Rahmen mit charakteristischem Profil zu gestalten.

Kenntnisse zur Wahrnehmung leitender Funktionen

Schulentwicklung, Personalentwicklung, Ausbildung und Ausbildungsentwicklung werden so im Rahmen eines Gesamtkonzeptes gesehen. Die Angaben zu Zeitpunkten und Dauer der Studienschwerpunkte sind Orientierungswerte und freibleibend gedacht. Unerlässlich allerdings erscheint es, die Fortbildung als verpflichtend festzuschreiben. Im Rahmen eines Konzeptes zum lebenslangen berufsbegleitenden Lernen ist das hier vorgestellte Modell eines von mehreren möglichen. Es betont den Wechsel der Perspektiven im Wechsel der Arbeitsorte, andererseits erzeugt es organisatorischen Aufwand in den Schulen. Eine ebenso denkbare verpflichtende Fortbildung parallel zur beruflichen Tätigkeit erzeugt für die Beteiligten erhöhte Belastungen. Bei gleichem angestrebten Erfolg und gleichartig professio-

Ausbildung, Schulentwicklung und Personalentwicklung als integriertes Konzept

nell konzipierter Fortbildung ist der finanzielle Aufwand in beiden Fällen gleich.

1.3 Schulpraktische Studien: Kontaktfeld, Praxissicht und Produktorientierung

Schulpraktische Studien sind ein zentrales Arbeitsfeld, in dem sich Aktualisierungen der Lehrerbildung und der Lehrerausbildung im Sinne der gegebenen Arbeitsschwerpunkte am ehesten organisatorisch starten und in Erprobungen realisieren lassen.

1.3.1 Schulpraktische Studien als Kontaktfeld von allen an der Lehrerbildung Beteiligten

Schulpraktische Studien sind das *Kontaktfeld*, in dem sich alle an der Lehrerausbildung beteiligten Institutionen und Personen am ehesten mit ihren Konzepten begegnen können. Hier lassen sich im Sinne der genannten Arbeitsschwerpunkte die Strukturen schaffen, die Ausgangspunkt zu *fassbaren Vorschlägen für Innovationen* in der Lehrerbildung im Ganzen sind. Das gibt den Schulpraktischen Studien im Sinne des Auftrages an die Expertengruppe ein herausragendes Gewicht, denn in ihnen – wenn auch nicht nur dort - erscheinen simultan alle genannten Problemkreise, insbesondere die Problembereiche *Kooperation der Phasen der Lehrerbildung* und *diagnostische Befähigung von Lehrerinnen und Lehrern*. Das diesbezügliche Innovationspotential Schulpraktischer Studien wird daher anhand einiger struktureller Gesichtspunkte hier in den Leitideen dargelegt, Näheres folgt im Abschnitt 2.2.

schulpraktische Studien
als ein Ausgangspunkt
für Innovationen in der
Lehrerbildung

1.3.2 Zu analysierende und zu erprobende Schulpraxis

Schulpraktische Studien haben, anders als die gängige Bezeichnung „Praktika“ oder „Schulpraktika“ andeuten mag, nicht nur die Sinngebung, dass Studierende der Lehrämter dort lernen, sich teilnehmend bestehender Schulpraxis anzupassen und diese dadurch zu perpetuieren. In den Schulpraktischen Studien erfahren Studierende Schule als Wirklichkeit und Schule als Möglichkeit. Zur Differenzierung werden folgende beiden Aspekte des Praxisbegriffs im Kontext schulpraktischer Studien unterschieden:

- Schulpraktische Studien im Sinne einer Praxisauffassung als „zu analysierende Praxis“ zielen darauf, bestehende Elemente

Schulpraxis als zu
analysierende Praxis

der Schulpraxis zu analysieren, ihr Funktionsgefüge und ihre Bedingtheiten zu verstehen und zu erlernen unterstützende oder korrigierende Maßnahmen zu konzipieren.

- Schulpraktische Studien im Sinne einer Praxisauffassung als „zu erprobende Praxis“ zielen darauf zu erlernen, die komplexen und heterogenen Aufgaben eines komplizierten Schulalltags in ihrer Vielfalt wahrzunehmen und ihre Bewältigung mit zunehmender Selbständigkeit zu erlernen.

Schulpraxis als zu erprobende Praxis

Beide Praxisauffassungen bestimmen sowohl Schulpraktische Studien an der Hochschule als auch die praxisorientierte zweite Phase der Lehrerbildung. Beide sind in ihrer Komplementarität notwendig, um eine umfassende „Praxiskompetenz“ zu erzielen. Einseitige Gewichtungen der einen oder anderen Komponente sind von Nachteil.

Derartige Anforderungen an Schulpraktische Studien sind nicht mit einer einzigen Organisationsform einzulösen. Langfristig anzustreben ist daher ein Spektrum verschiedener Durchführungsformen schulpraktischer Studien (siehe 2.2).

differenzierte Profile schulpraktischer Studien

Diagnostische Befähigungen von Lehrerinnen und Lehrern im erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Kontext sind sowohl auf der Basis von Theorien als auch auf der Basis systematischer Beobachtung in Versuchssituationen zu erwerben. Insbesondere für das zweite Feld bilden Schulpraktische Studien den natürlichen Raum. Sie sind somit nicht allein dem Durchführen von Unterrichtsexperimenten zu widmen, sie sollen entsprechend der Forderung nach höherer diagnostischer Befähigung von Lehrerinnen und Lehrern nach Struktur, Dauer und Fokus auch Arbeitssituationen bieten, in denen eine solche diagnostische Befähigung systematisch zu studieren ist.

schulpraktische Studien als Lernort für diagnostische Kompetenzen

1.3.3 Produktorientierung Schulpraktischer Studien

Schulpraktische Studien in Verbindung mit Unterrichtsexperimenten sollten nach Auffassung der Expertengruppe mehr als bisher *produktorientiert* konzipiert sein. Die Erfahrungsgewinnung für Praktikanten allein ist nicht hinreichender Zweck, um das System Schule bei laufendem Betrieb in Anspruch zu nehmen, Schulpraktische Studien sollten nach Möglichkeit auch zur Schulentwicklung beitragen:

produktorientierte schulpraktische Studien als Beitrag zur Schulentwicklung

Schulpraktische Studien sollten
wie eigenverantwortlicher Unterricht im Seminar
„produktorientiert“ charakterisiert sein
durch ein Gleichgewicht
aus dem, was die Praktikanten in der Schule an praxisbasiertem
Expertenwissen gewinnen und dem, was sie ihrerseits an
möglicherweise innovativen Ideen in die Schule hineinbringen.

Eine entsprechende in die Erziehungswissenschaft, die Fachwissenschaft und die Fachdidaktik eingebundene Konzeption kann sogar so weit organisiert sein, dass Schulpraktische Studien relevante Teile zur Entwicklung schuleigener Einrichtungen beitragen, etwa einer Lernwerkstatt, oder zur Entwicklung einer Schule insgesamt. Dies schafft ausgeglichene Arbeitsbilanzen sowohl auf Seiten der Schule als auch auf Seiten der Praktikanten und Hochschulen.

1.4 Kooperationsstrukturen, Personalstrukturen und Task force „Lehrerbildung“

Ein grundlegendes Problem der derzeitigen Lehrerbildung (nicht nur in Hessen) besteht darin, dass es zwischen den an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen zu wenig institutionalisierte und stetig genutzte Informationsplattformen gibt, derzeit bestehende Kontakte betreffen meist singuläre Projekte oder Gesprächsrunden.

1.4.1 Informationsplattformen

Ein natürlicher Ort für solche Plattformen können die Zentren für Lehrerbildung an den hessischen Universitäten sein bzw. werden.

Informationsplattformen

Eine Informationsplattform zum stetigen Austausch können gemeinsame schulbezogene Studien bilden. Diese Informationsplattform ist derzeit nur schmal ausgebaut, ihr Ausbau erfordert Investitionen.

Eine weitere Informationsplattform können Prüfungen in der Lehrerausbildung sein, bei denen die Prüfungskollegien Institutionen verbindend besetzt oder Gäste zugelassen sind. So wären etwa Studienseminare regelmäßiger und intensiver über die Prüfungsinhalte an den Hochschulen und die damit verbundenen Ausbildungskonzepte informiert. Denkbar ist, dass eines Prüfungstag mit der Erörterung des konzeptionellen Rahmens der geplanten Prüfungen vor den Prüfungen beginnt und er mit einer Nachlese zu den geprüften Konzepten

endet. Dies unterstützt die Konsensbildung über Standards und Vergleichbarkeit. Erste wie Zweite Staatsprüfungen können auf diese Art ebenso informativ sein wie eine Tagung oder ein Arbeitskreis und die Planung gemeinsamer Projekte und Konzepte initiieren.

1.4.2 Integrative Personalstrukturen

Die Expertengruppe sieht die Notwendigkeit einer stetig gepflegten und tragfähig ausgebauten Dialogkultur zwischen den an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen. Dies ist formelle Aufgabe entsprechender Einrichtungen oder Zentren, kann aber allein durch diese nicht lebendig gehalten werden. Persönliche Initiativen sowohl auf Seiten der Schulen als auch auf Seiten der Universitäten sind hier erforderlich. Langfristig aber bedürfen diese Dialogstrukturen eines systematischen Ausbaus. Möglich erscheint dies neben der formellen Unterstützung von Kooperationen etwa durch verstärkten Ausbau eines Personenkreises, der im Rahmen von Abordnungen oder hauptamtlich sowohl an Schulen oder an Studienseminaren als auch an Hochschulen arbeitet und bei dem ein Hauptarbeitsfeld die Schulpraktischen Studien sein können. Diese Personen könnten eine Brücke zwischen den Systemen bilden, über die der Austausch in beiden Richtungen gelingt. Das derzeitige Stellenformat der *pädagogischen Mitarbeiter* in Hessen hat bezüglich dieser Anforderungen noch den Nachteil, dass es „einbahnstraßenartig“ ausgelegt ist: Pädagogische Mitarbeiter sollen schulpraktisches Expertenwissen aus der Schule in die Hochschule einbringen, jedoch ist der Informationsfluss in die andere Richtung bislang nicht als Teil ihres Arbeitsprogramms vorgesehen, entsprechend auch ihre wissenschaftliche Qualifikation im Regelfall nicht.

systematischer Ausbau
der Dialogstrukturen

Die Forderung nach diagnostischer Kompetenz betrifft nicht nur Studierende des Lehramtes, sondern auch Lehrerinnen und Lehrer im Dienst. Um für entsprechende Schulpraktische Studien in den Studienschwerpunkten B und C oder entsprechend gewidmete Fortbildungen in Kooperation mit Universitäten langfristig eine hinreichende Personalreserve zu gewinnen, ist es denkbar, dass unter anderem über die wissenschaftliche Qualifikation von pädagogischen Mitarbeitern „neuen Typs“ in den Studienschwerpunkten B und C oder in spezifischen Qualifikationsmaßnahmen mit der Zeit ein Personenkreis an Schulen wie an Hochschulen entsteht, der Schulpraktische Studien

Pädagogische
Mitarbeiter „neuen Typs“

unter einem wissenschaftlichen Anspruch durchzuführen imstande ist.

Hier ist ein neuer Stellentyp oder mehrere zu schaffen. Kennzeichen derartiger Stellen ist das praxisorientierte Arbeiten als Programm einerseits und die wissenschaftliche Qualifikation als Programm andererseits. Leitgedanke ist, dass das Tun dieser Personen beiden Institutionen und der Person selbst substantiell zugute kommt.

Praxisorientierung und wissenschaftliche Qualifikation im Verbund

Zu diskutieren sind verschiedene Formate solcher Stellen, verortet im Bereich Schule – Studienseminar - Hochschule. Bei der Personalplanung ist zu erwägen, ob eine Qualifizierung im Rahmen einer solchen Tätigkeit mit oder ohne wissenschaftlichen Zusatztitel natürliche Voraussetzung ist für weiterführende Verantwortungsstufen im Bereich der zweiten Phase der Lehrerausbildung. Außerdem entsteht auf diese Weise eine natürliche Personalreserve für Stellen an der Hochschule, zu deren Programm die Lehrerausbildung gehört.

Personalreserve zur Lehrerbildung

1.4.3 Bewahren, Ausbauen und Vernetzen zentraler Institutionen

Die Expertengruppe vertritt die Auffassung, dass Neuorientierungen in einer Lehrerbildung gefragt sind, die auch künftig in mehreren Abschnitten oder Phasen konzipiert ist, getragen von wissenschaftlicher und praxisorientierter Ausbildung in Hochschulen und Studienseminaren und von problemorientierter Ausbildung in Systemen der Fortbildung und Weiterbildung.

Neuorientierung in einer phasenkonzipierten Lehrerbildung

1.4.4 Task force: Ständige interministerielle Steuerungsgruppe „Lehrerbildung“

Bei vielen Problemen der Lehrerbildung leiden zügige Lösungen unter „gespaltener Zuständigkeit“. Daher empfiehlt die Expertengruppe dringend das Einrichten einer ständigen interministeriellen Steuerungsgruppe im Sinne einer *task force* für Angelegenheiten der Lehrerbildung.

interministerielle Steuerungsgruppe

Aufgaben: Koordination, Krisenmanagement, Controlling

Sie ist einzurichten als gemeinsames Element der neuen Verwaltungssteuerung von HMWK und HKM, autorisiert und ausgestattet, um kurzfristig notwendige Maßnahmen im Zusammenhang mit der Lehrerbildung vorzubereiten und zu organisieren. Vorzusehen ist eine Gruppe von etwa 10 Personen unter Beteiligung der Ministerien, der Hochschulen und des Amtes für Lehrerbildung des Landes Hessen.

Eine solche *task force* reflektiert laufend den notwendigen Anpassungsbedarf in der Lehrerbildung und besitzt die erforderliche Legitimation zu Empfehlungen für Koordinationsaufgaben, notwendiges zügiges Krisenmanagement und das Konzipieren und Handhaben eines effizienten Controlling-Systems zur Lehrerbildung.

1.5 Nachhaltige Unterrichtsgarantie

Das Organisationsprinzip der „Unterrichtsgarantie“ intendiert eine gesicherte Grundversorgung der Schülerinnen und Schüler mit Unterricht im Rahmen eines vorgesehenen Zeitumfangs und im Rahmen eines aktualisierten und durch verbindliche Teile gekennzeichneten inhaltlichen Profils.

gesicherte
Grundversorgung

Dieses Organisationskonzept erweiternd im Sinne einer *nachhaltigen Unterrichtsgarantie* wird vorgeschlagen, die Kooperation der bestehenden an der Lehrerbildung beteiligten Systeme zu stärken und eine Ausbildung anzustreben, die Lehrerinnen und Lehrer unter besonderer Berücksichtigung aktueller schulformspezifische Probleme nachhaltig sowohl mit aktuellem Sachwissen als auch mit sozialer Kompetenz und dem für spezielle Funktionen erforderlichen organisatorisch-technischen Wissen ausstattet:

nachhaltige
Unterrichtsgarantie

- Im Sinne nachhaltiger Unterrichtsgarantie ist auf eine effiziente Synergie in der Zusammenarbeit aller an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen hinzuwirken. Dies ist im Wesentlichen zu erreichen durch das Schaffen von „Korrespondenzräumen“ und „Informationsplattformen“.
- Im Sinne nachhaltiger Unterrichtsgarantie ist darauf hinzuwirken, dass die Lehrerbildung ausgehend von einer Berufseinstiegsausbildung ausgebaut und verstetigt wird zu einer berufsbegleitenden Ausbildung.
- Im Sinne nachhaltiger Unterrichtsgarantie ist die Idee der *Evaluation von Schule und Unterricht auf breiterer Basis als bislang im System aller am Schulgeschehen beteiligten Institutionen* einzurichten. Sie ist allerdings *prinzipiell zu verknüpfen mit der Konzeption darauf bezogener Unterstützungs- und Investitionsmaßnahmen, der Einrichtung spezifischer Hilfesys-*

steme. Ohne diese bleibt sie einseitig und führt zu unangemessenen Schuldzuweisungen.

- Im Sinne nachhaltiger Unterrichtsgarantie und angesichts zum Teil brennender Probleme in einzelnen Schulformen (etwa der Hauptschule) ist darauf hinzuwirken, dass in einer lebenslangen Lehrerbildung soziale Kompetenz, Kompetenz zum Assessment, fachdidaktische diagnostische Kompetenz und fachlich aktuelle Sachkompetenz in einem ausgewogenen und angemessen aktualisierten Gleichgewicht stehen.

Dies charakterisiert einen ideellen und materiellen Investitionsbedarf in das Schulwesen, der kennzeichnend ist für eine nachhaltige Unterrichtsgarantie.

ideeller und materieller
Investitionsbedarf

Ein spezieller Aspekt zur nachhaltigen Unterrichtsgarantie besteht schließlich darin, langfristig Maßnahmen zu entwickeln, mit denen den derzeitigen als gesundheitsbedingt gekennzeichneten hohen Ausfällen in der Lehrerschaft im Altersbereich um fünfzig Jahre gegenzusteuern ist. Nach aktuellen Erkenntnissen basieren die häufigen Frühpensionierungen von Lehrerinnen und Lehrern nicht primär auf der Anzahl der Dienstjahre, sondern auf der Komplexität und der Fülle der Anforderungen im Alltag. Dies rechtfertigt verschiedene Ausbildungsabschnitte und Arbeitsabschnitte, die vorübergehend Möglichkeiten schaffen zur Beobachtung, zur Reflexion und zum Sammeln von neuen Erkenntnissen „in Ruhe“ und mit größerem Abstand zu den unmittelbaren Alltagsproblemen der Schule, um genau dort neue Handlungsenergie einzubringen.

2 Themenschwerpunkte zur Aktualisierung der Lehrerbildung

2.1 Inhalte des erziehungswissenschaftlichen Studiums

2.1.1 Drei Perspektiven auf die Lehrerbildung

Die Diskussion um die Inhalte des erziehungswissenschaftlichen Studiums in der Lehrerbildung kann in drei Perspektiven vor dem Hintergrund von drei unterschiedlichen Referenzsystemen geführt werden:

drei Perspektiven

- *den veränderten gesellschaftlichen und sozialen Rahmenbedingungen.* Darauf bezogen ist zu fragen: *Vor welchen alten und neuen Aufgaben stehen Lehrerinnen und Lehrer heute und welche pädagogischen Kompetenzen brauchen sie, um diese kompetent und professionell anzugehen?*
- *der Bestimmung von fachwissenschaftlichen ‚Kernen‘*, also von Rahmenthemen und gegebenenfalls inhaltlich definierten Kern-, Wahl- und Wahlpflichtbereichen, die sich an die Tradition und Systematik der Erziehungswissenschaft als wissenschaftlicher Disziplin anlehnen. Darauf bezogen ist zu fragen: *Was sollen künftige Lehrerinnen und Lehrer wissen, um in erziehungswissenschaftlichen Kategorien denken und argumentieren zu können?*
- *der Ausbildung einer personalen, berufsspezifischen professionellen Identität*, die sich zwar in den verschiedenen Ausbildungsphasen aufbaut, aber über den gesamten Zeitraum der beruflichen Tätigkeit ständig prozessförmig neu konstituiert. Darauf bezogen ist zu fragen: *Wie verbindet sich Wissen und Können in einem integrativen Selbstlernprozess, der nicht durch die verschiedenen Anforderungsprofile und Lernkulturen der traditionellen Phasen der Lehrerbildung unterbrochen wird, sondern zum Aufbau einer professionellen beruflichen Identität führt?*

gesellschaftliche
Rahmenbedingungen

fachwissenschaftliche
Kerne

professionelle Identität

Alle drei Blickrichtungen können eine gewisse Plausibilität und begrenzte Legitimität beanspruchen.

In allen Phasen der Lehrerbildung ist eine möglichst enge Verzahnung von Forschung bzw. der Vermittlung neuerer Forschungsergebnisse mit schulbezogener Entwicklungsarbeit anzustreben. Um hier einen wechselseitigen Austausch und Prozess der gegenseitigen Befruchtung von Forschung und Praxis in Gang zu setzen, sind neue personenbezogene Formen der Zusammenarbeit zu erproben und weiterzuentwickeln. Dies ist auch die Voraussetzung für eine bessere Abstimmung innerhalb der ersten universitären Phase zwischen der Erziehungswissenschaft und ihren Nachbardisziplinen (Psychologie, Soziologie, Politologie, Philosophie) wie zwischen den insgesamt an der Lehrerbildung beteiligten Institutionen und Einrichtungen.

Verzahnung von
Forschung und
schulbezogener
Entwicklungsarbeit

In der journalistischen und bildungspolitischen Debatte erreicht die erste Perspektive derzeit die größte öffentliche und publizistische Aufmerksamkeit:

Fokus der
bildungspolitischen
Debatte

Wie ist die Lehrerbildung und insbesondere die pädagogische Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern neu zu gestalten, um effektive Lösungen für die einerseits durch die Ergebnisse der PISA-Studie und andererseits durch das Geschehen in Erfurt (und anderswo) aufgeworfenen Probleme und Fragen zu finden? Viele vorgeschlagene Lösungen erschöpfen sich in normativen Forderungskatalogen, ohne etwas über die dafür geeigneten Inhalte eines erziehungswissenschaftlichen Studiums und deren wirksame und nachhaltige Aneignung auszusagen.

In der fachwissenschaftlichen und hochschulpolitischen Debatte steht die zweite Perspektive im Mittelpunkt:

Fokus der
fachwissenschaftlichen
und hochschulpolitischen
Debatte

Welche Inhalte kennzeichnen - aus heutiger Sicht - den Kern der Erziehungswissenschaften und wie können diese komprimiert und aufeinander aufbauend, am besten ‚modularisiert‘ vermittelt und geprüft werden? Die vorgeschlagenen Inhalte sind nur zum Teil mehrheitsfähig, da der Wissenschaftsbetrieb gemäß seiner eigenen konkurrenzorientierten Logik eher ‚neuartige‘, ‚innovative‘ Vorschläge belohnt, als dass er konsensbildende Prozesse unterstützt und befördert. Darüber hinaus bleibt in dieser Perspektive offen, ob die ‚gelehrten‘ Inhalte sich als ‚gelernte‘ Reflexions- und Handlungskompetenzen auch bei den Personen wiederfinden lassen. Denn wirklich angeeignet wird nicht, was gelehrt und kognitiv gespeichert, sondern nur, was in

einem längeren Prozess auch persönlich integriert wurde. Deshalb sind Prüfungen als Instrumente der Überprüfung kurzzeitig reproduzierbaren kognitiven Wissens nur von begrenzter Aussagekraft im Blick auf die langfristigen Kompetenzprofile von Personen.

In der dritten Perspektive steht die Person der künftigen Lehrerin, des künftigen Lehrers im Mittelpunkt. Diese Perspektive orientiert sich an bildungstheoretischen Prämissen, lernpsychologischen Konzepten lebenslangen Lernens und institutionsanalytischen Überlegungen:

Fokus auf
die Person
der Lehrerin, des Lehrers

Wie lassen sich Wissen und Können so miteinander verbinden, dass sich persönliche Handlungs- und Reflexionsfähigkeit im Laufe eines tendenziell lebenslangen Lernprozesses ständig neu ergänzen und befruchten?

Welche Anregungs- und Unterstützungssysteme, welche ‚Lernumgebungen‘ sind in den verschiedenen Phasen der Lehrerbildung zu schaffen, um solche Selbstlernprozesse beim Ausbilden einer professionellen beruflichen Identität zu fördern?

2.1.2 Von den Perspektiven zu Inhalten des erziehungswissenschaftlichen Studiums

Für das Bestimmen der erziehungswissenschaftlichen Inhalte des Lehrerstudiums ergeben sich in der Zusammenschau der drei genannten Perspektiven folgende Kriterien:

1 Aus den in der hessischen Landesverfassung und dem Hessischen Schulgesetz vorgegebenen pädagogischen Zielen

gesetzlich benannte
pädagogische Ziele

- „... den jungen Menschen zur sittlichen Persönlichkeit zu bilden, seine berufliche Tüchtigkeit und die berufliche Verantwortung vorzubereiten zum selbständigen und verantwortlichen Dienst am Volk und der Menschheit durch Ehrfurcht und Nächstenliebe, Achtung und Duldsamkeit, Rechtlichkeit und Wahrhaftigkeit.“ (Landesverfassung § 56)
- „... eigene Rechte zu wahren und die Rechte anderer auch gegen sich selbst gelten zu lassen, staatsbürgerliche Verantwortung zu übernehmen und sowohl durch individuelles Handeln als auch durch die Wahrnehmung gemeinsamer Interessen mit anderen zur demokratischen Gestaltung des Staates und einer gerechten und freien Gesellschaft beizutragen, ...

die Beziehungen zu anderen Menschen nach den Grundsätzen der Achtung und Toleranz, der Gerechtigkeit und der Solidarität zu gestalten ...“ (Gesetz zur Qualitätssicherung in hessischen Schulen, §2, Absatz 2)

ergeben sich - in Anlehnung an einen Vorschlag einer Initiativegruppe hessischer Erziehungswissenschaftler - als Leitvorstellungen zur Lehrerbildung folgende Zielperspektiven:

Leitvorstellungen zur
Lehrerbildung,
Initiativegruppe hessischer
Erziehungswissenschaftler

Lehrerinnen und Lehrer sollen

- Kinder und Jugendliche im Bildungsprozess als entwicklungs-fähige und förderungsbedürftige Individuen ansehen, die Zeit, Impulse und Geduld zur Entfaltung ihrer Begabungen und ihrer Mündigkeit brauchen und deren Wert als Menschen sich nicht nach ihrer Leistungsfähigkeit bemisst;
- allen Kindern und Jugendlichen wesentliche Inhalte unserer Kultur durch eine wissenschaftlich begründete und geschulte Lehrkunst zugänglich machen;
- Kinder und Jugendliche Chancengleichheit erfahren lassen, also dafür Sorge zu tragen, dass ihr Bildungsgang nicht durch Gunst oder Ungunst ihrer sozialen oder ethnischen Herkunft entschieden wird;
- den Bildungsbereich selbst als soziale Praxis und als Gesellschaft im Kleinen verstehen, in der Kinder und Jugendliche gemeinsam verantwortlich handeln, mit der Unterschiedlichkeit der anderen umgehen, die Artikulation der eigenen Interessen und das demokratische Austragen von Konflikten erproben und lernen;
- Bildung, Schule und Lehrertätigkeit in ihren geschichtlichen, gesellschaftlichen und politischen Zusammenhängen begreifen, um Schule sachkundig gestalten und verändern zu können;
- versuchen, die Veränderungen in der Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen in deren Perspektive wahrzunehmen und darauf im Umgang mit ihnen und bei der Gestaltung des Lernens Rücksicht zu nehmen.

Angesichts unbefriedigender Lernleistungen einer großen Gruppe von Kindern und Jugendlichen und wachsender Gewalt an Schulen (siehe erste Perspektive) ergibt sich die Forderung nach einer *Ausweitung handlungs- und reflexionsorientierter Studienangebote im Bereich demokratischer Erziehung, insbesondere im Umgang mit Konflikten* (im Blick auf einzelne Schüler wie in Gruppen). Derartige Inhalte treten sowohl in der ersten wie der zweiten Phase der Lehrerbildung bisher nur punktuell auf.

demokratische
Erziehung –
Umgehen mit Konflikten

2 Um Lehrerinnen und Lehrer zu befähigen, in erziehungswissenschaftlichen Kategorien denken und mit begründeten Argumenten am wissenschaftlichen Diskurs der Profession teilnehmen zu können (siehe zweite Perspektive), lassen sich – wiederum in Anlehnung an einen Vorschlag einer Initiativgruppe hessischer Erziehungswissenschaftler – beispielhaft *Themenfelder* (mit Pflicht- und Wahlthemen) beschreiben:

Themenfeld 1: Lehren und Lernen

- Bildungs- und Unterrichtskonzeptionen in Geschichte und Gegenwart
- Theorie des Unterrichtens

beispielhafte
Themenfelder

Themenfeld 2: Entwicklung, Sozialisation und Enkulturation in Kindheit und Jugendalter

- Entwicklung, Enkulturation, Erziehung
- Diagnostik des Verhaltens und Lernens
- Kommunikation, Interaktion und Erziehung

Themenfeld 3: Schule, Schulentwicklung und Bildungssystem

- Geschichte der Schulen und ihrer Reformen (einschl. Struktur des Bildungswesens heute)
- Einführung in aktuelle Probleme der Schulentwicklung unter Berücksichtigung von z. B. folgenden Themen: Lernschwierigkeiten, besondere Begabungen, Umgang mit Heterogenität, Schule und neue Medien etc.

Themenfeld 4: Gesellschaftliche, historische, kulturelle und politische Bedingungen von Bildung

- Aufklärung, Bildung, Demokratie und Menschenrechte
- Bildungsfragen in modernen Gesellschaften
- Interkulturelle Bildung
- Fragen der Ökonomisierung von Bildung
- Natur, Technik, Gesellschaft
- Links- und Rechtsextremismus als gesellschaftliche Herausforderung

Themenfeld 5: Methoden für den Lehrberuf

- Überblick über Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft (mit Übungen)
- Methoden der Selbsterfahrung (für Lehrerstudenten)
- Praxislehrgang „Neue Medien“

Themenfeld 6: Pädagogisches Handeln, einschließlich Medien und Diagnostik, in Schule und Unterricht

Unter der Voraussetzung, dass sich innerhalb der hessischen Erziehungswissenschaftler ein Konsens über die wünschenswerten und notwendigen fachwissenschaftlichen Themen und Inhalte ergibt, erscheint es möglich und geboten, eine curriculare Abstimmung zwischen erster und zweiter Phase vorzunehmen, um die derzeit weithin willkürliche Ausblendung oder Wiederholung bestimmter Themen zu überwinden. Damit ist das Problem noch nicht gelöst, dass zumindest die Studierenden in der ersten Phase bei relativ freier Auswahl der Inhalte in zahlreichen Fällen nicht mit den wirklich zentralen Fragestellungen, den „generativen Schlüsselthemen“, heutiger Erziehungswissenschaft in Berührung kommen. Außerdem sind die in den bisherigen Studienordnungen festgelegten Inhalte nur selten auf spätere komplexe Probleme des Berufsfeldes bezogen.

curriculare Abstimmung
zwischen erster und
zweiter Phase

3 Rückt man die Person der Lehrerin, des Lehrers und ihren Ausbildungsprozess als Bildungsprozess in den Mittelpunkt (siehe dritte Perspektive), stellt sich die Frage: Wie kommt man vom Wissen zum Können? Wie kommt man vom Wissen zum Handeln?

In dieser Perspektive lassen sich folgende übergreifende Kriterien formulieren, die für alle Phasen der Lehrerbildung Gültigkeit haben:

phasenübergreifende
Leitideen

- Von Anfang des Studiums an sollten Praxisphasen eingebaut werden, die jedoch nicht der funktionalen Einübung in bestehende Praxisformen dienen, sondern in *Formen selbständigen Erprobens von Handlungsalternativen* eine kritisch reflektierte Auseinandersetzung mit Praxis ermöglichen.
- Im Zentrum solcher reflektierter Praxiserfahrungen sollten situationsübergreifende Ziele und Planungen stehen.
- Besonderer Wert ist auf die *Integration kognitiver und emotionaler Lernprozesse* zu legen.
- Dabei sind Fragen der *institutionsbezogenen Handlungsräume* (in der Universität, in der Referendarsausbildung und in der Schule) systematisch zu beziehen auf das vorhandene *Wissen von Experten* sowie das routinierte *Erfahrungswissen* aller beteiligten Personen und besonderes Augenmerk zu richten auf die dabei ablaufenden gruppenspezifischen *Prozesse*.

So könnten grundlegende pädagogische Haltungen mit berufsspezifischen Kompetenzen und berufsspezifischen Fähigkeiten und Techniken in einem integrativen Lern-, Ausbildungs- und Bildungsprozess miteinander verbunden werden. In einer schematischen Übersicht ist diese Sichtweise wie folgt dargestellt:

integrativer Lern-,
Ausbildungs- und
Bildungsprozess

grundlegende pädagogische Haltungen

- Menschenbild
- Leitbild Lehrer
- Leitbild Schule
- Leitbild Gesellschaft

berufsspezifische Kompetenzen

- personale
- fachlich-wissenschaftliche
- sozial-interaktive Kompetenzen

berufsspezifische Fähigkeiten und Techniken

- schülerbezogene Trainingsformen:*
- Unterrichtsarrangements (z. B. Sozialformen)
 - Lern- und Leistungsdiagnostik unter Einschluss von Leistungsbeurteilung
- lehrerbezogene Trainingsformen:*
- Konfliktmanagement
- unterrichtsbezogene Trainingsformen:*
- Auswahl und Begründung von Unterrichtszielen und Unterrichtsinhalten
 - Fächerverbindender Unterricht
- schulbezogene Trainingsformen:*
- Schulentwicklung unter Einschluss von Elternarbeit

„Selbsterfahrung“

Humanistische Verfahren, insbesondere

- nicht-direktive Verfahren
- Gestaltpädagogik
- Psychodramapädagogik, psychoanalytische Pädagogik

Ziel:

Bewusstmachung eigener (biografischer) Erfahrungen, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster zur Gewinnung alternativer Handlungsmöglichkeiten

„kognitive Neuorientierung“

- Biografische Interviews
- Reflexion in Tandem- oder Grupsituationen

Ziel:

Vermittlung persönlicher Alltagstheorien mit wissenschaftlichen Theorien

„Verhaltenstraining“

- *Microteaching*
- *Umgang mit aggressiven Schülern (z. B. KTM)*
- *Meditationsverfahren*

Ziel:

Verhaltensmodifikation durch Beobachtung, eventuell Rollentausch, experimentelle Erprobung etc.

2.2 Schulpraktische Studien

2.2.1 Vorbemerkungen zu den Schulpraktischen Studien

Ein fester und wesentlicher Bestandteil der universitären Lehrerbildung sind die Schulpraktischen Studien. Das war nicht immer so: Die traditionell ausschließlich auf das gymnasiale Lehramt abgestellte akademische Lehrerausbildung kannte Schulpraktische Studien, wenn überhaupt, nur in geringem Maße und beließ es hier bei weitgehend konzeptionslosen und ohne Verbindung zum akademischen Lehrbetrieb stehenden Stippvisiten in der Schulpraxis. Dieses Bild hat sich mit dem Einzug der Studiengänge auch für die übrigen Lehrämter in die Universität seit den 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts entscheidend gewandelt. Die Schulpraktischen Studien gehören heute zum Studium aller universitären Studiengänge der Lehrämter. Unumstritten sind sie – wie anderes in der Lehrerausbildung auch – nicht.

schulpraktische Studien
als wesentlicher
Bestandteil universitärer
Lehrerausbildung

Die Schulpraktischen Studien stehen aktuell in der Spannung, dass einerseits ihre Notwendigkeit bildungspolitisch in breitem Konsens betont und ihre Intensivierung gefordert wird, dass aber andererseits innerhalb der Hochschule prinzipielle Bedenken hinsichtlich ihrer Stellung und Funktion im akademischen Lehr- und Forschungsbetrieb bestehen sowie starke personelle Probleme bei ihrer Durchführung auftreten. Die Bedenken richten sich unter anderem darauf, dass die Schulpraktischen Studien eine aus der früheren, nicht-universitären Lehrerausbildung in die Universität „ingeschleppte“ Form praxisorientierter Lehrerbildung sind, die mit den Gewohnheiten und Standards akademischer Lehre zum Teil als schwer vereinbar angesehen wird. Die personellen Probleme resultieren aus der Tatsache, dass die Schulpraktischen Studien wegen ihrer notwendig geringen Teilnehmerzahlen in den Praktikumsgruppen¹ besonders personal-

schulpraktische Studien
in der Spannung

¹ Die Studierenden werden für die Schulpraktischen Studien in der Regel in Praktikumsgruppen von 12 Teilnehmern eingeteilt; die Praktikumsvorbereitenden und die Praktikumsnachbereitenden Veranstaltungen finden in diesen Gruppen statt. Die Teilnehmer einer Praktikumsgruppe werden in Untergruppen zwischen zwei und vier Praktikanten Praktikumschulen zugeordnet und während ihrer Zeit in der Schule von den Lehrenden, welche die Gruppen leiten, bei Unterrichtsversuchen besucht, betreut und beraten. Aus dieser Betreuungsanforderung erklärt sich die geringe Gruppengröße.

und zeitintensiv sind und dass die in den letzten Jahren stark gestiegenen Studierendenzahlen auf einen geschrumpften Personalbestand in den Lehrerausbildenden Fächern stoßen. Schon jetzt sind die Universitäten - nicht nur in Hessen - nur noch in der Lage, einen Teil des in den Schulpraktischen Studien entstehenden Lehrbedarfs durch eigenes Hochschulpersonal abzudecken, der Rest wird über Lehraufträge abgedeckt. An einigen hessischen Hochschulen liegt der Anteil der Lehrbeauftragten bereits bei bis zu 50 %. An anderen versucht man den Engpass in der Betreuung dadurch zu lösen, dass die Gruppengröße von 12 auf bis zu 20 Studierende angehoben wurde.

2.2.2 Schulpraktische Studien als ein zentraler Bestandteil des Lehrstudiums

Die immer wieder vorgetragenen Bedenken gehen von einem Missverständnis über die Schulpraktischen Studien aus. Die Schulpraktischen Studien sind keine Veranstaltungen praktischer Unterweisung. Die Schulpraktischen Studien stellen eine besondere Form der akademischen Lehre dar. Sie sind nicht einfach nur Praktika in der Schule. Nicht ohne Grund hat sich an vielen Hochschulen allmählich ein Begriffswechsel von „Praktika“ zu „Schulpraktischen Studien“ vollzogen. Er signalisiert ihre wissenschaftliche Ausrichtung. Sie sind zum einen eingebunden in die erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Teilcurricula der Lehramtsstudiengänge. Zum anderen umfassen sie selbst in der Regel eine vorbereitende Lehrveranstaltung, Begleitseminare, Unterrichtsbesuche und Beratungen während der Zeit in der Schule sowie eine auswertende und reflektierende Lehrveranstaltung im Anschluss an diese Zeit. Zur Auswertung gehören schriftliche Berichte, die auch Ergebnisse von Projekten forschenden Lernens beinhalten können, welche die Studierenden in der Auseinandersetzung mit dem Praxisfeld Schule bearbeitet haben.

Die mitunter beklagte Inselsituation der Schulpraktischen Studien ist kein Charakteristikum Schulpraktischer Studien schlechthin, sondern resultiert aus der Tatsache, dass diejenigen, die an Schulpraktischen Studien mitarbeiten, etwa Lehrbeauftragte und Pädagogische Mitarbeiter, nicht oder nur in geringfügigem Maße in die sonstige universitäre Lehre eingebunden sind.

schulpraktische Studien
als besondere Form
akademischer Lehre

Inselsituation als
Ergebnis fehlender
Einbindung

Die Schulpraktischen Studien ermöglichen und beinhalten als verbindliche Standards:

Standards:

- die Erfahrung der eigenen Person im schulischen und unterrichtlichen Kontext: dies umfasst die selbstreflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Person in Unterrichtssituationen ebenso wie die kritische Rekonstruktion der eigenen Lernbiographie und Schulgeschichte. Darauf aufbauend soll die Berufsentscheidung überprüft werden;
- die Erfahrung und Reflexion des Berufsfelds „Lehrer“: Aufgaben und Arbeit des Lehrers innerhalb und außerhalb des Unterrichts, Einblick in die verschiedenen Schulformen und Schulstufen, Erkunden des Schulprofils und die Auseinandersetzung mit dem Schulprogramm der Praktikumsschule;
- die exemplarische Verknüpfung von Studieninhalten und schulischer Praxis und die vertiefende Diskussion des Verhältnisses von Theorie und Praxis im pädagogischen Feld;
- erprobendes eigenes Unterrichtshandeln in exemplarischen Lehrarrangements;
- die Analyse von Lernprozessen und Unterrichtsverläufen im Fachunterricht und in fachübergreifenden Unterrichtsphasen als forschendes Lernen: Verfahren und Kriterien der Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtsanalyse, Modelle und Methoden im Bereich der Diagnostik von Lernprozessen und Lernproblemen in Verbindung mit Modellen und Methoden der Lernförderung;
- die Nutzung der Erfahrungen aus den Schulpraktischen Studien für die Orientierung und Vertiefung des weiteren Studiums.

Erfahrung der eigenen Person

Erfahrung des Berufsfeldes

Verknüpfen von Theorie und Praxis

erprobendes Handeln

forschendes Lernen

Orientierung und Vertiefung

Die Schulpraktischen Studien sind kein „vorgezogenes Mini-Referendariat“, sie sind auch kein Schnellkurs zur Einübung in Unterrichtspraxis, und sie sind auch keineswegs nur eine Testphase zur subjektiven Berufseignungsprüfung. Sie sind gut vorbereitete Begegnungen mit dem Praxisfeld Schule, deren wesentliches Ziel die kontrollierte Wahrnehmung schulischer Realitäten und die reflektierte Erfahrung dieser Realitäten ist. *„Nihil est in intellectu quod non prius fuit in sensi-*

gut vorbereitete Begegnung mit dem Praxisfeld Schule

bus': Die Schulpraktischen Studien sollen dadurch, dass sie einen Erfahrungsraum bereitstellen, also dadurch, dass sie den Studierenden Erfahrungen mit Unterricht und sich selbst in einer neuen Rolle ermöglichen, eine Basis vermitteln für die Arbeit an und mit den wissenschaftlichen Inhalten des Studiums. Die akademische Arbeit sorgt für eine Anleitung zum Verständnis und zum Umgang mit Praxis (*"reflection-in-action"*), und die Praxis liefert die Anschauungen, die nötig sind, um die theoretischen Ansätze und Forschungen „mit Leben zu füllen“ (*"reflection-on-action"*). Die Schulpraktischen Studien leisten dadurch einen entscheidenden Beitrag zu einem nicht mechanisch (etwa im Sinne von „Umsetzung“ oder „Anwendung“ oder gar „Kontrolle“) auflösbaren, sondern dialektischen Verständnis des Verhältnisses von Theorie und Praxis im pädagogischen Feld. Unerlässlich ist dabei neben der Analyse von Lernprozessen und der Rekonstruktion von Unterrichtsverläufen die erprobende Unterrichtstätigkeit der Praktikanten – erst durch sie werden die Erfahrungen signifikant.

Ganz ‚natürlich‘ ergibt sich in den Schulpraktischen Studien eine ‚innere Dramaturgie‘: von den Texten zur Erfahrung und zurück zu den Texten. Oder genauer: von der Rezeption wissenschaftlicher Texte und der Reflexion der studentischen Vorerfahrungen mit Schule und Unterricht über die systematische Analyse und Planung von Unterricht hin zum Handeln und zur Erfahrung von Schule, Unterricht und Lernen – und zurück zur Reflexion der Erfahrungen und zu den wissenschaftlichen Texten. Die Wahrnehmungs- und Erfahrungsmöglichkeiten sind dabei stets daran gebunden, Unterrichtsverläufe zu rekonstruieren und in exemplarischen Lehrarrangements eigenes Unterrichtshandeln zu erproben. Im positiven Fall erweitern sich die mitgebrachten pädagogischen Alltagstheorien in entscheidender Weise um wissenschaftliche Orientierungen – und die wissenschaftlichen Orientierungen gewinnen eine Anschaulichkeit, welche die Auseinandersetzung mit den Beiträgen der einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen im Lehramtsstudium fördert und habitualisiert. Die Schulpraktischen Studien führen dadurch in ersten Schritten zu einer Professionalisierung des pädagogischen Handelns bei den späteren Lehrerinnen und Lehrern.

Professionalisierung
pädagogischen
Handelns

Die systematisch angeleitete Analyse von Lernprozessen und Unterrichtsverläufen sowie die kritische Reflexion der erfahrenen schuli-

Impulse für die
Weiterentwicklung von
Unterricht

schen Realität und des eigenen Handelns dienen nicht zuletzt der Abwehr einer bloßen Anpassung an und Einübung in teils überkommene, teils unreflektierte Unterrichtsrealitäten. Schulpraktische Studien, die als forschendes Lernen angelegt sind, können dazu beitragen, neue Impulse für die Weiterentwicklung von Unterricht zu liefern. Die Begegnung mit der Schulpraxis mobilisiert das im Studium Gelernte und bezieht es kritisch-konstruktiv auf die beruflichen Anforderungen im Lehrerberuf – die Erfahrungen im Praktikum werden genutzt zur Orientierung im Studium und zur wissenschaftlichen Vertiefung. Sie bilden den Hintergrund, vor dem sich die Lehramtsstudierenden im weiteren Studium vertiefend mit den relevanten Themenbereichen der Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, der Erziehungswissenschaft, der Pädagogischen Psychologie und der Gesellschaftswissenschaften auseinandersetzen können.

Die Schulpraktischen Studien sind wie kaum ein anderer Teil der Lehramtsstudiengänge geeignet, die Aufmerksamkeit der künftigen Lehrerinnen und Lehrer frühzeitig und gründlich auf den Mikrokosmos der Unterrichts- und Lernprozesse zu lenken. Sie rücken den Schüleralltag und den Schulalltag als Lernumwelt, aber auch als Berufsumwelt in den Blick.

Aufmerksamkeits-
fokussierung

Die Schulpraktischen Studien sind damit – ebenfalls wie kein anderer Teil der Lehramtsausbildung – geeignet, die Fragen des beruflichen Selbstverständnisses zu thematisieren und die komplexen Anforderungen, welche die Professionalität des Lehrerberufs ausmachen. Sie bahnen eine angemessene berufliche Identitätsfindung der künftigen Lehrerinnen und Lehrer an, können eine fundierte Hinführung zu einem zeitgemäßen Lehrerleitbild darstellen und leisten dadurch einen wesentlichen Beitrag zur Qualitätssicherung des Lehrerhandelns.

Identitätsfindung und
Lehrerleitbild

In der Regel legen die Schulpraktischen Studien in einem ersten Abschnitt ihren Schwerpunkt auf die erziehungswissenschaftlichen sowie die berufsbezogenen Anteile der pädagogischen Psychologie und der Gesellschaftswissenschaften² und im zweiten Abschnitt auf die fachdidaktischen Aspekte des Studiums. Beide Abschnitte der Schul-

erziehungswissenschaftliche und
fachdidaktische Aspekte

² Im Folgenden werden die Schulpraktischen Studien des ersten Abschnitts „erziehungswissenschaftlich ausgerichtete Schulpraktische Studien“ genannt.

praktische Studien werden – und dies wird an den einzelnen Hochschulen unterschiedlich gehandhabt - entweder als Blockpraktikum angeboten oder auch semesterbegleitend organisiert. In beiden Fällen erwerben die Studierenden zuvor die nötigen erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen bzw. fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Grundlagenkenntnisse.

2.2.3 Ziele der Schulpraktischen Studien

In der studentischen Perspektive erfährt das Praktikum eine ganz bestimmte Konzeptualisierung. Die Studierenden unterlegen das Praktikum zum Teil bewusst, zum Teil eher unbewusst mit einem *Eigen-Sinn*, der ihm einen Platz in ihrer aktuellen persönlichen und sozialen Situation, ihren Identitätsentwürfen und Identitätszweifeln sowie in ihrer beruflichen Biographie zuweist. In der Perspektive der Studierenden erscheinen die Schulpraktischen Studien in erster Linie als eine Test- und Bewährungssituation und darüber hinaus als Ort der Überprüfung der Berufswahl. Die Studierenden bewegt die Frage, ob sie in diesem Beruf richtig sind und ob dieser Beruf für sie der richtige ist. Sie fragen sich weiter, ob sie in der sozialen Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern bestehen können. Es interessiert sie, herauszufinden, ob sie (schon) in der Lage sind, Unterricht zu gestalten und ob sie sich – wenn auch nur auf Zeit und nur sehr partiell – in die Lehrerrolle hineinfinden können.

studentische
Perspektive: Test- und
Bewährungssituation

Der Erfolg Schulpraktischer Studien hängt davon ab, ob und wie diese studentische Perspektive aufgenommen wird und wie weit es gelingt, die Themensetzungen aus erziehungswissenschaftlich ausgerichteter sowie fachdidaktischer Sicht an die Lern- und Erfahrungsprozesse der Studierenden heranzuführen.

Im Zusammenhang mit den Schulpraktischen Studien über die Eignung der Studierenden zum Lehrerberuf von außen zu entscheiden in dem Sinne, dass im Extrem Einzelnen nach der Diagnose einer fehlenden Berufseignung der Zugang zum weiteren Studium und damit zum Beruf verwehrt wird, ist weder möglich noch wünschenswert. Es kann zum Zeitpunkt der Schulpraktischen Studien keine Diagnose fehlender Berufseignung geben, schon gar nicht vor dem Studienbeginn: es handelte sich vielmehr stets um eine Prognose. Wie diejenigen, die als junge Studierende im Praktikum stehen, sich im Studium

Berufseignung

und im Referendariat – also in einem Zeitraum von 5 bis 10 Jahren – entwickeln, entzieht sich weitgehend einer prognostischen Validität. Berufseignung ist nicht vor der Ausbildung da oder nicht, sie entsteht mit ihr – zugegebenermaßen mal mehr und mal weniger, weil die persönlichen Voraussetzungen ebenso wie die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten unterschiedlich sind. Ob die Eignung schlussendlich reicht, kann die Praxis selbst entscheiden – sie muss ja nicht jede(n) nehmen: eine solche Entscheidung ist im Beschäftigungssystem normal und üblich.

Die Schulpraktischen Studien sollten grundsätzlich nicht mit expliziten Selektionsansprüchen überlastet werden. Verfehlt erscheint deshalb der Gedanke an ein *verpflichtendes Schulpraktikum vor Studienaufnahme*, an das eine Entscheidung über die Zulassung zum Studium geknüpft wird. Allerdings könnten Erfahrungen im außerschulischen Bereich³ in der Kinder- oder Jugendarbeit als Studienvoraussetzung helfen, die persönlichen Fähigkeiten im Umgang mit Heranwachsenden zu erproben und zu erweitern. Sinnvoll ist, wenn Lehramtsstudierende schon vor Aufnahme ihres Studiums über 4 bis 6 Wochen Praxiserfahrungen in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen gesammelt haben und nachweisen können. Dieser Umgang mit Heranwachsenden könnte auch helfen, das mitunter stark auf die Vermittlung von Fachwissen verengte Lehrerbild angehender Studierender und eine überwiegend fachlich ausgerichtete Studienmotivation für das beabsichtigte Studium zu erweitern. Somit ließe sich für Studierende zu einem relativ frühen Zeitpunkt überprüfen, ob sie sich die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zutrauen. Auf eine solche Praxiserfahrung von 4 bis 6 Wochen Dauer als Studienvoraussetzung könnten ehrenamtliche Tätigkeiten in Verbänden und Vereinen, in Kirchen und Kommunen, in Werkstätten und freien Projektgruppen angerechnet und – im Nebeneffekt – auf diese Weise auch einmal honoriert werden.

explizite
Selektionsansprüche
überlasten
schulpraktische Studien

Unbeschadet der Ablehnung einer selektionsorientierten Aufgabenbestimmung der Schulpraktischen Studien wird die aktuelle Leistung der

Rückmeldung und
Berufseignungsberatung

³ Außerschulisch sollten diese Praxiserfahrungen aus zweierlei Gründen sein: Zum einen erscheint es sinnvoll, dass die zumeist jungen Studienanfänger, welche die Schule gerade verlassen haben, ein anderes als das schulische Praxisfeld kennen lernen. Zum anderen sollten die vielen Schulen in Hessen, die in Schulpraktische Studien eingebunden sind, sich nicht noch auf weitere Praktikanten einstellen müssen.

Praktikanten wie andere Studienleistungen auch mit „erfolgreich“ oder „nicht erfolgreich“ bewertet – und im Einzelfall wird bei offensichtlichen sozialen, kommunikativen oder fachlichen Problemen einzelner Praktikanten die Frage der Berufswahl im Sinne einer persönlichen Berufseignungsberatung angesprochen⁴. Und - nicht zu vergessen – es sollte im positiven Fall eine entsprechende positive Rückmeldung erfolgen. Die Leistungsbereiche, die mit einem erfolgreichen Abschluss der jeweiligen Abschnitte der Schulpraktischen Studien verbunden werden, liegen in folgenden Handlungskompetenzen:

Didaktische, fachdidaktische und fachliche Kompetenzen

Leistungsbereiche und
Handlungskompetenzen

- Fähigkeit zur didaktisch begründeten Gestaltung von Lern- und Unterrichtsarrangements für Schülergruppen
- Fähigkeit zur aufgabenbezogenen Wahrnehmung und Einschätzung von Lernprozessen und Unterrichtsverläufen
- Fähigkeit zur situationsgerechten Erarbeitung der für den Unterricht relevanten Fachinhalte

Beziehungskompetenzen

- Fähigkeit, Kontakte zu einer Lerngruppe herzustellen und sie als eine Gruppe von Individuen wahrzunehmen
- Fähigkeit, in angemessener Weise mit Schülern und Lehrern umzugehen
- Fähigkeit zu Kooperation und Teamfähigkeit im sozialen Netz der Schule und des Praktikums

Kommunikative Kompetenzen

- Gesprächsbereitschaft
- Artikulationsfähigkeit
- Verständlichkeit

⁴ Die gegenwärtige Beratungspraxis der Hochschulbetreuer ist teilweise von Unsicherheit geprägt. Hier könnten die im Folgenden aufgelisteten Handlungskompetenzen, die mit einem erfolgreichen Abschluss der Schulpraktischen Studien verbunden werden, ebenso Abhilfe schaffen wie entsprechende Fortbildungsangebote (siehe dazu in Abschnitt „Qualitative Verbesserung der Schulpraktischen Studien“ die Empfehlung, dass bei einer Kooperation mit der zweiten Phase die dort regelmäßig stattfindenden Schulungen der Ausbildungsbeauftragten im Bereich „Beratungskompetenz“ für die Praktikumsbeauftragten geöffnet werden könnten).

Allgemeine Arbeitskompetenzen

- Fähigkeit, gestellte und selbst gestellte Aufgaben zu strukturieren und zu bewältigen

Personale Grundkompetenzen

- Engagement
- Flexibilität
- Wahrnehmungs- und Erfahrungsoffenheit
- Verantwortlichkeit
- Selbstbewusstsein
- Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbstkritik
- Erkennbare persönliche Motivation und Fähigkeit, sich mit den Anforderungen des pädagogischen Berufs auseinander zu setzen
- Fähigkeit, über Schule, Schüler und Lehrer im größeren Zusammenhang von Bildung und Gesellschaft zu reflektieren.

Die inhaltliche Widmung der Schulpraktischen Studien zeigt, dass sie – auch wenn sie als Teil der akademischen Lehre verstanden werden – sowohl in inhaltlicher wie formaler Hinsicht teilweise aus dem Rahmen des üblichen Lehr- und Studienbetriebs fallen bzw. über diesen Rahmen hinausgehen. Die hier anstehende Anleitung zur Analyse von Lern- und Unterrichtsprozessen zur Vorbereitung auf praktisches Unterrichtshandeln, die hier angebrachten Formen des Kleingruppenunterrichts, die hier erfolgende direkte Beratung und Beurteilung der Arbeit der Praktikanten in der Schule etc. unterscheiden die Schulpraktischen Studien von anderen Lehrveranstaltungen. In den Schulpraktischen Studien muss damit umgegangen werden, dass es einen latenten strukturellen Widerspruch gibt zwischen den zeitlichen und inhaltlichen Anforderungen der Schulpraktika in ihrer Vorbereitung, Durchführung und Reflexion einerseits und dem beruflichen Selbstverständnis der Lehrenden, möglicherweise ihrer beruflichen Rolle als solcher andererseits. Man muss davon ausgehen, dass dieser Widerspruch die obengenannten Bedenken in höherem Maße motiviert als zugestanden wird. Sie erscheinen nicht selten wie Rationalisierungen

latenter struktureller
Widerspruch zwischen
Anspruch und Rolle

dieses Hintergrundes. Insofern stellt sich die Frage nach dem „richtigen“ Personal für diesen Studienanteil.

Wenn diese Probleme auch nicht neu sind, haben sie in den vergangenen Jahren doch an Schärfe gewonnen. Das mag einerseits damit zusammenhängen, dass die Hochschullehrergeneration, welche die Integration der gesamten Lehrerbildung in die Universität miterlebt und mit gestaltet hat, die Universität mittlerweile fast vollständig aus Altersgründen verlassen hat und ihre Nachfolger eine weniger starke Identifikation mit den entwickelten Konzepten aufweisen und sich teilweise auch fachlich in gewisser Distanz zur Schule positionieren. Auch wirkt sich der zum Teil gravierende Stellenabbau der 80er Jahre vor allem im Bereich der Fachdidaktiken für die Schulpraktischen Studien in besonders negativer Weise aus. Die zwischenzeitlich wieder stark gestiegenen Studierendenzahlen in den Lehramtsstudiengängen konnten bislang personell nicht aufgefangen werden. Die Schulpraktischen Studien sind aber aufgrund ihrer geringen Aufnahmekapazität von in der Regel 12 Studierenden in den Vorbereitungsseminaren und in den Betreuungsgruppen zeit- und personalintensiv. Die inzwischen verringerte Zahl von Hochschullehrern wird durch sie kapazitär in einer Weise gebunden, die die Aufrechterhaltung der übrigen Lehre erschwert. Dies führt nicht selten dazu, dass zunehmend weniger Professoren und mehr Wissenschaftliche Mitarbeiter, Pädagogische Mitarbeiter und - wenn ihre Zahl nicht reicht, um die erforderlichen Praktikumsgruppen bereit zu stellen - auch Lehrbeauftragte (s.o.) die Schulpraktischen Studien bestreiten.

Als günstig hat sich erwiesen, dass sich in den die Schulpraktischen Studien durchführenden Instituten bzw. Fachbereichen die einzelnen Statusgruppen anteilig und in enger Kooperation miteinander an den Schulpraktischen Studien beteiligen. Die unterschiedlichen Perspektiven der vornehmlich wissenschaftlich orientierten Lehrenden und die der Schulpraxis nahen Mitarbeiter können sich so zum beiderseitigen Nutzen ergänzen. Pädagogische Mitarbeiter und Lehrbeauftragte müssen über eine mindestens dreijährige Berufserfahrung verfügen. Ein gewichtiges Auswahlkriterium ist die Qualität ihres Unterrichts. Die Promotion ist nicht erforderlich, wohl aber die Bereitschaft und Befähigung zum Anschluss an die aktuelle Diskussion des Faches bzw. der Fachdidaktik, in dessen Teilcurriculum die jeweiligen Schul-

personeller Engpass in
der Betreuung
schulpraktischer Studien

unterschiedliche
Perspektiven der
wissenschaftlich
orientierten Lehrenden
und der
schulpraxisnahen
Mitarbeiter

praktischen Studien verankert sind. Die Beratung der Studierenden insbesondere im Zusammenhang mit ihren Unterrichtsversuchen und ihrer Berufseignung sollte sich an Leitvorstellungen der Erwachsenenbildung orientieren. Die Beratungskompetenz könnte im Rahmen von entsprechenden Fortbildungsveranstaltungen weiterentwickelt werden.

2.2.5 Qualitative Weiterentwicklung der Schulpraktischen Studien

Die Schulpraktischen Studien in ihrer gegenwärtigen Form bieten konzeptionell keinen Anlass für eine Generalkritik. Schwächen sind aber unübersehbar insbesondere durch eine häufig allzu „praktizistische Orientierung“ in der Durchführung, die nicht zuletzt bedingt ist durch den teilweisen Auszug von Professorinnen und Professoren aus diesem Arbeitsbereich und durch seine (zu) weit gehende Delegation an Wissenschaftliche und Pädagogische Mitarbeiter sowie Lehrbeauftragte. Hier sind neue Anstrengungen nötig, damit das in den Schulpraktischen Studien liegende Potential ausgeschöpft werden kann.

Schwäche:
„praktizistische“
Orientierung

Es geht in der Weiterentwicklung stärker um die Lösung von Konzeptions- und Qualitätsproblemen und weniger um die Lösung von Strukturproblemen. An den bestehenden Grundstrukturen der Schulpraktischen Studien kann festgehalten werden. Dass die Lehramtsstudierenden in der Regel im Studienverlauf zwei- bis dreimal einen besonders engen, universitär angeleiteten, Unterricht analysierenden und selbst erprobenden, gründlich betreuten und wissenschaftlich reflektierten Kontakt zur Schulpraxis aufnehmen und dies unter sowohl erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher wie auch unter fachdidaktischer Perspektive und in verschiedenen Durchführungsformen tun, wird als Ausgangspunkt für die Weiterentwicklung der Schulpraktischen Studien ausdrücklich bestätigt. Für eine rein zeitliche Ausdehnung der Schulpraktischen Studien wird derzeit keine zwingende Notwendigkeit gesehen. Angestrebt wird – zumindest gegenwärtig noch nicht – kein „Mehr“ an Schulpraktischen Studien, sondern zunächst einmal ihre Verbesserung und Intensivierung.

Aufgabe: Lösung von
Konzeptions- und
Qualitätsproblemen

Statt die Schulpraktischen Studien immer wieder neu zu konzeptualisieren oder ihre Funktion aus der Perspektive einseitiger Problematik

qualitative
Weiterentwicklung

sierungen des Theorie-Praxis-Verhältnisses in Zweifel zu ziehen, kommt es für ihre qualitative Weiterentwicklung darauf an,

- sie konzeptionell differenziert auszulegen und als solche auch explizit auszuweisen,
- sie stärker als bisher im Sinne forschenden Lernens zu verstehen und zu gestalten,
- sie fest in die Teilcurricula einzubinden, in die sie gehören und in denen sie verantwortet werden,
- in ihnen verstärkt die biographische Perspektive der Studierenden zu berücksichtigen,
- sich an ihrer Empirie – an ihren Prozessen und Effekten, an ihren Möglichkeiten und Grenzen – zu orientieren
- sie verstärkt kooperierend mit der zweiten Phase durchzuführen.

2.2.5.1 Verstärkte Differenzierung der Schulpraktischen Studien

Die unterschiedlichen Lehrämter, die unterschiedlichen Zeitpunkte der einzelnen Praktika im Studienverlauf, ihre unterschiedliche Einbindung in Erziehungswissenschaft und Fachdidaktiken, die unterschiedlichen fachlichen Orientierungen vor Ort, die unterschiedlichen personellen Bedingungen, die unterschiedlichen Schulregionen, die unterschiedlich großen Studierendenzahlen, die unterschiedlichen Studierendengruppen und die Tatsache, dass jede Arbeit im pädagogischen Feld grundsätzlich aus einer Mehrzahl von Perspektiven, aber nicht aus allen Perspektiven gleichzeitig heraus betrieben werden kann, lässt anderes als begründete Differenzierung und Multiperspektivität nicht zu.

begründete
Differenzierung und
Multiperspektivität

Neben den strukturellen bestehen konzeptionelle Unterschiede in der Sinnggebung von Schulpraktischen Studien. Diese hängen mit unterschiedlichen Vorstellungen darüber zusammen, wie durch sie innerhalb des Lehrerstudiums in der Spannung zwischen Wissenschaftlichkeit und Praxisbezug der Professionalisierungsprozess begonnen und gefördert werden kann. Je nach Konzeption bewegen sich Wissenschaft und Schulpraxis in unterschiedlichen Bezügen zueinander. Die Spanne der unterschiedlichen Konzeptionen reicht von der Auffassung, die Praxis sei auch in den Schulpraktischen Studien alleiniger, mindestens aber bevorzugter Gegenstand von Forschung, über

konzeptionelle
Spannung zwischen
Wissenschaft und
Schulpraxis

die Vorstellung, dass Wissenschaft in Praxis zu transformieren sei, bis hin zu Konzepten, bei denen praxisrelevante Handlungskompetenz in elementarer Weise bereits während des Studiums erlangt werden soll.

Die Schulpraktischen Studien lassen sich angesichts der heterogenen Rahmenbedingungen und unterschiedlichen Konzeptualisierungen nicht vereinheitlichen – dieses erscheint auch nicht sinnvoll. Unterschiedliche Schwerpunktlegungen und Ausrichtungen sind im Gegenteil wünschenswert – dies schließt neue Formen, thematisch besondere Fokussierungen und Experimente ausdrücklich ein. Sie sollen in ihrer Begründung und Vorgehensweise, in ihren Anforderungen und angestrebten Effekten offen dargestellt werden; den Studierenden kann unter diesen Umständen eine Wahlmöglichkeit angeboten werden.

Wahlmöglichkeit statt
Vereinheitlichung

Bei aller Differenzierung sollen die Schulpraktischen Studien gleichwohl stets auf die dargelegten Qualitätsstandards und Handlungskompetenzen ausgerichtet sein. Dies sollte für die hessischen Universitäten durch eine Erneuerung der bereits vorhandenen Rahmenordnung für die Schulpraktischen Studien verbindlich geregelt werden.

Rahmenordnung für
schulpraktische Studien

2.2.5.2 Verstärkte Einbindung der Schulpraktischen Studien in die Curricula und ihre Evaluation

Eine qualitative Weiterentwicklung der Schulpraktischen Studien kann dadurch erreicht werden, dass sie inhaltlich begründet und für die Studierenden ebenso spürbar wie nachvollziehbar stärker in die universitären Teilcurricula eingebunden werden. Die Teilcurricula bilden den Rahmen für die Schulpraktischen Studien, binden sie an die inhaltlichen Orientierungen der wissenschaftlichen Fächer und geben die Möglichkeit, sie in ihre Forschungsperspektiven einzubeziehen.

universitäre Teilcurricula
als Rahmen

Im Rahmen der angestrebten Modularisierung des Lehramtsstudiums lassen sich die Schulpraktischen Studien dadurch verbessern, dass bestimmte Studienanteile als Voraussetzung für die Teilnahme an ihnen jeweils verbindlich festgelegt und sie selbst als Teile einzelner Module angelegt werden. Sinnvoll ist es darüber hinaus, dass in den Studienabschnitten, die den Schulpraktischen Studien folgen, die Praktikumserfahrungen stärker als bisher aufgenommen und thematisiert werden, indem diese sich inhaltlich stärker auf die Schule, den

Praktikumserfahrungen
aufnehmen

Unterricht sowie die Entwicklung der pädagogischen Kompetenz und Identität beziehen.

Diese akademische Einbindung suspendiert die Schulpraktischen Studien selbstverständlich nicht von der Verpflichtung, für eine verantwortliche und sorgfältige pädagogische Arbeit der Studierenden in der Schule mit den Schülerinnen und Schülern zu sorgen und beinhaltet ganz ausdrücklich auch die ebenso verantwortliche und sorgfältige Beratung und Beurteilung der Studierenden in und nach ihrer Arbeit in der Schule.

verantwortliche und
sorgsame pädagogische
Arbeit

Weitere Qualitätsverbesserungen ergeben sich aus einer möglichst durchgängigen Evaluation der Schulpraktischen Studien und aus der im Zusammenhang mit ihnen möglichen und nötigen wissenschaftlichen Beschäftigung mit den Prozessen und Problemen der Entwicklung pädagogischer Kompetenz. Die Schulpraktischen Studien sind selbst ein bisher wenig bearbeitetes Thema in der Evaluation der Lehrerbildung und in der Forschung über die Kompetenzentwicklung im Lehrerberuf. Wenn in den Schulpraktischen Studien künftig verstärkt die Kooperation mit der zweiten Phase der Lehrerausbildung gesucht wird, wie in diesem Kapitel noch näher ausgeführt wird, ist es sinnvoll, die Evaluation auf die Ausbildung im Referendariat auszuweiten.

Evaluation und
Erforschung der
Kompetenzentwicklung

2.2.5.3 Verstärkung des forschenden Lernens in den Schulpraktischen Studien

Da die Schulpraktischen Studien nicht als bloße Schulpraktika verstanden werden sollen, die sich im zeitweiligen Mit-Erleben und im partiellen Mit-Tun der Studierenden im Schulalltag erschöpfen oder gar darin, sich teilnehmend bestehender Schulpraxis umstandslos einzupassen und diese unreflektiert zu perpetuieren, bedarf es zu ihrer Durchführung einer sorgfältigen Konzeptionsarbeit. Zwei Aspekte Schulpraktischer Studien lassen sich dafür unterscheiden:

- Schulpraktische Studien im Sinne einer Praxisauffassung als „zu analysierende Praxis“ zielen darauf, bestehende Elemente der Schulpraxis zu analysieren, ihr Funktionsgefüge und ihre Bedingungen zu verstehen und sich instand zu setzen, unterstützende und korrigierende Maßnahmen zu konzipieren;

Schulpraxis als zu
analysierende Praxis

- Schulpraktische Studien im Sinne einer Praxisauffassung als „zu erprobende Praxis“ zielen darauf, sich in stand zu setzen, die komplexen und heterogenen Aufgaben eines komplizierten Schulalltags in ihrer Vielfalt wahrzunehmen und ihre Bewältigung mit zunehmender Selbständigkeit zu erlernen.

Schulpraxis als zu erprobende Praxis

Beide Aspekte haben ihre jeweils eigene Bedeutung in den Schulpraktischen Studien. Im ersten Aspekt geht es um eine Aufgabenstellung, die eng an die Forschungsperspektiven der beteiligten Fächer anknüpft. Im zweiten Aspekt geht es um die systematische Entwicklung von individuellen Handlungskompetenzen und um die (Selbst-)Überprüfung der Berufswahl auf dem Hintergrund der fachlichen Orientierung der beteiligten Fächer. Beiden Perspektiven gemeinsam ist die sich bietende Möglichkeit, die Schulpraktischen Studien im Sinne forschenden Lernens zu gestalten. Die Schulpraktischen Studien profilieren sich damit einerseits als Versuch, das Professionswissen und das professionelle Lehrerhandeln wissenschaftlich fundiert in der Auseinandersetzung mit Praxis auf der Basis der beteiligten Disziplinen aufzubauen und zu entwickeln. Andererseits helfen sie bei der Entwicklung, Erprobung und Implementation neuer Lehr- und Lernarrangements.

Gestaltung im Sinne forschenden Lernens

Schulpraktische Studien im Sinne einer Weiterentwicklung der zu erprobenden Praxis zielen darauf, das Lehrerwerden als aktiven Lernprozess in exemplarischen Unterrichtssituationen zu verstehen, in denen die Praxis die Studierenden in ihrem Können herausfordert. In dieser Praxisbegegnung wird das wissenschaftliche Wissen situationsbezogen rekonstruiert und gibt den Studierenden die nötige Orientierung zur Bewältigung der praktischen Handlungsanforderungen. Zugleich wird im reflektierenden Umgang mit dem eigenen Handeln die selbstreflexive Kompetenz geschult. Damit verbindet sich die Vorstellung, dass Lehrerwerden ein selbstevaluativer Prozess ist, der unablässig durch praktische Herausforderungen und wissenschaftliche Impulse vorangetrieben wird. Die universitäre Anleitung dazu ist die Grundlegung für einen lebenslangen Lernprozess. Die Lernenden verändern und erweitern fortlaufend die ihr Handeln bestimmenden subjektiven Theorien; das Aufeinandertreffen von Praxiserfahrungen und wissenschaftlichem Wissen führt zu Neuorientierungen. Die Einübung in Praxis zielt darauf, Unterricht als komplexes Bedingungsge-

Aktiver Lernprozess in exemplarischen Unterrichtssituationen

füge wahrzunehmen und anhand konkreter Beispiele auf seine Stärken und Schwächen zu untersuchen. Eigene Unterrichtsversuche finden in Auseinandersetzung mit bewährten Lern- und Praxisformen statt, die den fortgeschrittenen Stand der Bezugswissenschaften repräsentieren. Diese ersten Erfahrungen einer reflexiven Praxis stellen für den Studierenden gleichsam eine Basiserfahrung dar, die prägend für seine weitere Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung sein kann. Damit erhielten die Schulpraktischen Studien im Studium als der ersten Phase der Lehrerbildung Modellcharakter für den weiteren Lernprozess des zukünftigen Lehrers als "reflective practitioner".

Bei dieser Form der Weiterentwicklung der Schulpraktischen Studien im Sinne einer zu erprobenden Praxis arbeiten idealerweise Erziehungswissenschaftler mit Fachdidaktikern zusammen, indem die allgemein erziehungswissenschaftlich ausgerichteten Schulpraktischen Studien mit den fachdidaktischen Schulpraktischen Studien strukturell wie personell verbunden und zeitlich konzentriert werden. Eine institutionelle Ausweitung der Kooperation auf die zweite Phase der Lehrerausbildung ist anzustreben und sollte nicht an strukturellen oder Ressourcenproblemen scheitern.

Ausweiten der
Kooperation auf die
zweite Phase

Schulpraktische Studien als eine Weiterentwicklung der zu analysierenden Praxis zielen darauf, bestehende Elemente der Schulpraxis zu rekonstruieren sowie ihr Funktionsgefüge und ihre Bedingtheiten zu verstehen als Voraussetzung für die Entwicklung unterstützender und korrigierender Maßnahmen sowie neuer Lernarrangements. Im Mittelpunkt steht eine theoriegeleitete Rekonstruktion von Lern- und Unterrichtsprozessen, durch die eine Basis geschaffen wird, die dem Aufbau der analytischer und diagnostischer Kompetenz zukünftiger Lehrer dient. Darüber hinaus bildet der rekonstruierende Zugriff auf vorfindbare Lern- und Unterrichtsverläufe die Grundlage für die Konzeption neuer Lernarrangements und Arbeitsumgebungen. Diese Form von Schulpraktischen Studien ist eng mit der universitären Lehre verknüpft und die Erträge aus der Erforschung der Praxis fließen wieder unmittelbar in die Lehre ein. Darüber hinaus werden in den Projekten, die während der Schulpraktischen Studien im Sinne forschenden Lernens betrieben werden, Daten über Lernverläufe gesammelt und es entstehen neu konzipierte Unterrichtsmaterialien, die von Studierenden in wissenschaftlichen Hausarbeiten ausgewertet

Entwickeln neuer
Lernumgebungen

werden können und den Hochschulbetreuern neue Forschungsimpulse liefern.

Die Schulpraktischen Studien in diesem Sinne sind sehr viel stärker als bisher für Studierende wie Hochschulbetreuer produktorientiert ausgerichtet. Auch die beteiligten Schulen profitieren von den innovativen Potentialen, die durch diese Form der Schulpraktischen Studien in den (Fach-) Unterricht hineingetragen werden. Diese Praktikumschulen zeigen, wie erste Erfahrungen belegen, eine hohe Bereitschaft zur Mitarbeit an dieser Form der universitären Lehrerbildung, weil sie ihr Praxisfeld nicht nur für Erprobungen zur Verfügung stellen, sondern auch für experimentelle Neuansätze, deren Erträge Anregungen für die Weiterentwicklung ihres Unterrichts liefern. Die Reformbemühungen um eine zu analysierende Praxis sind in den fachdidaktisch ausgerichteten Schulpraktischen Studien angesiedelt.

Produktorientierung
schulpraktischer Studien

2.2.5.4 Verstärkte Berücksichtigung der studentischen Perspektive in den Schulpraktischen Studien und der empirischen Prozesse und Effekte

Bei der Weiterentwicklung bedarf es auch einer erhöhten Aufmerksamkeit für die subjektiven studentischen Konzeptualisierungen der Schulpraktischen Studien und für die studentischen Wahrnehmungsweisen und Erfahrungen der schulischen Realität. Es wurde schon darauf hingewiesen, dass die Studierenden die Praktika mit ganz spezifischen Vorstellungen und Erwartungen angehen und sie auch in spezifischer Weise verarbeiten. Werden diese Impulse nicht hinreichend aufgenommen, kommt es zu einer, meist verdeckten, mitunter aber auch zu Tage tretenden Konkurrenz der studentischen, zumeist vor- und außerwissenschaftlichen, Orientierung und der universitären Ausbildungsabsichten.

Konkurrenz von
studentischer
Orientierung und
Ausbildungsintention

Selbstverständlich bleibt es dabei, dass alle Selbst- und Praxisreflexion ebenso wie die Reflexion der studentischen Unterrichtsversuche und ihres gesamten Rollenhandelns im Praktikum letztlich nur im Rückgriff auf das methodische, begriffliche und theoretische Instrumentarium der akademischen Fächer möglich sind, in deren Teilcurricula die Schulpraktischen Studien verantwortet werden.

Für die Weiterentwicklung der Schulpraktischen Studien ist darüber hinaus von entscheidender Bedeutung, sich nicht nur an Konzepten

studentische
Lernprozesse als
Bezugspunkt

und Absichten, sondern ebenso an der Empirie der Schulpraktischen Studien – ihren realen Prozesse und Effekten, ihren Grenzen und Möglichkeiten – zu orientieren. Die studentischen Lernprozesse, um derentwillen die Schulpraktischen Studien durchgeführt werden, bedürfen der sorgfältigen Beobachtung und Reflexion – sie bilden den Fixpunkt aller konzeptionellen Arbeit an den Schulpraktischen Studien.

2.2.5.5 Intensivierung der Kooperation mit den Schulen und der zweiten Phase

Die Weiterentwicklung der Schulpraktischen Studien erfordert eine stärkere Kooperation mit den Schulen und mit der zweiten Phase. Wohl bei keinem anderen Element innerhalb der Lehrerausbildung liegt eine Zusammenarbeit der beiden ersten Phasen der Lehrerausbildung und der Schulen so nahe. Die Schulpraktische Studien können als entscheidende Schnittstelle zur Kooperation zwischen den verschiedenen an der Lehrerausbildung beteiligten Institutionen aufgefasst werden und der Auf- und Ausbau dieser Kooperation stellt nicht nur einen zentralen Ansatzpunkt zur Qualitätsverbesserung der Schulpraktischen Studien dar, sondern kann darüber hinaus die Kooperation zwischen Schulen, Universitäten und Studienseminaren insgesamt entscheidend fördern.

schulpraktische Studien
als zentrale Schnittstelle
der Kooperation

In einem ersten Schritt geht es um die stärkere Berücksichtigung und Beteiligung der Schulen und ihrer Lehrer. Sie sollten mit ihren Möglichkeiten, Erfahrungen, Kompetenzen, Interessen und Entwicklungsplänen stärker in die Schulpraktischen Studien einbezogen werden. Alle hessischen Schulen sind Ausbildungsschulen und sollten, sofern sie im Einzugsgebiet der Universitäten liegen, gleichmäßig und regelmäßig an den Schulpraktischen Studien beteiligt sein. Die stärkere Einbeziehung der Schulen beginnt bei der verstärkten und geregelten Kommunikation der universitären Praktikumsbeauftragten⁵ mit den die Praktikanten in der Schule betreuenden Mentoren bzw. Kontakt-

stärkeres Einbeziehen
der Schulen

⁵ Praktikumsbeauftragte heißen die Lehrenden (Professoren, Wissenschaftliche und Pädagogische Mitarbeiter, Lehrbeauftragte), die die Praktikanten in Praktikumsvorbereitenden Veranstaltungen auf das Schulpraktikum vorbereiten, sie während des Praktikums betreuen und beraten, bei ihren Unterrichtsversuchen besuchen und mit ihnen in einer Praktikumsnachbereitenden Veranstaltung das Praktikum auswerten

lehrern⁶. Sicherzustellen ist eine ausführliche Information der Lehrerinnen und Lehrer über die erfolgte Vorbereitung und über die den Studierenden für die Schulpraktischen Studien gestellten Aufgaben, über die Pflichten der Studierenden und die Beurteilungsstandards für ihre Arbeit im Praktikum sowie eine entsprechende Information über die an die betreuenden Lehrer selbst herangetragenen Wünsche und Erwartungen seitens der Universität. Ebenso müssen die Schule und die an den Schulpraktischen Studien beteiligten Lehrer die universitären Praktikumsbeauftragten über ihre Wünsche, Erwartungen und Möglichkeiten frühzeitig und umfassend informieren können. Günstig wäre auf der Ebene der Institutionen die Einrichtung und Verstetigung eines Angebot von „Mentorentagen“ o.ä. zur gemeinsamen Beratung und gegenseitigen Information der universitären und der schulischen Beteiligten an den Schulpraktischen Studien durchzuführen. Auf der Ebene der einzelnen Praktikumsgruppen wird im Idealfall ein Kontrakt zwischen allen drei beteiligten Seiten (Praktikumsbeauftragte, Studierende, Schule/Lehrer) ausgehandelt und zur Grundlage der Durchführung der Schulpraktischen Studien, einer abschließenden Auswertung der gemeinsamen Arbeit und der Beurteilung der Leistung der Praktikanten gemacht. Sinnvoll erscheint die Einsetzung eines Lehrers an jeder Praktikumschule als zentraler Ansprechpartner für Ausbildungsfragen (Schulpraktische Studien/Referendariat).

Die derart intensivierete Kooperation kann dazu beitragen, dass die Schulpraktischen Studien für die Schulen einen unmittelbar praktischen Nutzen erbringen: Praktikantinnen und Praktikanten könnten etwa für die Mitarbeit in Schulprojekten gewonnen und eingesetzt werden und die Schulpraktischen Studien, unbeschadet ihres vornehmlich ausbildenden Charakters, würden insgesamt stärker als bisher (auch) der Unterstützung der schulischen Arbeit dienen. Die Schulpraktischen Studien können durch den gezielten Einsatz der Praktikanten im Idealfall durchaus auch einen kleinen Beitrag zur Schulentwicklung leisten. Ebenso können die Prozesse und Projekte der Schulentwicklung den Schulpraktischen Studien Impulse zur In-

Beiträge zur
Schulentwicklung und
Impulse zur
Neukonzeption

⁶ Mentoren heißen die Lehrer, die die Praktikanten in der Schule betreuen, sie in ihren Unterricht integrieren und bei eigenen Unterrichtsversuchen unterstützen; Kontaktlehrer heißen die Mentoren, die in den Schulen eine gewisse Koordinationsfunktion für die Praktika haben und sich an (einigen Sitzungen) der Praktikumsvorbereitenden Veranstaltung beteiligen.

novation und Neukonzeption geben. Über die engere Zusammenarbeit von Universität und Schule in den Schulpraktischen Studien könnten die neueren Entwicklungen aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik schneller in die schulische Arbeit einfließen und die Erfahrungen der schulischen Praxis besser in der Universität wahrgenommen werden. Die Schulpraktischen Studien können in die Schulprogramme aufgenommen (Schule als Ausbildungsstätte) und für die Arbeit am Schulprofil genutzt werden, indem die Schulpraktischen Studien thematisch auf einen pädagogischen Schwerpunkt der Schule bezogen werden, wie dies bereits an einigen Stellen erprobt wurde. Das innovative Potential, das in den Schulpraktischen Studien wie in der Lehrerausbildung insgesamt steckt, kann auf diese Weise stärker als bisher genutzt werden.

Die Schulämter können die Schulen beraten, im Rahmen der Erstellung und Fortschreibung der Schulprogramme den Ausbildungsaspekt stärker einzubeziehen. Die Lehrer, die sich in der Ausbildung der nachwachsenden Lehrergeneration engagieren, indem sie Studierende oder Referendare betreuen, benötigen Entlastung; es ist anzustreben, dass die Schulen, die sich intensiv und regelmäßig an der Lehrerausbildung beteiligen, über ein entsprechendes Stunden-deputat verfügen können.

Entlastungsstunden in
Ausbildungsschulen

Die zur Zeit beginnende Etablierung von Ganztagsangeboten zum Beispiel bietet einen weiteren, aktuellen und interessanten Ansatzpunkt für eine Intensivierung und Erweiterung der Kooperation von Schule und Universität. Abgesehen davon, dass diese schulische Entwicklung die Schulpraktischen Studien schon deshalb zentral berührt, weil sie das Lehrer(leit)bild verändert, kann sie Anlass für weiterführende Überlegungen zur Einbeziehung von Studierenden in den schulischen Alltag sein, die längerfristig die Schulpraktischen Studien von einem temporären Tun zu einem studienbegleitenden Prinzip entwickeln würde.

Die angestrebte stärkere Kooperation von Universität und zweiter Phase auf dem Gebiet der Schulpraktischen Studien ist kein Selbstzweck und schon gar keine Verschiebung einer universitären Verantwortung in die Zuständigkeit einer anderen Institution bzw. einer Übernahme dieser Verantwortung durch eine andere Institution. Nach wie vor soll die Begegnung mit der Praxis innerhalb der universitären

Lehrerbildung eine exemplarisch erkundende und erprobende Funktion haben und nicht, wie das Referendariat, zentral dem Erwerb von Berufsfertigkeiten dienen. Indem an dieser entscheidenden Stelle des Lehrerstudiums die Institutionen der beiden Phasen im Rahmen einer gemeinsamen Arbeit zusammenkommen, entsteht die Möglichkeit, in unmittelbarer Kommunikation die unterschiedlichen Perspektiven einzubringen und das Verhältnis erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Theorien einerseits und schul-, unterrichts- und ausbildungspraktischer Orientierungen andererseits zu thematisieren. Die Schulpraktischen Studien können so verdeutlichen, dass die Arbeit im pädagogischen Feld unaufhebbar zwischen Handlungsnotwendigkeit einerseits und Reflexionsnotwendigkeit, zwischen Tun und Theorie eingespannt ist, die sich auch dann nicht gegenseitig ausspielen lassen, wenn sie nicht ineinander aufgehen und möglicherweise auch kontrovers zueinander stehen.

Das bisher überwiegend als zeitliches Nacheinander und nur über die Studierenden bzw. Referendare vermittelte Verhältnis der beiden Phasen kann über die gemeinsame Arbeit in den Schulpraktischen Studien der wissenschaftlichen Arbeit der Universität und der Ausbildungsarbeit der zweiten Phase neue Impulse geben. Die wissenschaftliche Seite wird unmittelbarer und stetiger als bisher mit pädagogischen und fachdidaktischen Fragen des Schul- und Unterrichtsalltags konfrontiert und die zweite Phase hat auf diese Weise unmittelbarer und schneller Teil an der aktuellen Diskussion in der Erziehungswissenschaft und den Fachdidaktiken. Insofern stellt die Kooperation keine bloße Zusatzlast für die Beteiligten dar, sondern trägt vielmehr zur gegenseitigen Perspektiverweiterung bei und in Gelingendem wird sie auch zu Entlastungen beider Seiten führen.

Eine effektive Kooperation zwischen den Institutionen ist nur zu leisten, wenn die Kompetenzen und die Arbeitskapazitäten der jeweiligen Beteiligten angemessen berücksichtigt werden. Seitens der Studienseminare sollen zukünftig die Seminarleitungen, die Fachdidaktiker und die erziehungs-/gesellschaftswissenschaftlichen Ausbilder (e./g. Ausbilder) einbezogen werden. Die e./g. Ausbilder und Ausbildungsbeauftragten haben eine zentrale Bedeutung für die Ausbildungsqualität in den Studienseminaren aller Schulformen. Sie leisten eine enge Verzahnung von Theorie und Praxis und sorgen für die

Kooperation fördert gegenseitiges Erweitern der Perspektiven

Kompetenzen und Arbeitskapazitäten der Beteiligten angemessen berücksichtigen

Vermittlung praxisorientierter Kompetenzen in pädagogischer Psychologie, pädagogischer Diagnostik sowie Methodik, die sich an einem zeitgemäßen Lehrerleitbild orientieren. Die e./g. Ausbilder helfen bei der Ausdifferenzierung der Kenntnisse und Fähigkeiten, die das komplexe Tätigkeitsfeld des Lehrers erfordert, und unterstützen den angehenden Lehrer beim Aufbau seiner beruflichen Handlungskompetenz. Durch die Vorgaben des Hessischen Schulgesetzes, die neben dem Unterricht die Bereiche Erziehung, Beratung und Betreuung stärker betonen, ist die Bedeutung der e./g. Ausbildung in den vergangenen Jahren erheblich gewachsen.

Unter der Voraussetzung abgesicherter personeller Ressourcen (Stellen und Anrechnungsstunden) bieten sich inhaltliche Ansatzpunkte für eine Ausweitung des Tätigkeitsfeldes der e./g. Ausbilder durch eine Beteiligung in den Schulpraktischen Studien an. Unter Nutzung ihrer allgemein pädagogischen Kompetenzen können sie sich verstärkt in die Betreuung von Praktikanten einbringen. Zielsetzung dieser Einbeziehung ist es, einerseits den Studierenden schon frühzeitig Orientierungshilfen in der Schulpraxis anzubieten, andererseits mit spezifischen Beratungsformen die Studierenden in ihrer psychosozialen Belastungsfähigkeit zu unterstützen und zu stärken. Dazu wird eine partielle Teilnahme der Praktikanten an den e./g. Seminarveranstaltungen in den Ausbildungsschulen angestrebt, insbesondere wenn es um so zentrale Themen wie die „Lehrerrolle“ geht. Praktikanten und Referendare können Lerngemeinschaften bilden, die voneinander profitieren und sich gegenseitig unterstützen. Diese Lerngruppen können durch entsprechend aufeinander abgestimmte Zeitfenster die Gelegenheit erhalten, mit Unterstützung der e./g. Ausbilder gemeinsam Projekte i. S. forschenden Lernens durchzuführen (individuelle Lernverläufe von Schülern beobachten und dokumentieren, Unterrichtsvorhaben konzipieren, durchführen und auswerten oder gezielt bestimmte Unterrichtsmethoden erproben und auf ihre Effektivität hin untersuchen etc.) Die e./g. Ausbilder sollten an der praktikumsvorbereitenden Veranstaltung teilnehmen können, soweit sich dies inhaltlich anbietet, im Rahmen der Praktikumsbegleitung für gemeinsame Unterrichtsbesuche, Besprechungen und Beratungen und am Praktikumsabschluss für die Auswertung des Praktikums und für ein Feedback über die Arbeit der Praktikanten zur

Ausweiten des
Tätigkeitsfeldes der
Ausbilder

Lerngruppen von
Praktikanten und
Lehramtsanwärtern

Verfügung stehen. Hierfür sind entsprechende Absprachen von Praktikumsbeauftragten und e./g. Ausbildern nötig und längerfristige Kooperationen zu vereinbaren. Im Einzelfall ist auch die Übernahme von Lehraufträgen an den Universitäten im Rahmen der Schulpraktischen Studien durch die e./g. Ausbilder denkbar. Die Hochschulbetreuer könnten von den Angeboten der Studienseminare profitieren, etwa durch eine Teilnahme an der „Woche der Studienseminare“ oder an der turnusmäßig wiederkehrenden Schulung der Ausbildungsbeauftragten zum Thema „Beratungskompetenz“.

Unbeschadet dieser angestrebten Einbeziehung der zweiten Phase in die Schulpraktischen Studien verbleiben diese in der Hauptverantwortung der Universitäten.

Hauptverantwortung der Hochschulen

2.2.6 Empfehlungen zu den Schulpraktischen Studien

Bildungspolitisch besteht zur Zeit weitgehend Übereinstimmung darüber, die Schulpraktischen Studien in ihrer Bedeutung zu stärken. Eine Umsetzung dieser Perspektive ist aber abhängig davon, ob es gelingt, in zentralen Punkten die Bedingungen für die Schulpraktischen Studien zu verbessern, eine Kooperation mit der zweiten Phase der Lehrerausbildung zu ermöglichen und das in den Schulpraktischen Studien liegende Potential auszuschöpfen.

Stärkung, Verbesserung und Ausschöpfen des Potentials

Kurzfristig zu realisierende Empfehlungen zu den Schulpraktischen Studien

Kurzfristig zu realisierende Empfehlungen

- *Kurzfristig: Rahmenordnung für die Schulpraktischen Studien*

Die Schulpraktischen Studien lassen sich angesichts der heterogenen Rahmenbedingungen der hessischen Universitäten nicht vollständig vereinheitlichen, gleichwohl müssen sie zukünftig auf die genannten Qualitätsstandards und Handlungskompetenzen ausgerichtet werden. Dies wird in einer Rahmenordnung für die Schulpraktischen Studien an hessischen Universitäten verbindlich zu regeln sein. Diese Rahmenordnung sollte in einer Experimentierklausel abweichende Formen von Schulpraktischen Studien für eine begrenzte Zeit zulassen. Diese Experimentierphase wäre evaluativ zu begleiten.

Rahmenordnung setzt Qualitätsstandards

- *Kurzfristig: Qualifiziertes Personal*

Es wurde darauf hingewiesen, dass die prekäre personelle Situation der Erziehungswissenschaft und der Fachdidaktiken in den hessischen Universitäten dazu führt, dass Schulpraktische Studien z. T. von Lehrbeauftragten durchgeführt werden müssen. Ohne die Verdienste dieser Lehrbeauftragten zu mindern, liegt in dem hohen Einsatz externer Lehrender doch die Gefahr, dass die Schulpraktischen Studien sich teilweise aus den wissenschaftlichen Orientierungen der Hochschule ausklinken.

Stellen für qualifizierte
Pädagogische
Mitarbeiter

Die Universitäten werden ohne eine stärkere Unterstützung insbesondere durch zusätzliche berufserfahrene und wissenschaftlich gut qualifizierte Pädagogische Mitarbeiter, die fest in die Institute eingebunden sind, nicht auskommen. Zudem haben die Stellen für die Pädagogischen Mitarbeiter eine zentrale Bedeutung auch für die Gewinnung und Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses insbesondere in den Fachdidaktiken – schon jetzt ist diesbezüglich in manchen Bereichen ein ernst zu nehmender Nachwuchsmangel eingetreten, der sich mittelfristig noch zu verschärfen droht. Die Auswahl der Pädagogischen Mitarbeiter sollte sich künftig stärker am Interesse und an der Befähigung zur wissenschaftlichen Weiterqualifikation orientieren. Gleichwohl wird die Qualität der unterrichtlichen Kompetenz weiterhin ein entscheidendes Auswahlkriterium bleiben. Die Abordnung von Lehrern mit halber Stelle an die Universität als Pädagogische Mitarbeiter und die mit der Tätigkeit an zwei Institutionen verbundenen Verpflichtungen erschweren die Konzentration auf eine wissenschaftliche Weiterqualifikation. Zukünftig sollten Lehrer in der Regel mit ganzer Stelle an die Universität abgeordnet werden. Entschieden sich ein Pädagogischer Mitarbeiter zur Weiterqualifikation durch Promotion oder Habilitation, sollte sein Lehrdeputat reduziert werden. Dieser Katalog von Empfehlungen sollte in einen überarbeiteten Erlass für die Pädagogischen Mitarbeiter eingehen.

Unabhängig von den die Pädagogischen Mitarbeiter betreffenden Empfehlungen müssen die Universitäten, etwa über das Instrument der Zielvereinbarungen, sicher stellen, dass die Durchführung der Schulpraktischen Studien nicht auf diese Personengruppe allein konzentriert wird und alle an der Lehrerbildung beteiligten Statusgruppen an den Schulpraktischen Studien mitarbeiten.

- *Kurzfristig: Verbesserung der Arbeitsbedingungen der Lehrbeauftragten*

Solange die Universitäten nicht in der Lage sind, die Schulpraktischen Studien nur mit eigenem Personal zu bestreiten und sie Lehrbeauftragte in größerem Ausmaß benötigen, um sie aufrechtzuerhalten, müssen die Arbeitsmöglichkeiten dieser Lehrbeauftragten verbessert werden. Die Lehrbeauftragten sind überwiegend im Schuldienst stehende Lehrerinnen und Lehrer. Für die Unterrichtsbesuche bei den Praktikanten müssen sie im eigenen Unterricht vertreten werden. Diese Notwendigkeit muss zukünftig in ihren Nebentätigkeitsgenehmigungen durch die Schulämter anerkannt werden und das Kultusministerium wird dringend ersucht, eine diesbezügliche Regelung zu treffen.

Regelung zur
Verbesserung der
Arbeitsbedingungen der
Lehrbeauftragten

- *Kurzfristig: Änderung der Verordnung für die Weiterentwicklung der Schulpraktischen Studien*

Für die notwendige kontinuierliche Weiterentwicklung der Schulpraktischen Studien stellen die Festlegungen in § 7 der „Verordnung über die erste Staatsprüfung für die Lehrämter im Lande Hessen“ eine zu starke Bindung der Praktikumsformen dar. Sie sind zum Teil nur noch historisch zu verstehen. Eine öffnende Änderung ist notwendig.

Öffnen der Verordnung

- *Kurzfristig: Änderung der Verordnung, um Regelstudienzeiten einhalten zu können*

§ 16 (2) der „Verordnung über die erste Staatsprüfung für die Lehrämter im Lande Hessen“ gibt den Studierenden für die Lehrämter an Grundschulen sowie an Haupt- und Realschulen die Möglichkeit, die Wissenschaftliche Hausarbeit nach ihrem

Zeitpunkt der
Wissenschaftlichen
Hausarbeit

fünften Semester anzufertigen; den Studierenden für die Lehrämter L3 (Gymnasium) und L5 (Sonderschule) ist dies nach Vorlesungsschluss des siebten Semesters möglich. Für die beiden erstgenannten Studiengänge kollidiert diese Option mit dem in der Regel zu diesem Zeitpunkt stattfindenden zweiten Praktikum. Die nötige Orientierung der Schulpraktischen Studien am Schuljahr macht eine generelle Vorverlegung des zweiten Praktikums auf das vierte Semester nicht möglich. Eine (Zurück-) Verlegung der Wissenschaftlichen Hausarbeit für die Zeit nach Vorlesungsschluss des sechsten Semesters scheint angebracht.

- *Kurzfristig: Mittelbereitstellung für erste Modellversuche „Kooperation der ersten und der zweiten Phase der Lehrerbildung“ im Rahmen der Schulpraktischen Studien*

Für die angestrebte Kooperation der ersten und der zweiten Phase müssen entsprechende Bedingungen geschaffen werden. Die Universitäten und das Amt für Lehrerausbildung benötigen ein Forum zum Konzipieren der beabsichtigten Kooperation. Die Studienseminare müssen in ihrer personellen Ausstattung in den Stand versetzt werden, die gewünschte Beteiligung an den Schulpraktischen Studien zu realisieren. Um die Praktikabilität der angestrebten Kooperation zu überprüfen, sollten in Modellregionen erste Versuche geplant, durchgeführt und evaluiert werden. Für die Evaluation müssen entsprechende Mittel zur Verfügung gestellt werden.

Bedingungen für das Kooperieren der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung schaffen

Mittelfristig zu realisierende Empfehlungen zu Schulpraktischen Studien

- *Mittelfristig: Schulpraktische Studien im Sinne forschenden Lernens brauchen Spezialisten für Forschung*

Schulpraktische Studien, die auf forschendes Lernen ausgerichtet sind und mit Fragen der Weiterentwicklung des Unterrichts verbunden werden, sollten stärker als bisher auch von jenen durchgeführt werden, die in der universitären Lehrerbildung auf Forschung und wissenschaftliches Arbeiten spezialisiert sind, die Professorenschaft. Damit einhergehen kann eine Erweiterung der Konzeption von Schulpraktischen Stu-

Mittelfristig zu realisierende Empfehlungen

stärkere Einbindung der Professoren

dien für die je spezifischen Forschungsschwerpunkte der einzelnen Erziehungswissenschaftler und Fachdidaktiker, die die Erträge aus den Schulpraktischen Studien wiederum in ihre Forschung und Lehre einfließen lassen könnten.

- *Mittelfristig: Stärkere Einbindung der Schulpraktischen Studien in das übrige Lehrangebot*

Im Rahmen der angestrebten Modularisierung des Lehramtsstudiums sollten bestimmte Studienanteile als Voraussetzung für die Teilnahme an den Schulpraktischen Studien festgelegt werden. In den Studienabschnitten, die den Schulpraktischen Studien folgen, sollten die Praktikumserfahrungen stärker als bisher aufgenommen und thematisiert werden.

Verknüpfen mit modularisierten Studienabschnitten

- *Mittelfristig: Änderung der Lehrverpflichtungsverordnung*

§ 2 (5) Satz 2 der „Lehrverpflichtungsverordnung“ für Lehrende an Hochschulen ist hinsichtlich der Durchführungsphase der Schulpraktischen Studien uneindeutig und klärungsbedürftig. Dem tatsächlichen Arbeitsaufwand der Praktikumsbeauftragten muss in jedem Fall Rechnung getragen werden. Die Zuordnung des Anrechnungsfaktors 1 ist dringend geboten.

Anrechnungsfaktoren dem tatsächlichen Aufwand anpassen

- *Mittelfristig: Ausrichten der Studentenzahlen an den personellen Ressourcen*

Die Schulpraktischen Studien sind ein personal- und zeitintensiver Bestandteil des Lehramtsstudiums. Wenn sie in ihrer Zielsetzung und unter den gewünschten Qualitätsmaßstäben ernst genommen werden, definieren sie auf ihre Weise die Aufnahmekapazität der Universitäten für Lehramtsstudierende: Steigt die Zahl der Studierenden, müssen die Schulpraktischen Studien personell mitwachsen; können sie dies nicht, weil die Ressourcen fehlen, müssen die Studierendenzahlen entsprechend limitiert werden. „Personell mitwachsen“ sollte in diesem Zusammenhang allerdings nicht heißen, dass lediglich weitere Pädagogische Mitarbeiter-Stellen geschaffen oder Mittel für Lehrbeauftragte zur Verfügung gestellt werden, sondern muss vielmehr bedeuten, dass auch eine entspre-

Ausrichten der Studentenzahlen an personellen Ressourcen

chende Anzahl an Professoren-Stellen in der Erziehungswissenschaft und den Fachdidaktiken neu einzurichten sind.

- *Mittelfristig: Nachweis über Erfahrungen in außerschulischer Kinder- oder Jugendarbeit als Studienvoraussetzung*

Als Voraussetzung zur Aufnahme eines Lehramtsstudiums sollten Studierende außerschulische Erfahrungen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen nachweisen. Diese Praxiserfahrungen könnten auch helfen, das mitunter stark auf die Vermittlung von Fachwissen verengte Lehrerbild angehender Studierender und eine überwiegend fachlich ausgerichtete Studienmotivation für das beabsichtigte Studium zu erweitern. Somit ließe sich für Studierende zu einem relativ frühen Zeitpunkt überprüfen, ob sie sich die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zutrauen. Auf eine solche vier bis sechs Wochen dauernde Praxiserfahrung als Studienvoraussetzung könnten ehrenamtliche Tätigkeiten in Verbänden und Vereinen, in Kirchen und Kommunen, in Werkstätten und freien Projektgruppen angerechnet werden.

Praxiserfahrung als
Studienvoraussetzung

- *Mittelfristig: Zeitliche Entlastung für Lehrer, die an der Lehrerbildung beteiligt sind*

Die Qualität der Betreuung von Studierenden (wie auch von Referendaren) hängt in hohem Maße von Engagement und Qualifikation der Kontaktlehrer und Mentoren ab. Es ist überfällig, sie zugunsten dieser Tätigkeiten in angemessenem Umfang zu entlasten. Die Betreuung und Beratung der Praktikanten und Referendare ist zeitintensiv – dem muss Rechnung getragen werden. Den an der Lehrerbildung beteiligten Schulen sollte ein entsprechendes Stundendeputat zur Verfügung gestellt werden. Dies könnte für die Schulen ein Anreiz und eine Gratifikation dafür sein, kontinuierlich an der Lehrerbildung mit zu arbeiten.

Entlastungsstunden für
Ausbilder

2.2.7 Fazit zu den Schulpraktischen Studien

Eine qualitative Weiterentwicklung der Schulpraktischen Studien ist ohne eine spürbare Verbesserung ihrer Bedingungen nicht zu haben. Die vorgeschlagene Reformierung sollte begleitet sein von einer ver-

Verbessern der
Bedingungen ist
Voraussetzung zur
Weiterentwicklung

stärkten Orientierung aller Teile des Lehrstudiums an den Erfordernissen einer zeitgemäßen Schule und an den hohen beruflichen Anforderungen, die an die Lehrer gestellt werden, die diese Schule gestalten wollen. Wünschenswert und erforderlich ist, dass über die Schulpraktischen Studien hinaus die Fragen einer zukunftsfähigen Lehr- und Lernkultur stärker als bisher zum Gegenstand von universitärer Lehre und Forschung werden.

Die vorgeschlagene Weiterentwicklung der Schulpraktischen Studien im Sinne einer Intensivierung durch forschendes Lernen nimmt ihnen den Charakter eines Beiwerks, den sie heute mitunter immer noch haben und rückt sie ins Zentrum der universitären Lehrerbildung. Sie reduziert ihren Inselcharakter, indem sie die Schulpraktischen Studien in die akademischen Curricula integriert und sie in ihrer Wissenschaftsorientierung bestärkt. Die beiden Phasen der Lehrerausbildung können über die Schulpraktischen Studien von der bisherigen Unverbundenheit zur verstärkten Kooperation finden und dadurch einen zentralen Beitrag zur Professionalität und Qualitätssicherung des Lehrerhandelns leisten.

Wenn Lehrerbildung zukünftig stärker berufsbegleitend gestaltet wird, stellen die Schulpraktischen Studien im ersten Studium sicher, dass dieses ein von fundierten Praxiserfahrungen geprägtes Studium ist, in dem das starre und lernabträgliche Neben- und Nacheinander abgelöst wird zugunsten einer Verschränkung und einer gegenseitigen Verstärkung der zwei zentralen Lernorte für den Lehrerberuf: der Universität und der Schule.

Verschränkung der
zentralen Lernorte
Universität und Schule

2.3 Fördern und Entwickeln diagnostischer Kompetenz in der Lehrerbildung

2.3.1 Diagnostische Kompetenzen aus konstruktivistischer Perspektive

Diagnostische Kompetenzen in pädagogischer Psychologie, insbesondere aber im fachdidaktischen Bereich, stellen ein großes Desiderat im Wissensbestand vieler Lehrerinnen und Lehrer dar. Ein wesentlicher Aspekt neben anderen dabei ist, dass diese diagnostische Befähigung nicht unter defizitorientierter Perspektive zu denken ist, sondern unter einer *kompetenzorientierten konstruktivistischen Perspektive*. Dies koinzidiert mit einer veränderten Auffassung zur Lehrerrolle, nach der die Tätigkeit einer Lehrerin oder eines Lehrers im unterstützenden Begleiten und Anleiten eines weitgehend eigenaktiven Wissenserwerbs der Schülerinnen und Schülern gesehen wird.

Ein solcher „diskursorientierter Ansatz“ erfordert von Lehrerinnen und Lehrern nicht nur umfangreichere fachliche Kenntnisse als ein eher „instruktiver Ansatz“, sondern auch die Fähigkeit, sich mit den individuellen Ausprägungen des Wissens, des Denkens, des Argumentierens und des Meinens bei Schülerinnen und Schülern konstruktiv auseinandersetzen zu können. Dieses Expertenwissen ist auch für viele Lehrerinnen und Lehrer ein zusätzlicher Ausbildungsbedarf, nicht nur für Studierende der Lehrämter. Ein bedeutender Teil dieser Kompetenz besteht in der *Fähigkeit, Schülerinnen und Schüler „textfähig“ und „diskursfähig“ zu machen* dahingehend, dass sie sich effizient über ihr Lernen und das Gelernte miteinander verständigen können. Diese Verständigungsfähigkeit ist ihrerseits ein zentraler Lerninhalt und erfordert kompetente Unterstützung durch Lehrerinnen und Lehrer.

Diagnostische Kompetenz wird in der Pädagogischen Psychologie als Schlüsselkompetenz ausgewiesen. Viele grundlegende Studieninhalte zu diesem Themenbereich werden im Verlauf der Lehrerausbildung angeboten, ihre Aneignung unterliegt jedoch einer gewissen Beliebigkeit. Es fehlt der verpflichtende und systematische Erwerb die-

diagnostische
Kompetenz unter
kompetenzorientierte
konstruktivistischer
Perspektive

diskursorientierter Ansatz:
Schülerinnen und Schüler
textfähig und
korrespondenzfähig
machen

verpflichtender Erwerb
diagnostischer
Kompetenz

ser Kenntnisse. Insbesondere im fachdidaktischen Bereich ist eine Ausweitung der Angebote von besonderer Bedeutung.

Diagnostische Kompetenz bildet einen wichtigen und künftig bedeutender werdenden Qualifikationsbaustein für Unterrichtende. Sie muss daher einen zentralen Stellenwert in der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer bekommen, da sich mit dieser Befähigung zunehmend andere Schlüsselqualifikationen verbinden. Diagnostische Kompetenzen im Kontext des Unterrichts sind somit ganzheitlich zu sehen. Sie umfassen verschiedene Komponenten, insbesondere:

zentraler Stellenwert in der Ausbildung

- Feststellen von individuellen und gruppenbezogenen Lernvoraussetzungen
- Beschreiben, Unterstützen und Steuern von Lernprozessen
- Beraten und Steuern von Schullaufbahnen

Die Qualität diagnostischer Urteile wird als wichtige Bedingung für erfolgreiches und effektives erzieherisches Handeln gesehen. Das Feststellen der individuellen und gruppenbezogenen Lernvoraussetzungen ist sowohl für das Steuern von Lehr-Lernprozessen als auch für das Beraten des Individuums von besonderer Bedeutung. Die Anwendung von kind- und sachgemäßen Methoden, die Planung von Lernschritten und Lerngeschwindigkeit, didaktische Reduktionen und das Entwickeln von Lernpotenzialen sind ohne Diagnose im weiteren Sinne nicht denkbar. Ebenso ist eine prozessbegleitende Diagnose für Schulentwicklungsprozesse grundlegend. Lehr- und Lernprozesse planen, durchführen und reflektieren zu können als wesentliche Kompetenz einer Lehrkraft fußt in hohem Maße auf der Befähigung, Sachverhalte, Situationen und Menschen beurteilen und Entwicklungen einschätzen zu können. Eine ganzheitlich verstandene Diagnose bezieht die eigenen Kenntnisse, Befindlichkeiten, Defizite und deren Wirkung auf andere mit ein. Sie ist Ausgang für weiteres Lernen, Verhaltensüberprüfung und Methodenaneignung.

diagnostische Kompetenz als Voraussetzung für Steuerung und Beratung

Die selbstorganisierte Persönlichkeitsbildung der einzelnen Lehrkraft im Bereich der diagnostischen Kompetenz muss im Sinne des lebenslangen Lernens allen Lehrerinnen und Lehrer durch institutionelle Rahmenbedingungen ermöglicht werden.

Analog ist anzustreben, die diagnostische Selbstkompetenz bei Schülerinnen und Schülern zu stärken, um diese zu einem selbstgesteuerten Lernen zu befähigen.

Eine sich als lernendes System verstehende Schule wird Methoden der Diagnose im Entwicklungsprozess permanent anwenden und die gewonnenen Erkenntnisse in ihre Schulprogrammentwicklung und Unterrichtskonzepte einbeziehen. Dies impliziert auch, das Ausbilden von Referendarinnen und Referendaren und die Mentorentätigkeit als Kompetenzerweiterung und Qualifizierungsmöglichkeit zu erkennen und zu nutzen.

2.3.2 Auswirkungen auf die erste Phase der Lehrerausbildung

Die erste Phase der Lehrerausbildung ist gekennzeichnet durch Wissenserwerb im Sinne von Professionalisierung. Hier ist diagnostische Kompetenz als verbindlicher Inhalt der Ausbildung festzuschreiben bzw. zu erweitern.

Daher empfiehlt die Expertengruppe im Zusammenhang mit der geplanten Modularisierung des Lehramtsstudiums unter Bezug auf den Abschlussbericht der Arbeitsgruppe Lehrerbildung der Wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen die Einführung eines verbindlichen Moduls „Lernplanung, Lerndiagnose, Beratung und Beurteilung“.

verbindlicher Modul
„Lehrplanung,
Lerndiagnose, Beratung“

Dieses wird dort gekennzeichnet als „in einem stärker spezialisierten Sinne den Fragen des Planens und Gestaltens sowie des Beurteilens von Lehr-Lern-Prozessen gewidmet. Dies schließt inhaltlich-fachbezogenes, fächerverbindendes und fächerübergreifendes Lernen ein, ebenso aber auch die Vermittlung von Lernstrategien bzw. formalen Lernkompetenzen an Schüler. In diesen Kontext fällt auch die Beschäftigung mit Fragen der Lerndiagnose/Leistungsbeurteilung von Schülern sowie der Beratung. Da schulisches Lernen immer auf bestimmten inhaltlichen Lernbereichen basiert und von dort aus problemschließende, fächerübergreifende und metakognitive Ebenen ansteuert, ist in diesem Modul ein sehr hoher Anteil von fachdidaktischen Angeboten anzusiedeln.“

Dieses in den Studienordnungen vorzusehende Modul soll die folgenden Aspekte des Lehramtsstudiums abdecken:

Elemente des Moduls

- *„Planung, Organisation und Evaluation von Unterricht und Lernumgebungen, Unterweisung und Praktika, Projekte*
- *Lerndiagnose und Schüler unterstützendes Handeln*
- *Beurteilung fachlicher/Berufsfeld bezogener und Fach/Berufsfeld bezogener Schülerleistungen*
- *Aufgabenkonstruktion und -beurteilung*
- *Fachliches/Berufsfeld bezogenes, Fächerübergreifendes und Fächerverbindendes Lernen*
- *Förderung selbstorganisierten Lernens*
- *Schüler mit besonderen Lernbedürfnissen und -fähigkeiten in Schule und Berufsbildung“*

Die Expertengruppe gibt dazu folgende Empfehlungen:

- *Kurz- und mittelfristig* ist Diagnostik in den genannten Facetten zum verpflichtenden Bestandteil der Ausbildung in allen Lehrämtern zu machen. Dazu ist das Angebot zu erhöhen. Anbieter entsprechender Studienmodule sind die Pädagogische Psychologie, die Erziehungswissenschaften und die Fachdidaktiken. Diagnostische Kompetenz ist als Modul im Grundstudium und im Kontext weiterer Themen des Hauptstudiums zu verankern. Die Kooperation mit der zweiten Phase ist zu gewährleisten: Fachbereiche und Studienseminare sollen theoretische Erkenntnisse und Praxiserprobung gemeinsam reflektieren.
- *Langfristig* gilt es, den wissenschaftlichen Nachwuchs in den Erziehungswissenschaften und Fachdidaktiken für diese Thematik in geeigneter Weise zu gewinnen.

diagnostische
Kompetenz als
verpflichtender
Bestandteil im Studium

2.3.3 Schulpraktische Studien als ein Studienort für diagnostische Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern

Diagnostische Befähigungen von Lehrerinnen und Lehrern im erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Kontext sind sowohl auf der Basis von Theorien als auch auf der Basis systematischer Beobachtung in Versuchssituationen zu erwerben. Für dieses zweite Feld bilden Schulpraktische Studien den natürlichen Raum.

schulpraktische Studien
als ein Lernort für
diagnostische
Kompetenz

Schulpraktische Studien sollten somit nicht nur dem Durchführen von Unterrichtsexperimenten gewidmet sein, sie sollen entsprechend der Forderung nach höherer diagnostischer Befähigung von Lehrerinnen und Lehrern nach Struktur, Dauer und Fokus auch Arbeitssituationen bieten, in denen eine solche diagnostische Befähigung systematisch zu studieren ist. Solche Schulpraktischen Studien sind in verantwortungsbewusster enger Kooperation von Forschenden und den unterrichtenden Lehrkräften zu gestalten.

2.3.4 Auswirkungen auf die zweite Phase der Lehrerausbildung

Die zweite Phase der Lehrerausbildung kennzeichnet sich durch Praxiserprobung im Sinne von Professionalisierung. Sie bildet ein ideales Praxisfeld zur Erprobung und Vertiefung für die in der ersten Phase erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten im Bereich der diagnostischen Kompetenz.

Die Expertengruppe gibt dazu folgende Empfehlungen:

- *Kurz- und mittelfristig* ist diagnostische Kompetenz ist in die curricularen Vorgaben verpflichtend aufzunehmen. Ausbilderinnen und Ausbilder sowohl in den „e./g.-Bereichen“ als auch in den Fachdidaktiken bedürfen hinsichtlich der oben gekennzeichneten diagnostischen Kompetenz einer besonderen Qualifikation im Hinblick auf die Erfordernisse. Diese Weiterqualifikation ist verpflichtend. Sie ist u.a. durch Fortbildung mittels des Angebotes themenbezogener Veranstaltungen der ersten Phase oder anderer geeigneter Institutionen zu ermöglichen. Die Erprobung in der Schule ist zu sichern und der Kenntnisstand ständig zu aktualisieren. Ausbilderbegleitende Hilfesysteme sind ebenso zu schaffen wie Systeme für die auszubildenden Lehramtsanwärter.
- *Langfristig* ist folgendes zu gewährleisten: Aktuelle Forschungsergebnisse aus der Lehr-Lernforschung, neue Erkenntnisse über den Prozess des Diagnostizierens und über die Entwicklung neuer Verfahren sollen in die Ausbildungsarbeit einfließen. Über Ausbildungsarbeit im Sinne von Organisations- und Schulentwicklung sollen neuere Erkenntnisse der Diagnosefähigkeiten an Schulen etabliert werden. Die Zusam-

diagnostische
Kompetenz in
curricularen Vorgaben
der zweiten Phase

menarbeit mit dem schulpsychologischen Dienst ist zu intensivieren.

Bezüglich der Forderung nach diagnostischer Kompetenz für alle Lehrerinnen und Lehrer besteht Nachholbedarf. Einerseits hat der Lehrende im Sinne einer Selbstorganisationskompetenz dafür Sorge zu tragen, dass er sich in wesentlichen Themenfeldern über seinen Ist-Zustand (Stärken/Schwächen) informiert, einen Abgleich mit dem Soll-Stand vornimmt und dabei seine Stärken aus- und Schwächen abbaut. Andererseits ist im Interesse der Schülerinnen und Schüler eine lebenslange verpflichtende Weiterqualifikation von Lehrkräften einzufordern, wobei geeignete Angebote zu entwickeln sind.

- *Kurz- und mittelfristig* ist dazu Folgendes anzustreben:
 - Gegenseitige Hospitationsverpflichtung an den Schulen (wobei dazu geeignete Rahmenbedingungen von Seiten der Schulleitung zu ermöglichen sind)
 - Fortbildung (Fort- und Weiterbildungsinstitutionen sollten dazu ein adressatengerechtes Angebot formulieren)
 - Die Verzahnung der Phasen der Lehrerausbildung unter besonderer Berücksichtigung des Arbeitsschwerpunktes Lehr- und Lernforschung
- *Langfristig* soll jede Lehrkraft eine grundlegende Qualifikation in diagnostischer Kompetenz erwerben, ständig neu reflektieren und aktualisieren. Die selbstorganisierte Persönlichkeitsbildung der einzelnen Lehrkraft im Bereich der diagnostischen Kompetenz muss im Sinne des lebenslangen Lernens an alle Lehrerinnen und Lehrer durch institutionelle Rahmenbedingungen ermöglicht werden.

Schule muss sich verstehen als ein permanent lernendes System. Diagnostische Kompetenzen und deren systematische Anwendung sind grundlegende Faktoren für effektive Personalentwicklung, Organisationsentwicklung und Qualitätssorge. Insbesondere der Nachholbedarf an diagnostischer Kompetenz verdeutlicht, dass Schule sich im Hinblick auf ihre Pflicht zur Qualitätssorge Formen, Freiräume und Strukturen schaffen muss, die allen am Schulleben Beteiligten Recht und Pflicht zur Aus- und Fortbildung auferlegen. Im Rahmen der Res-

sourcenzuweisung an die Schulen sind Auflagen zu verbinden, die eine permanente Personal- und Schulentwicklung ermöglichen.

2.4 Reform der Ausbildung für das Lehramt an Grundschulen

Die Expertengruppe sieht dringenden Reformbedarf in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für die Grundschule. Diese Schulform benötigt in besonderer Weise eine umfassende gleichgewichtige Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer in folgenden Dimensionen:

- pädagogische und soziale Kompetenz
- fachliche und fachdidaktische Kompetenz
- pädagogische und fachdidaktische diagnostische Kompetenz

Kompetenzen von
Lehrerinnen und Lehrern
in der Grundschule

Die Grundschule leistet die grundlegende Arbeit zur späteren sozialen Kompetenz der Kinder und zu ihren Leistungsdarstellungen. Abgesehen davon, dass die Lehrerbildung zu diesem Lehramt das genannte Gleichgewicht darstellen sollte, ist sie zudem so zu konzipieren, dass sie Sensibilität für die notwendige Professionalisierung zum Unterrichten in den Kernfächern erzeugt.

Grundschule leistet
grundlegende
Bildungsarbeit

2.4.1 Entwicklung der hessischen Grundschullehrerbildung

In den sechziger Jahren wurde in Hessen die Ausbildung für die Lehrerinnen und Lehrer an Grundschulen von den nicht universitären Einrichtungen in Jugenheim und Weilburg an die Universitäten in Frankfurt und Gießen, sowie an die Gesamthochschule Kassel verlagert.

Entstehen der heutigen
Grundschullehrer-
ausbildung in Hessen

Um die Ausbildung den universitären Strukturen anzupassen, wurde das Studium folgendermaßen gegliedert:

1. Wahlfach („Schwerpunktfach“) mit der Unterrichtsberechtigung bis Klasse 10 in allen Schulformen
2. Zwei auf die Grundschule bezogene Fächer. Von den drei Fächern muss eines Deutsch oder Mathematik sein.
3. Erziehungswissenschaft und Grundschuldidaktik

Für Kassel galt eine Sonderregelung, die das Studium von zwei gleichberechtigten Fächern vorsah. Diese Regelung wurde nach 1995 aufgehoben und der Studiengang in Kassel denen in Frankfurt und Gießen weitgehend angeglichen.

2.4.2 Strukturprobleme der wissenschaftlichen Ausbildung

Die Verlagerung der Grundschullehrerausbildung an die Universitäten hat sich insgesamt bewährt. Von daher sollte Hessen den Überlegungen anderer Länder, diese Ausbildung wieder auszugliedern, nicht folgen.

Allerdings zeigen sich neben den lehramtsübergreifenden Problemen (mangelnde Effizienz der schulpraktischen Studien, zu geringe Verbindlichkeit der Studieninhalte etc.) auch studiengangsspezifische Defizite, die mit Blick auf eine Professionalisierung schnellstmöglich zu beheben sind. Dies gilt besonders für folgende Bereiche:

studiengangsspezifische Defizite bei der Ausbildung von Lehrenden für die Grundschule

- Die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Inhalte des Wahlfachstudiums beziehen sich im Wesentlichen auf Unterrichtsgegenstände der Sekundarstufe I und gehen somit an der späteren Berufswirklichkeit der überwiegenden Mehrheit der Studierenden vorbei.
- Demgegenüber bezieht sich das Studium der beiden für die Jahrgangsstufen 1 bis 4 studierten Fächer („Didaktikfächer“) zwar ausschließlich auf die Grundschule, ist aber bei einem Studienumfang von jeweils 12 bzw. 18 Semesterwochenstunden kaum geeignet, den Studierenden fundierte fachliche und didaktische Kenntnisse zu vermitteln.
- Die den Studierenden offenstehende Möglichkeit, Deutsch oder Mathematik als eines der drei Studienfächer zu belegen, führt seit Jahren zu einem sehr eindeutigen Wahlverhalten: Etwa 80% der Grundschulstudierenden wählen Deutsch. Auch als Wahlfach wird Deutsch mit Abstand am häufigsten gewählt.
- Da sich die zweite Ausbildungsphase auf die gewählten Studienfächer bezieht, hat dies zur Konsequenz, dass die überwiegende Zahl der hessischen Grundschullehrerkräfte mit Eintritt in den Schuldienst das Fach Mathematik unterrichtet, ohne jemals dafür ausgebildet worden zu sein.

2.4.3 Schlussfolgerungen

Die geschilderten Mängel können durch Änderung der entsprechenden Rechtsvorschriften *zeitnah und kostenneutral* behoben werden.

1. An die Stelle des Wahlfaches und der zwei Didaktikfächer tritt das Studium von **drei Fächern** im Umfang von jeweils 26 Semesterwochenstunden. Damit wird die Unterrichtsbefähigung in allen drei Fächern **bis Klasse 6 in allen Schulformen** erworben.
2. Weitere 8 Semesterwochenstunden dienen dazu, die Kompetenzen in einem der drei Fächer zu vertiefen oder Zusatzkompetenzen zu erwerben (bilingualer Unterricht, Sonderpädagogik, Deutsch als Zweitsprache, etc.).
3. Das Studium von **Deutsch und Mathematik** wird verbindlich, das dritte Fach ist frei wählbar.
4. Die sich an das Studium anschließende Seminarbildung ist so umzugestalten, dass **Deutsch und Mathematik** als Kernfächer der Grundschule in den Mittelpunkt der zweiten Ausbildungsphase rücken.

notwendige Änderungen für im Studium des Lehramtes für die Grundschule:

drei Fächer bis zur Klasse 6 aller Schulformen

Deutsch und Mathematik verpflichtende Fächer in der ersten und zweiten Phase der Ausbildung

2.5 Seiteneinsteiger in den Lehrämtern

2.5.1 Aktuelle Mangellage

Für das Lehramt an Haupt- und Realschulen und das Lehramt an den Beruflichen Schulen fehlt in erheblichem Maße der berufliche Nachwuchs. In geringerem Maße trifft dies auch auf das Lehramt an Sonderschulen zu. Entsprechende Probleme sind bezüglich einer Reihe von Fächern schon jetzt zu spüren. Daraus erwächst eine ganz gravierende Gefährdung für das Unterrichtsangebot an den entsprechenden Schulen. Es besteht die Gefahr, dass ein Teil der zur Zeit und zukünftig frei werdenden Lehrerstellen unbesetzt bleibt, dass die in den Stundentafeln festgelegten Unterrichtsstunden insgesamt nicht gegeben werden können und dass der Umfang fachfremden Unterrichts in diesen Schulen dramatisch zunimmt. Eine solche Entwicklung würde zu einem empfindlichen Rückschlag in den Bemühungen um die Qualitätssicherung in den Schulen führen.

Mangellage

Die Studierendenzahlen in den besonders betroffenen Studiengängen und -fächern lassen eine kurz- und mittelfristige Änderung nicht erwarten. Auch wenn die zur Zeit intensiv betriebene Werbung für ein Studium der auf die besonders betroffenen Lehrämter und Fächer (u.a. Physik, Chemie, Englisch, Maschinenbau, Elektrotechnik, Informationstechnik) hinführenden Studiengänge erfolgreich sein wird (was sich zur Zeit noch nicht absehen lässt), werden diese neuen Lehrerinnen und Lehrer erst in frühestens fünf Jahren zur Verfügung stehen. Der in den vergangenen Semestern verzeichnete Anstieg der Studienanfängerzahlen in den Lehramtsstudiengängen erstreckt sich leider überwiegend auf die Lehrämter und die Studien- und Unterrichtsfächer, für die ein (Fach-) Lehrermangel nicht zu befürchten ist.

Änderung aufgrund aktueller Studierendenzahlen nicht zu erwarten

2.5.2 Spezifische Probleme bei Seiteneinsteigern

Diese problematische Entwicklung hat den Gedanken wiederbelebt, Absolventinnen und Absolventen anderer Studiengänge – möglichst solche mit längerer Berufserfahrung – für die Lehrämter zu interessieren und für den Einstieg in den Lehrerberuf zu gewinnen. Entsprechend ist über erfolgversprechende Wege einer angemessenen

Ansatz: Absolventen anderer Studiengänge gewinnen

Weiter- und Zusatzqualifizierung dieser Personengruppe nachzudenken.

Mit dem Gewinnen von Seiteneinsteigern wird über die Bedarfsdeckung hinaus die Hoffnung verknüpft, dass die Schule durch den über diese Seiteneinsteiger erfolgenden „Import“ von Erfahrungen aus der außerschulischen Berufswelt einen zusätzlichen Gewinn hinsichtlich ihrer Orientierung an den allgemeinen gesellschaftlichen und speziell beruflichen Anforderungen erzielen kann. Indem sich die Schule den Seiteneinsteigern öffnet – so der Gedanke – öffnet sie ihren Schülerinnen und Schülern besser als bisher den Blick auf die Wirklichkeiten, mit denen diese nach dem Schulabschluss konfrontiert sein werden.

Erwartung:
Bedarfsdeckung und
Import von Kompetenz

Im Einzelfall ist dies sicher so, – in der Summe nicht. Die bisherigen Erfahrungen mit den Interessentinnen und Interessenten für den Seiteneinstieg entsprechen in der ganz überwiegenden Mehrzahl nicht den gehegten Erwartungen und sind in der Summe enttäuschend. Der berufserfahrene Seiteneinsteiger, der sich nach einigen Jahren einer ausbildungsadäquaten und erfolgreichen Berufstätigkeit auf das Lehramt umorientiert, ist bis auf das Lehramt an Beruflichen Schulen die seltene Ausnahme. Die Interessenten sind vornehmlich relativ „frische“ Studienabsolventen, die sich mit schlechten Berufsaussichten im ursprünglich anvisierten Berufsbereich konfrontiert sehen (Diplom-Biologen, Diplom-Pädagogen, aber auch Absolventen von Magister-Studiengängen) und solche, deren Abschluss zwar schon länger zurückliegt, denen aber ein Einstieg in den Beruf nicht oder nur sehr unzureichend gelungen ist. Hinzu kommen Absolventen der Lehramtsstudiengänge und solcher Studien- bzw. Unterrichtsfächer, für die es länger schon und zur Zeit eine nur geringe Nachfrage gibt.

Erfahrungen bislang
enttäuschend

Ohnehin ist ein prinzipieller Vorteil beruflicher Seiteneinsteiger gegenüber grundständig ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern nicht zu erkennen. Den möglichen Vorteilen durch eine größere Lebens- und Berufserfahrung stehen Nachteile durch schon eingetretene und nur schwer wieder auflösbare Fixierungen in Selbstverständnis und Handlungsrepertoire gegenüber, die sich hinderlich auf die Entwicklung einer angemessenen beruflichen Identität und den Erwerb der entsprechenden Kompetenzen für den Lehrerberuf auswirken können. Bedauerlicherweise gehen diese Fixierungen beinahe regelmä-

Nachteile durch
Fixierungen im
Selbstverständnis und
Handlungsrepertoire

ßig einher mit einer gravierenden Unterschätzung der Anforderungen des Lehrerberufs und der Notwendigkeit, ihn auf der Grundlage erziehungswissenschaftlicher, psychologischer, soziologischer Fachkenntnisse zu erlernen und auszuüben. Das inhaltliche Interesse an der weiteren akademischen Ausbildung lässt – bei einzelnen erfreulichen Ausnahmen – im Ganzen zu wünschen übrig; im Vordergrund stehen bei den Betroffenen eine möglichst kurze zeitliche Spanne bis zum Abschluss und die Möglichkeit, das notwendige Studium den persönlichen, familiären und (neben-) beruflichen Bedingungen anzupassen und unterzuordnen. (In Rechnung gestellt werden muss allerdings, dass dieser – potentiellen – Studierendengruppe ein Einfädeln in den üblichen Studienbetrieb nicht ganz unberechtigt als ein zu Teilen sehr umständliches und zeitraubendes Verfahren erscheint und meistens auch ist.)

2.5.3 Mögliche Maßnahmen

Es erscheint vor diesem Hintergrund nicht sinnvoll, weiterhin ohne genaue Differenzierung darauf zu setzen, dem entstehenden Lehrermangel – allein oder vor allem – mit der Gewinnung von Quereinsteigern zu begegnen. Sinnvoller erscheint es, das Problem mit einem Bündel an Maßnahmen anzugehen:

- Zunächst muss die Bildungswerbung für das Lehramt soweit *präzisiert werden*, dass wirklich klar wird, welche Lehrämter und *welche Unterrichtsfächer gemeint sind*.
- Zweitens *kann unter den Absolventen der übrigen Lehrämter verstärkt für einen Wechsel etwa zum Lehramt an Haupt- und Realschulen geworben werden*; für diesen Wechsel müssen hinreichende Hilfestellungen durch eine stützende Weiterbildung gegeben werden.
- Drittens können die Lücken zu Teilen auch durch eine *ausgedehntere Abordnungspraxis* berufstätiger Lehrerinnen und Lehrer gefüllt werden.
- Und dann kann viertens auch *für Seiteneinsteiger über angemessene Zugänge zum Lehramt* nachgedacht werden. An der wissenschaftlichen Lehrerbildung ist auch in diesem Zusammenhang festzuhalten. Anzustreben ist eine enge Kooperation und möglichst eine sowohl zeitliche wie organisato-

Maßnahmenbündel zur Behebung des Mangels

klare Bildungswerbung

Werbung für Lehramtswechsel

Abordnungspraxis ausdehnen

für Seiteneinsteiger angemessene Zugänge

rische Verzahnung mit der 2. Phase. Universitäten und Studienseminare sind aufgefordert, entsprechende Weiterbildungen zu konzipieren, in denen sich von intensiven Praxiskontakten begleitete Studienphasen und von wissenschaftlicher Weiterbildung begleitete Phasen beruflicher Tätigkeiten in der schulischen Praxis abwechseln.

2.5.4 Organisationselemente der Qualifizierung

Diese Weiterbildungen sind adressatenspezifisch und so zu organisieren, dass den Interessenten in einem klar überschaubaren zeitlichen Rahmen ein Abschluss möglich ist und den Schulen schon bald hinreichend qualifizierte Lehrerinnen und Lehrer zur Verfügung stehen. Hierbei sollte auch an geschlossene, lehrgangsartig organisierte Angebote gedacht werden.

Weiterbildungsangebote
effizient organisieren

Mindestens zwei Qualifikationsmodelle sind erforderlich:

- eine *Weiterbildung für die Absolventen anderweitiger Lehramtsabschlüsse*: Sie umfasst wo nötig ein zweites Unterrichtsfach, die Fachdidaktiken, die die betreffenden Schulstufen, Schulformen und Altersstufen thematisierenden grundwissenschaftlichen Studien in Erziehungswissenschaft, Psychologie und Gesellschaftswissenschaften sowie Schulpraktische Studien, die sich auf das Ziellehramt beziehen (die abschließende Prüfung sollte auch wenn die zweite Staatsprüfung u.U. noch nicht vorliegt, als Zusatzprüfung im Sinne des § 39 der „Verordnung über die Staatsprüfungen für die Lehrämter im Lande Hessen“ gelten);
- eine *Weiterbildung für Absolventen geeigneter Magister- und Diplom-Studiengänge* (sie bezieht sich vor allem auf ein zweites Fach, die Fachdidaktiken, die Grundwissenschaften sowie Schulpraktische Studien im Umfang zweier Blockpraktika).

zwei
Qualifikationsmodelle:

Weiterbildung für
Absolventen anderer
Lehrämter

Weiterbildung für
Absolventen geeigneter
Magister- und
Diplomstudiengänge

Dazu ist das Anforderungsprofil der angestrebten Schulform klar auszuweisen. Darüber hinaus ist zu prüfen, ob sich ein Coaching von Seiteneinsteigern im Team mit professionellen Ausbildern realisieren lässt.

Anforderungsprofil der
Schulform ausweisen

Dem oben genannten Konzept folgend ist *ein individuell betreuter Studienschwerpunkt B* denkbar.

Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass bezüglich derjenigen, die man auf diesem Wege für die Lehrämter mit starkem Lehrerberuf zu interessieren sucht, eine Eingliederung in den normalen Studienbetrieb schwierig und wenig effektiv ist – wiederum mit Ausnahme beim Lehramt an Berufsbildenden Schulen. Daher empfiehlt die Experten- gruppe ein geschlossenes Lehrgangsangebot, ggf. in Verbindung mit einer vorherigen gründliche Auswahl der Teilnehmerinnen und Teil- nehmer.

Empfehlung:
geschlossenes
Lehrgangsangebot mit
vorheriger Auswahl

Die Weiterqualifizierung der Absolventen anderer Lehramtsstudien- gänge sollte so gestaltet sein, dass es das häufig praktizierte, in sei- nen Ergebnissen in der Regel unbefriedigende Doppelstudium über- flüssig macht: Dies wurde und wird in aller Regel unter starker Ver- nachlässigung der nicht nachweispflichtigen Studienanteile und damit unter starker Einschränkung der faktischen Studienleistungen in bei- den Studiengängen betrieben.

Doppelstudium
überflüssig machen

Die Weiterqualifizierung der Absolventen anderer Studiengänge ist so zu organisieren, dass sie den Studierenden eine klare Zeitperspektive ohne unnötigen Leerlauf ermöglicht, ihnen ein verbindliches Curricu- lum vorgibt und sie von vornherein in einen engen und steten Kontakt mit der Schulpraxis bringt. Eine zeitangemessene Verkürzung des Referendariats ist anzustreben, wenn nicht ohnehin – wie vorgeschla- gen – eine Verzahnung der beiden ersten Phasen erfolgt.

klare Zielperspektive
ermöglichen

2.5.5 Lehramtsspezifische Studien

Eine direkte Aufnahme in das Referendariat sollte als Notmaßnahme die absolute Ausnahme bleiben. Sie stellt einen Rückschritt hinter alle Vorstellungen von einer wissenschaftsbasierten Lehrerbildung dar. Lässt sich eine solche Notmaßnahme nicht umgehen, sollten die be- treffenden Lehrerinnen und Lehrer zu einem *berufsbegleitenden Stu- dium im Bereich der Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften, der Pädagogischen Psychologie und der Fachdidaktiken* verpflichtet werden; sie erhalten hierfür entsprechende Freistellungen.

direkte Aufnahme in das
Referendariat ist
Notmaßnahme

2.5.6 Weiterbildungskonzepte

Auch wenn die Problematik der Seiteneinsteiger eine aktuelle und in dieser Form möglicherweise vorübergehende Problematik ist, so soll- te die notwendige Entwicklung entsprechender Weiterbildungen kei- neswegs als reine Maßnahme zur Behebung eines akuten Mangels

Weiterbildung
nicht nur Maßnahme zur
Bewältigung eines
akuten Mangels

verstanden werden. Ungeachtet des zur Zeit wenig ermutigenden Bildes eines Großteils der Seiteneinstiegsinteressenten ist davon auszugehen, dass es auch und gerade im Zusammenhang mit dem Lehrerberuf zukünftig zunehmend zu beruflichen Umorientierungen, zu späten Studieneinstiegen, zu Studienwiederaufnahmen etc. kommen wird. Biographische Verläufe und berufliche Karrieren folgen in erheblichem Umfang nicht mehr dem traditionellen Muster „Schulzeit – Ausbildung - Berufstätigkeit“; sie sind flexibler und diskontinuierlicher geworden, sie sind von Mehrfachausbildungen, Sprüngen, Brüchen und Wechseln charakterisiert.

Diese Entwicklung kann und muss von einer zeitgemäßen Lehrerausbildung aufgenommen werden. In den hier skizzierten Weiterbildungen kann und muss sie an den schon vorhandenen Qualifikationen ansetzen, die besondere biographische Situation dieser neuen Studierendengruppe berücksichtigen und sie kann in der Entwicklung dieser Weiterbildungen in besonderer Weise innovative Wege gehen.

innovative Wege

Eine besondere Bedeutung kommt gerade in diesem Bereich der Ausbildung in fachdidaktischer Diagnostik in Ergänzung zu den erziehungswissenschaftlichen Studien zu.

diagnostische
Kompetenz

Dies beginnt bei der angestrebten Kooperation der beiden ersten Phasen der Lehrerausbildung; mit ihr würde konzeptionelles Neuland betreten. Die Weiterbildung mindestens zu Teilen als Referendariat auszugestalten, würde zudem in den besonders stark vom Nachwuchsmangel betroffenen Lehrämtern und Unterrichtsfächern die Attraktivität der Weiterbildung steigern: insbesondere den beruflichen Seiteneinsteigern würde dadurch die Umorientierung auf den Lehrerberuf erheblich erleichtert.

Kooperation der beiden
Phasen

Des Weiteren können und sollten sich die Weiterbildungen in ihren Inhalten mehr als an traditionellen Fächerauf- und Stundenzuteilungen stärker an einem modernen Lehrer(leit)bild orientieren. In ihrem Vordergrund steht der Erwerb der Kompetenzen zum Gestalten von Lernsituationen, zum Motivieren, Diagnostizieren, Beraten und Beurteilen, zur Entwicklung von Lehrplänen und Schulprogrammen, zur Teamarbeit und zur eigenaktiven Fortbildung.

Orientieren an einem
modernen Lehrerleitbild

In Organisation und Durchführung sollen sich die Weiterbildungen an den Möglichkeiten der Modularisierung von Studiengängen ausrichten

Qualitätsstandards und
Gestaltungsmöglichkeiten

ten, die sowohl durchgängig hohe Qualitätsstandards wie auch individuelle Gestaltungsmöglichkeiten gewährleisten.

Die Weiterbildungen für Seiteneinsteiger können so zum Modellfall für eine moderne, sowohl wissenschaftlich fundierte wie praxisorientierte, für eine zielorientierte und interdisziplinäre, für eine ebenso verbindliche wie flexible Lehrerausbildung werden. Es erscheint möglich und angebracht, sie im Rahmen von Modellversuchen regional zu erproben und ihre Ergebnisse sorgfältig zu evaluieren.

Modellcharakter für
Lehrerbildung

2.6 Modularisierung, studienbegleitendes Prüfen, Eignungs-Assessment, Standards und Evaluation

2.6.1 Generelle Position

Die Konzepte der Modularisierung und des Bachelor-Master-Studiums lassen sich nach Auffassung der Expertengruppe derzeit nicht uneingeschränkt erfolgversprechend in den Studien der Lehrämter umsetzen. Konsekutive Studiengänge, die dem Bachelor-Abschluss ein fachliches Gewicht und dem Master-Abschluss dann ein didaktisches geben, hält die Expertengruppe nicht für sinnvoll. Dies spricht nicht gegen modulare Studienstrukturen, wie im Folgenden dargelegt wird. Erziehungswissenschaftliche, fachdidaktische und fachliche Kompetenzen können durch geeignet konzipierte Module effizient miteinander verschränkt werden. Diese Verschränkung ist zudem durch geeignet konzipierte schulpraktische Studien zu unterstützen, die das integrierende Element der Lehramtsstudien bilden.

Konsekutive
Studiengänge derzeit
nicht
erfolgversprechend,

Modulare
Studienstrukturen
sinnvoll

Das Land Hessen muss seine spezifischen Interessen an und in der Lehrerbildung in das Akkreditieren der Ausbildungsmodule für die Studiengänge der Lehrämter einbringen, die im vorliegenden Konzept den *Studienschwerpunkt A* bilden. Darüber hinausgehende spezifische Interessen im Zusammenhang mit der Lehrerbildung muss das Land verstärkt im eingangs charakterisierten *Studienschwerpunkt B* wahrnehmen, wenn dies künftig im Studienschwerpunkt A nicht angemessen gesichert erscheint.

spezifisches Interesse
des Landes an der
Lehrerbildung

2.6.2 Zum Konzept der Modularisierung

Die Referenzhintergründe, vor denen die Erneuerung der Lehrerausbildungsstrukturen durch die Expertengruppe diskutiert wurden – Konzepte zur Wissensgesellschaft, lebenslanges Lernen und Erhalt der Berufsfähigkeit (Wissenschaftsrat), Europäisierung – Internationalisierung in Hochschul- und Berufsausbildung (Bologna-Prozess), empirische Bildungsforschung (insbesondere PISA), Defizitanalysen der Lehrerausbildung (KMK), Bohnsack-Kommission und Zukunftskonzepte von Schule – verschränken Forderungen zur inhaltlichen Aktualisierung von Wissen und den Klärungsbedarf hinsichtlich der Lehrer-

Flexible
Ausbildungsstrukturen

und Schülerbefähigungen (auch Leistungsniveaus) mit solchen nach einer Flexibilitätssteigerung in den Ausbildungsstrukturen.

Eine hier ansetzende curriculare Entwicklungsarbeit sieht sich mit vielen Einzelanforderungen konfrontiert:

- mit der Rückfrage insbesondere an die universitäre Ausbildungsphase, wie sie die geforderten Lehrerkompetenzen „besser“, „intensiver“, „nachhaltiger“ vermitteln könnte und ob ihre institutionellen und personalen Standards für neue Ausbildungsanforderungen hinreichend sind;
- welche Kriterien den Umfang und die Auswahl der Ausbildungsinhalte immer wieder neu und/oder ein für allemal tradiert legitimieren (Diskussion von Kerncurricula für Schule und Hochschule) können;
- wie Verknüpfungen und Schnittstellen aufgefunden und bearbeitbar zu machen sind, wenn es erforderlich ist, die Teilleistungen getrennter Ausbildungsphasen verknüpfen und zu dokumentierbaren Lernprozessen in einer „verstetigten“ Lehrerausbildung verdichten zu wollen.

Anforderungen an
curriculare
Entwicklungsarbeit

Durch das Heranziehen des Konzepts „Modularisierung“, das aktuell und wohl nur vorläufig primär die universitäre Ausbildungsstruktur herausfordert, blendet die Expertengruppe die „Wirkungskette“ universitäre Ausbildung – Lehrerausbildungsseminar - Lehrerhandeln in Unterricht und Schule - Schülerleistungen und soziales Verhalten“ nicht etwa aus, indem sie sich der Detailgliederung der Ausbildungsgänge zuwendet, sondern sie folgt der Erwartung, Modulkonstruktionen könnten dichter an die Ausbildungsziele einer berufsbefähigenden Lehrerausbildung heranführen.

Die mittlerweile allgemein gebräuchliche Definition eines Moduls bezeichnet ein *cluster* bzw. einen *Verbund von Lehrveranstaltungen zu einem bestimmten thematischen oder inhaltlichen Schwerpunkt*. Maßgeblich für die konkrete Kombination von Lehrveranstaltungen ist dabei jeweils die Qualifikation (auch Teil-Berufsbefähigung), die durch das erfolgreiche Absolvieren eines Moduls erlangt wird.

Definition eines Moduls

Die Zuschreibungen von Zielen und Vorteilen der Modularisierung kommen aus Sicht der Expertengruppe den Qualifizierungszielen für

Vorteile einer
Modularisierung

eine berufsbefähigende Lehrerausbildung nominell entgegen, wobei allerdings auch nach den Modellförderungen durch die BLK noch viele Ungewissheiten darüber bestehen, was im Lehren und Lernen modularisierter Studiengänge auf der Ebene von Qualifizierungseffekten tatsächlich geschieht. Modularisierung als reines Organisationsprinzip bedeutet nicht automatisch einen Schritt hin zur berufsbefähigenden bzw. inhaltlichen Studienreform.

Geht die Lehrerausbildung den Weg der modularen Detailgestaltung, so sollte sie dringend von modellhaften Entwicklungsarbeiten und Evaluationen begleitet sein. Im Mittelpunkt von Evaluationsbemühungen muss die Prüffrage nach den Verbesserungseffekten stehen.

Evaluation

2.6.3 Vorteile modularer Strukturen für die Lehrerausbildung

2.6.3.1 Modularisierung befördert einen Perspektivwechsel in der Lehr- und Lernorganisation, in der Tendenz weg von der disziplinären Fachsystematik, hin zu einem Ansatz zur Entwicklung von Kompetenzen und Befähigungen; in das Zentrum curricularer Bemühungen rückt eine Entwicklungsarbeit, die vom Fach zum Kompetenzfeld „Berufsbefähigung“ hin weiterdenkt, zur in diesem Sinne „funktionalen Einheit Modul“. Eine ausbildungsinhaltlich für die Lehrerausbildung entsprechend definierte Richtungsentscheidung verstärkt die Verpflichtung der Ausbildungsinstitutionen, die fachwissenschaftlichen Wissensbestände und Qualifizierungen konsequent durch Bezugnahme auf professionelles Lehrerhandeln in Unterricht und Schule zu legitimieren. Die Universität als Trägerin der ersten Phase sollte diese Entwicklungsarbeit aus Gründen der starken Selbstreferenz der Fächer nicht allein durch ihre Fachwissenschaftler leisten wollen, sondern sich für einen diskursiven Arbeitsprozess mit berufserfahrenen Personengruppen öffnen wie auch der Lehr- und Lernforschung deutlichere Beachtung schenken.

Perspektivwechsel in der Lehr- und Lernorganisation

2.6.3.2 Die Modulkonstruktion intensiviert Qualifikationserwerb, indem je Veranstaltungselement für die Studierenden die angestrebte Befähigung explizit benannt wird und sich die Lernprozessplanung durch Modulschritte strukturiert, aber auch die Lernstruktur als Ganzes nachvollziehbar dargestellt ist (orientierende Transparenz des Qualifikationsziels). Innerhalb eines Moduls kann die Vermittlung verschiedener Kompetenzen auch in Kombination miteinander ange-

Intensivieren des Qualifikationserwerbs

strebt werden, wie etwa Fach-, Methoden-, System- und Sozialkompetenz. Lehrerstudenten können in Modulen Fachkenntnisse (auch theoretische Kenntnisse) und mit ihnen korrespondierende berufliche Fähigkeiten gezielter und einprägsamer erwerben, wenn ihre zu Studienbeginn häufig vorhandene Fachmotivation bereits früh im Studienverlauf mit beruflichen Aspirationen in Verbindung gebracht wird. (Studierende mit klaren Berufsvorstellungen studieren motivierter und zügiger.) Die heterogene Struktur der Lehrerausbildung (Fächerkombination, Mehrfachdisziplinärität des Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaftlichen Studiums; Fachwissenschaft, Fach- und Allgemeine Didaktik, Schulpraktische Studien) bedingt nahezu traditionell die Disparität des Studiums im Erleben und Lernen der Studierenden, gerade ihre Berufswissenschaften vermögen sie nicht ausreichend zu akzeptieren. Eine modulare Studienstruktur bietet für die Lehrerausbildung die Chance, zu einer Integration von Lehr- und Lernzielen der Komponenten existierender Studiengangsstrukturen zu gelangen; Voraussetzung ist die Kooperations- und Innovationsbereitschaft der Ausbilder, die allein das erforderliche erhebliche Maß an Um- und Neudenken leisten können.

2.6.3.3 Modulkonstruktionen können sehr unterschiedlich gestaltet werden; es gibt keine verbindlichen definitorischen oder strukturellen Vorgaben, vielmehr befindet sich dieses curriculare Prinzip noch in einer (hochschuldidaktischen) Experimentierphase.

Modulkonstruktionen als
experimentelles
curriculares Prinzip

In der Lehrerausbildung sollten komplexe Module erprobt werden, die auf Standards für gutes Lehrerhandeln und je Ausbildungsphase auf realistischerweise erreichbare Niveaus orientiert sind. Komplexe Module verknüpfen Wissenserwerb mit Bemühungen um Berufsbefähigungen, bestehen aus unterschiedlichen Lehr- und Lernformen und Veranstaltungstypen und können fächerübergreifend und quer zu den wissenschaftlichen Disziplinen problem- und projektorientiert und in Verfolgung besonderer Qualifikationserfordernisse individuelle Schwerpunkte zur Wahl stellen. Die spezifische Anlage dieser Module, insbesondere die Bezugnahme auf Standards der Lehrerbefähigungen, macht ihre gewisse Differenz gegenüber Modulen in sonstigen Studiengängen aus, was jedoch grundsätzlich die Mehrfachnachfrage eines Modulteils durch Nicht-Lehramtsstudiengänge (bzw. durch Studierende solcher Studiengänge) nicht ausschließt. Modul-

prüfungen beziehen sich auf das gesamte Paket der verbundenen Lehrveranstaltungen.

Vorschläge zu komplexen Modulen wären in paradigmatischer Auswahl etwa

komplexe Module

- ein fächerübergreifendes Ausbildungsmodul „Grundlagen der Naturwissenschaften“ vor dem Hintergrund fächerübergreifenden schulischen Unterrichts (theoretische Einführung; zugehörige Übungen/Auseinandersetzung mit der Praxis; Verbindung von Theorie und Praxis);
- ein komponentenübergreifendes Modul aus Fachwissenschaft, Fach- und Allgemeiner Didaktik, das zur Befähigung führt, Fachinhalte mit bekannten Hilfsmitteln für eine Klasse strukturieren zu können;
- ein Modul zur Produkt- oder Projektorientierung der Schulpraktischen Studien etwa durch Praxisseminare zur Unterstützung einer Schüler-Film AG, zu Bemühungen um die Gestaltung eines Schulprogramms und zur Veränderung des Deutschunterrichts in der Oberstufe vor dem Hintergrund von Konzepten über Jugendkulturen (Seminar: „Deutsch-Unterricht und moderne Medien“; fachdidaktische Übung zum Lehrplan Deutsch; erziehungswissenschaftliches Seminar „Jugendkulturen“ o.ä.);
- ein integriertes Studieneinführungsmodul „Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften“ unter Beteiligung von Pädagogen, Psychologen, Politikwissenschaftlern, Soziologen, Philosophen mit den Fragestellungen, welche Gegenstände die Disziplinen mit welchen Methoden bearbeiten, wenn es um Schule, Unterricht, Lehrer-Schüler-Beziehung geht, und wie sie sich ergänzen. (Einführende Vorlesung, „Kranz von Proseminaren“ mit zusammenfassenden Blockveranstaltungen und studentischer Gruppenarbeit nach gewählten Themen, thematische Verknüpfung mit Aufgaben in Schulpraktika);
- ein Modul Diagnostik, in dem pädagogische, fachwissenschaftliche und psychologische Beurteilungsverfahren und

daraus abzuleitende Handlungsorientierungen erarbeitet werden (siehe 2.3).

- In Schwerpunkt- oder Wahlmodulen (etwa zur Personalführung und Organisationsentscheidungen in Schulen, zu „Schulprogrammen“, zum Schulmarketing oder zu Motivationsstrategien) können betriebswirtschaftliche und organisationssoziologische oder –psychologische Einführungsvorlesungen, Praxisseminare mit Erkundung und Projekte mit „Produktorientierung“ gebündelt werden, die einer nach wie vor wünschenswerten, jedoch nicht absolut zu setzenden Polyvalenz des Lehramtsstudiums entgegenkommen.

Die Mehrfachansprache der zu erwerbenden Kompetenzen, sei es in horizontal oder vertikal organisierten Modulen, zentrieren das Modulziel auf Bewusstmachung und Heranbildung einer Lehrerbefähigung vor dem Hintergrund unterschiedlicher Wissensbestände und Kenntnisniveaus. Sie tragen damit zur Effizienz der Lehrerausbildung durch Vermittlungsintensität bei.

2.6.3.4 Eine modularisierte Studienstruktur ermöglicht eine rasche Anpassung von Bildungs- und Qualifikationszielen an den gesellschaftlichen Wandel und erleichtert die Anpassung an neue Anforderungen. Modularisierte Studienangebote können mit Zeiten der Berufstätigkeit verbunden und zu einem Konzept lebenslangen Lernens verknüpft werden. Möglich werden berufsbegleitende Teilzeitstudien und der schrittweise Erwerb von Zertifikaten. Lehrer sollen über aktuelle Wissensbestände und über durch die jeweiligen Schülergenerationen je nachgefragte Lehr- und Persönlichkeitsbefähigungen verfügen. Aus Sicht der Expertengruppe stellt die Modulkonstruktion die strukturelle Grundlage für das up-dating, die schnellere Aktualisierung von Fach- und Allgemeinhalten sowie Erwerb und Entfaltung persönlicher Lehrerqualifikationen in der Lehrerbildung dar. – Auch „Seiteneinsteigern“ können in vorhandenen oder zu konstruierenden Modulen Kenntnisse und Befähigungen „nach- und zugeliefert“ werden.

modularisierte Struktur
ermöglicht rasche
Anpassung an Wandel

Nach Auffassung der Expertengruppe müssen Hochschulen in den Stand versetzt und motiviert werden, solche Nachfragen der schulischen Seite durch geeignete „produktorientierte“ Module aufzugreifen. Die Erfahrungen, die Hochschullehrer im Umgang mit Lehrern

produktorientierte
Module

gewinnen, erweitern ihre berufskundlichen Einsichten und fließen in die Befähigungsprozesse künftiger Lehrer mit ein. Diese Rückmelde-schleife intensiviert sich besonders in Modulen zur systematischen Aufarbeitung von Erfahrungen, die mit der Analyse des Lehrerhan-delns verknüpft sind. Denkbar sind des Weiteren Module mit Angebo-ten zur Unterstützung und Lösung konkreter Schulalltagsprobleme. Zielsetzungen dieser Art vermitteln berufstätigen Lehrern aus einer gewissen Distanz den Mut, "Optimierungen" in der Unterrichtspraxis anzustreben.

Der schulischen Seite kommt es im Prozess der Realisierung des Konzepts zu, ihre Forderungen und Wünsche, die über die Lehrerfort- und Weiterbildung leistbar erscheinen, zu formulieren. Dies insbeson- dere mit Blick auf die Vorbereitung von Lehrern auf spezielle Funktio- nen, Positionen und Projekte, die Einführung in neue Verantwor- tungsfelder und Entscheidungsbefugnisse, spezielle Förderkonzepte, die spezifischen erwünschten Fachkenntnisse, die Modelle für Schul- programme und die Befassung mit empirischen Bildungsstudien.

Entsprechende Fort- und Bildungsmodule bedürfen der abge- stimmten Entwicklungsarbeit der Ausbildungsinstitutionen und der Schulen. Sie können Vorläuferstatus im Hinblick auf ein längerfristi- ges Konzept der Lehrerfort- und -weiterbildung haben, in das sie nach angemessener Evaluation aufgenommen werden.

Die Bestätigung von Modulen der Fort- und Weiterbildung im Kontext des ECTS-Systems (Europäisches Credit Transfer System) verhilft längerfristig zu einer verbindlichen Dokumentation des "lebenslangen Lernens" und sie kann (und soll) zur europäischen Mobilität der Lehrer beitragen.

2.6.3.5 Das Prinzip der Modularisierung schließt die abschließende, absichtende Prüfung eines jeden Moduls ein; ein einmal geprüfter Stoff wird nicht wieder geprüft. Modulprüfungen erfolgen studienbe- gleitend. Jedes Modul wird direkt nach Abschluss der zum Modul ge- hörenden Lehrveranstaltungen noch vor Beginn des nächsten Seme- sters geprüft. Für Lehrende und Studierende ergibt sich die fortlau- fende Dokumentation des Leistungsstands aufgrund der abgeleiste- ten Modulprüfungen und der detaillierten Modulbeschreibungen (Nachweis der ECTS-Leistungspunkte in den transcripts of records;

studienbegleitende
Modulprüfungen
ergeben fortlaufende
Dokumentation des
Leistungsstandes

inhaltliche Leistungs- und Niveaubeschreibungen in Portfolios). Module erhalten durch das System von Leistungskontrollen einen deutlichen „Ernstcharakter“, die Leistungs- und Arbeitsbeschreibungen müssen darum vom Prinzip her kenntnis- und kompetenzbezogen angelegt sein.

Die Lehrerausbildung ist traditionell durch eine institutionelle Trennung der Zuständigkeiten für Ausbildung und Prüfung kennzeichnet. Die Staatsprüfungen sind die Voraussetzung dafür, zu einer Lehr- amtslaufbahn zugelassen zu werden und enthalten insofern den Charakter einer Zugangsprüfung. Diese Funktion ist bereits rein organisatorisch nicht in studienbegleitende, in die Verantwortung der akademischen Prüfer gestellte Modulprüfungen zu integrieren und gerät damit mit der staatlichen Vorgabe materieller Prüfungsbestimmungen für Blockprüfungen (Staatsprüfung und Lehramtszwischenprüfung) in Konflikt. Eine Lösung dieses Konflikts ist kurzfristig nicht in Sicht, aber eine Richtungsentscheidung vor dem Hintergrund modularer Studiensysteme dürfte auf längere Sicht unausweichlich über die Änderung einzelner Bestimmungen der Ordnungen für Staatsprüfungen hinausgehen.

Die Expertengruppe hat es in ihrer Mehrheit dabei belassen, die Staatsprüfungen nicht in Frage zu stellen, allerdings seine Entlastung um studienbegleitend abschichtende umfänglichere Modulprüfungen als eine Option angesehen. Es hat ein Votum dafür gegeben, nach einer Form des Studienabschlusses Ausschau zu halten, die einerseits die Leistungen des modularen Prüfungssystems akzeptierend berücksichtigt und zugleich der Funktion, die Entwicklung von berufsbefähigenden Kompetenzen „prüfen“ zu sollen, näher tritt.

Denkbar sind etwa Ansätze, Prüfungen komplexer Module nicht wie Leistungsnachweise oder Prüfungsvorleistungen zu behandeln, sondern in Verfolgung des Abschichtungsprinzips eine Entlastung der Staatsprüfungen auf Grund bestandener Modulprüfungen vorzunehmen (studienbegleitend bestandene Teilprüfungen). Die „Prüfung“ von Lehrerkompetenzen hat die Expertengruppe einerseits in Verbindung mit Verfahren des Eignungs-Assessments für künftige Lehrer gebracht, andererseits bieten Module selbst die Chance, die Heranbildung von Kompetenzen über einen gewissen Entwicklungszeitraum zu beobachten und unter Hinzuziehung der Dokumentation

Institutionelle Trennung
der Zuständigkeit für
Ausbildung und Prüfung

Ansatz: Entlastung der
Staatsprüfungen durch
bestandene
Modulprüfungen

einer Lernmappe (Portfolio) zu bewerten. Einem solchen Verfahren allerdings fehlt es derzeit an verbindlicher Standardisierung, gleichwohl liegen Ansätze der Aufstellung von Standards des „guten“ Lehrerhandelns vor, dennoch sind weiterführende Expertisen und Experimente dringend erforderlich.

Die staatliche Mitwirkung am Prüfungsverfahren erscheint solange erforderlich, wie (Mindest-) Standards der Lehrerbefähigungen und andere Formen der Qualitätssicherung noch nicht entwickelt sind.

staatliche Mitwirkung an Prüfungen weiterhin erforderlich

2.6.4 Stufung von Lehramtsstudiengängen, Polyvalenz

Der Expertengruppe ist bewusst, dass die Einführung gestufter Studiengangstrukturen bildungspolitisch von Erwartungen kürzerer Studienzeiten und intensiverer Ressourcenausnutzung durch multifunktionale Studienstrukturen begleitet ist. Vor dem Hintergrund von Komplexität und Anforderungsprofil der Lehrerausbildung, unter dem Eindruck empirischer Bildungsstudien und in Verbindung mit den Schweizer Studien zur Aufstellung von Qualifizierungsstandards für Lehrer als weiterführende Konzeptionen steht die Expertengruppe der Stufung der Lehramtsstudiengänge entgegen den Ansätzen in anderen Bundesländern jedoch zurückhaltend gegenüber. Die strategischen Konzepte für die Verbesserung der Lehrerausbildung, denen sich die Expertengruppe zugewandt hat – die institutionelle und personelle Verzahnungen, die Intensivierung der reflektiert-begleiteten Berufspraxisphasen, die Sicherung und Anhebung des fachwissenschaftlichen Niveaus der künftigen Lehrer, die Verstärkung der Kompetenzorientierung in Fach- und Erziehungswissenschaft durch Modularisierung, also der Inhalts- und Strukturreform – erscheinen ihr zielführender. Sie erfordern nach Ansicht der Expertengruppe eine angemessene Studiendauer (und eine verantwortungsvolle Entwicklungsarbeit der beteiligten Institutionen).

strategische Konzepte erfordern angemessene Studiendauer

Indem Module Bestandteil mehrerer Ausbildungsgänge sein können, fördern sie die Polyvalenz. Die Expertengruppe hat hier keine grundsätzliche Abwehrposition bezogen, macht aber auf Grenzen von Polyvalenz aufmerksam, die mit der Konstruktion und der berufsbefähigenden Funktionszuschreibung an komplexe Module zusammenhängen. Wenn die Module auf ein Teilbefähigungsziel des Studiums und darüber hinaus auf die Gesamtqualifizierung in Orientierung an Stan-

Grenzen der Polyvalenz

dards „guten Lehrerhandelns“ ausgerichtet sind, dann ist ihre Polyvalenz deutlich eingeschränkt.

2.6.5 Wirkungsprüfung, Evaluation und Akkreditierung

Module sind kurzfristiger und methodisch kontrollierter zu evaluieren als ganze Studiengänge und ermöglichen ein nachvollziehbareres Operationalisieren der Qualitätssicherung von Lehre, um die es in Lehrevaluationen geht. Interventionen in den Modulablauf können zügiger zu Verbesserungen führen als Umstellungen in der Ordnung von Studiengängen.

begleitende Evaluation
der Module ermöglicht
kurzfristige
Verbesserungen

Verbesserungen der Lehrerausbildung sind über die Wirkungszusammenhänge ihrer Komponenten und Phasen hinweg (letztlich zur Verbesserung von Schülerleistung) und unter Angabe der wichtigsten Einflussfaktoren wohl kaum zu verfolgen. Die Verfolgung tatsächlicher Effekte und Wirkungen auf der Ebene von Modulen über die Spanne der Moduldauer hinweg könnte allerdings (nahezu experimentell und damit paradigmatisch) beobachtbar sein. Erforderlich wird dabei allerdings der Bezug auf (noch zu entwickelnde) Standards.

Die Expertengruppe tendiert daher dazu, auch die Lehrerausbildung einer Akkreditierung zuzuführen, in dem Bestreben, auch für sie die Garantie kontinuierlicher Qualitätssicherung einfordern zu können. Akkreditierungsverfahren verlangen vorab von Evaluation und Begutachtung die Entwicklung von Standards für die lehrerausbildenden Institutionen als Orientierungsgrößen dafür, ob die Institutionen die Aufgabe der Lehrerausbildung leisten können.

Akkreditierung
unterstützt
kontinuierliche
Qualitätssicherung

3 Dringende verbleibende Agenda

Die folgenden Vorschläge kennzeichnen Problemkreise, die als dringlich erachtet werden und weiterer Aufarbeitung bedürfen. Sie führen auf Agenda zur baldmöglichsten Bearbeitung durch Entscheidungsträger und, falls erforderlich, durch sie unterstützende Expertengruppen.

Zu prüfen ist das Fixieren von Kerncurricula in den Schulfächern und in den Studiengängen für die Lehrämter. Im Zusammenhang mit den vorab unterbreiteten Vorschlägen zur Ausbildungsorganisation ist hinreichende Aktualität der Studieninhalte einerseits und hinreichende Sicherung eines allgemein verbindlichen Grundbestandes andererseits anzustreben.

Fixieren von Kerncurricula in den Studiengängen für die Lehrämter

Curriculare Inhalte sind stets in Verbindung mit den darauf bezogenen Nachweisverfahren zu sehen. Dies betrifft derzeitige Nachweisverfahren und künftig zu konzipierende Nachweisverfahren durch modulare Konzepte und Portfolios, da die Nachweisverfahren die Lehr- und Lernkultur der Studien und des Schulalltags wesentlich mitbestimmen.

Im Bereich der nicht gymnasialen Sekundarstufe I (Hauptschulen, Realschulen, Gesamtschulen, etc.) herrscht derzeit der deutlichste Mangel an passend ausgebildeten Lehrkräften und die geringste kurzfristige Perspektive zur Besserung. Ihre Schüler bilden den Kern der „Risikogruppe“ mit unzureichenden Kompetenzen. Diese Klientel betreffend ist es unerheblich, ob man sie primär in den Hauptschülern sieht oder auch in den Schülern mit problematischen Leistungen oder problematischer Lebenssituation an anderen Schulformen, etwa an Gesamtschulen .

deutlichster Mangel und geringste Perspektive für Hauptschulen

Zu bedenken ist, ob kleine Teams von zwei bis drei Lehrerinnen und Lehrern, die mit einer oder zwei Lerngruppen im Verbund arbeiten, eine geeignete Organisationsform bilden, um die vielfältigen technischen wie seelischen Belastungen in diesem Arbeitsfeld zu verkraften. Dies ermöglicht zudem komplementäre Ausbildungskomponenten der Teambeteiligten neben einem gemeinsamen Kern der Ausbil-

Teams für Lerngruppen im Verbund als Organisationsform

dung, so dass die entsprechenden Studiengänge nicht von vornherein überfrachtet sind.

Gefragt ist hier ein *eigenständiges Ausbildungsprofil für die Hauptschule*. Weniger hilfreich ist ein Ausbildungsprofil, das sich wie das derzeitige Studium für das Lehramt an Hauptschulen und Realschulen fachwissenschaftlich als heruntergestuftes Modell für Gymnasien und fachdidaktisch und erziehungswissenschaftlich eher an der Grundschule orientiert darstellt. Ähnlich wie in der Ausbildung für das Lehramt an Sonderschulen erscheint es hier erforderlich, dass Lehrerinnen und Lehrer oder Teams für die Hauptschule *in der Ausbildung das gesamte für ihren Arbeitsbereich notwendige Instrumentarium kennen lernen*. Dazu gehören neben den unterrichtsbezogenen Kenntnissen auch Kenntnisse in Rechtsfragen, im Sozialbereich und in der Diagnostik.

eigenständiges
Ausbildungsprofil für die
Hauptschule

Möglicherweise erweist es sich als notwendig, auch für andere Schulformen die Bedarfsprofile für die Lehrerbildung schärfer auszuformulieren.

Die Expertengruppe empfiehlt die Unterstützung der lehrerbildenden Arbeitsbereiche in den Hochschulen (Fachbereiche, Institute, zentrale Einrichtungen) in Abhängigkeit von der jeweils aktuellen quantitativen Belastung und der Organisation oder Einwerbung besonderer Projekte oder Mittel im Zusammenhang mit der Entwicklung der Lehrerbildung. Dies betrifft insbesondere Tätigkeiten und Projekte, die über die jeweiligen institutionellen Aufgabenbereiche, etwa im Sinne der Sicherung des Lehrangebotes gemäß der Studienordnungen hinausgehen und zur Sicherung der Kooperation aller an der Lehrerbildung beteiligten Einrichtungen beitragen.

Unterstützen der
lehrerbildenden
Hochschulbereiche
unter spezifischen
Voraussetzungen

4 Anhang

4.1 Mitglieder der Expertengruppe „Lehrerbildung“ des HKM und des HMWK

<i>H.</i>	<i>Barthold</i>	<i>Universität Frankfurt</i>
<i>Dr. D.</i>	<i>Bosse</i>	<i>Universität Kassel</i>
<i>Prof. Dr. H.</i>	<i>Dauber</i>	<i>Universität Kassel</i>
<i>Prof. Dr. H.</i>	<i>Dingeldein</i>	<i>Universität Marburg</i>
<i>A.</i>	<i>Hänssig</i>	<i>Universität Frankfurt</i>
<i>I.</i>	<i>Heckwolf</i>	<i>Hessisches Kultusministerium</i>
<i>H.</i>	<i>Holland-Pinter</i>	<i>Universität Marburg</i>
<i>H.</i>	<i>Kennerknecht</i>	<i>Amt für Lehrerbildung des Landes Hessen</i>
<i>M.</i>	<i>Krüger</i>	<i>Hessisches Kultusministerium</i>
<i>Prof. Dr. G.</i>	<i>Krummheuer</i>	<i>Universität Frankfurt</i>
<i>W.</i>	<i>Lübcke</i>	<i>Studienseminar I für das Lehramt an Gymnasien, Kassel</i>
<i>Dr. W.</i>	<i>Lührmann</i>	<i>Universität Gießen</i>
<i>G.</i>	<i>Maier</i>	<i>Staatliches Schulamt Offenbach</i>
<i>Prof. Dr. H.</i>	<i>Neumann</i>	<i>Universität Gießen</i>
<i>U.</i>	<i>Opper-Fiedler</i>	<i>Staatliches Schulamt Fritzlar</i>
<i>B.</i>	<i>Quell</i>	<i>Studienseminar für die Lehrämter an Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschulen, Fulda</i>
<i>Prof. Dr. B.</i>	<i>Rang</i>	<i>Universität Frankfurt</i>
<i>Prof. Dr. J.</i>	<i>Rützel</i>	<i>TU Darmstadt</i>
<i>F.</i>	<i>Sauerland</i>	<i>Amt für Lehrerbildung des Landes Hessen</i>
<i>S.</i>	<i>Stahl</i>	<i>Hessisches Kultusministerium</i>
<i>Dr. H.</i>	<i>Storch</i>	<i>Hessisches Kultusministerium</i>

Dr. M.	Völker	Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst
F.	Wellstein	Hessisches Kultusministerium
Prof. Dr. B.	Wollring	Universität Kassel, Vorsitz

Beratung und Moderation

H.-G.	Berg	HLP Managementberatung
J.	Eigenbrodt	HLP Managementberatung

4.2 Referenzen

Behr, H., Bosse, D., Hänssig, A., Lührmann, W., Bockolt, J., & Lanert, B. (2002): Positionspapier zur Situation Schulpraktischer Studien in den Lehramtsstudiengängen der hessischen Universitäten. Die Leiter der Büros und Referate für Schulpraktische Studien an den hessischen Universitäten, Februar 2002

Dauber, H., & Gabler, W. (2002): Gründung eines Zentrums für Lehrerbildung. In: Dauber, H., & Fuhr, R. (Hrsg.): *Praxisentwicklung in Bildungsbereich – ein integraler Forschungsansatz*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Duncker, L., Krause-Vilmar, D., Messner, R., & Schlömerkemper, J. (2002): *LehrerInnenbildung und ihre „Berufswissenschaften“*. Initiativegruppe hessischer Erziehungswissenschaftler. Impulspapier zur Ersten Konferenz der Erziehungswissenschaftlerinnen in Hessen. Stand 03.06.2002

Faust-Siehl, G., & Heil, S. (2001) : *Professionalisierung durch schulpraktische Studien? Leitbilder von Lehrenden an der Universität*. In: Die Deutsche Schule 93(2001), Heft 1. 105 - 115

Huber, L.(2000): *Lehre, Lernen, Prüfen. Probleme und Chancen von Credit-Systemen*. In: Schwarz & Teichler (Hrsg.): *Credits an deutschen Hochschulen*. Neuwied

Lübcke, W. (2002): *Zur Kooperation der drei Phasen der Lehrerbildung. Überlegungen zum Tätigkeitsprofil hauptamtlicher e./g. Fachleiter an den Studienseminaren. Studienseminar I für das Lehramt an Gymnasien Kassel*

Lührmann, W. (2002): Notizen zu den Schulpraktischen Studien für die Diskussion in der Expertenrunde zur Reform des Lehrerstudiums. Zentrum für interdisziplinäre Lehraufgaben der Justus-von-Liebig-Universität Gießen, Gießen August 2002

Terhart, E (2002): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Westfälische Wilhelms-Universität Münster: Institut für Schulpädagogik und allgemeine Didaktik. Münster. August 2002

Terhart, E. et al. (2002): Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Niedersachsen. Abschlussbericht der Arbeitsgruppe Lehrerbildung der Wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen. Hannover. März 2002