

## **Vorbemerkung zur "Stellungnahme der DGfE zur Reform der Lehrerbildung"**

Die Konferenz der Kultusminister der Länder hat eine Kommission eingesetzt, die ein Konzept zur Reform der Lehrerbildung erarbeiten soll. Mitglieder der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft sind an dieser Kommission beteiligt. Ihre fachwissenschaftliche Leitung obliegt Prof. Dr. Ewald Terhart; die administrative Leitung liegt bei Herrn Staatsrat Hermann Lange (Hamburg).

Zur Unterstützung der Arbeit dieser Kommission wurde eine Anhörung aller einschlägigen Gruppierungen und Verbände durchgeführt, die am 18. März 1999 stattfand. Die DGfE war bei dieser Anhörung vertreten. Zur Vorbereitung hatte die Kommission einen "Fragenkatalog zur Lehrerbildung" versandt, um dessen schriftliche Beantwortung gebeten worden war.

Die Antwort der DGfE wird nachfolgend wiedergegeben. Eine Kopie des Fragenkatalogs kann bei der Geschäftsstelle angefordert werden. Der Vorstand ist an Rückmeldungen zu dieser Stellungnahme sehr interessiert und bittet, diese an die Vorsitzende zu richten:

Prof. Dr. Ingrid Gogolin  
Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft  
Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg

An das Sekretariat der  
Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder  
in der Bundesrepublik Deutschland  
Lennéstraße 6  
53113 Bonn

2. Februar 1999

**Betr.: Stellungnahme zum »Fragenkatalog Lehrerbildung«, Ihr Gesch.Z. II A2 – 2310**

Sehr geehrte Damen und Herren,

für die Gelegenheit zur Stellungnahme zum »Fragenkatalog Lehrerbildung« sowie für Ihre Einladung zur Anhörung am 18. März 1999 möchten wir Ihnen vielmals danken. Ihrer Aufforderung zur Stellungnahme kommen wir sehr gern nach. Bei der Anhörung werden wir vertreten sein durch den Stellvertretenden Vorsitzenden der DGfE, Herrn Prof. Dr. Jan-Henrik Olbertz, und unser Vorstandsmitglied Prof. Dr. Elisabeth Fuhrmann. Ich selbst kann wegen der Wahrnehmung einer Gastprofessur in Kapstadt leider nicht an der Anhörung teilnehmen; dafür bitte ich um Verständnis.

Zur Einbettung unserer Stellungnahme möchten wir vorab auf folgendes hinweisen:

In den Gremien der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft wird die Frage einer Neuordnung der Lehrerbildung seit längerem eingehend diskutiert. Im Februar dieses Jahres - bedauerlicherweise nach der von Ihnen gesetzten Frist zur Abgabe unserer Stellungnahme - veranstaltet die DGfE eine »Professionspolitische Konferenz«, bei der Innovationsansätze für die Lehrerbildung eine bedeutende Rolle spielen. Die nachfolgende Stellungnahme stützt sich also auf intensive Vorarbeiten in der DGfE und konzentriert sich auf solche Gesichtspunkte, über die aus der Sicht des DGfE-Vorstands in der Erziehungswissenschaft weitgehend Konsens herrscht.

Sehr gern sind wir bereit, an Ihren Beratungen zur Revision der Lehrerbildung auch über diesen Anlaß hinaus mitzuwirken.

Mit Dank für Ihr Interesse und den besten Grüßen bin ich

Prof. Dr. Ingrid Gogolin

**Stellungnahme zum »Fragenkatalog Lehrerbildung«  
des Sekretariats der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder  
in der Bundesrepublik Deutschland  
(Gesch.Z. II A2 - 2310)**

2. Februar 1999

1

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft teilt die Auffassung, daß die Lehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland einer Revision bedarf. Sie verkennt nicht, daß sich dieses Erfordernis unter anderem durch Schwächen in der augenblicklich etablierten Lehrerbildung ergibt; es gilt, diese möglichst genau aufzudecken. Uns liegt jedoch an folgender Klarstellung:

Die Aufgabe einer Erneuerung der Lehrerbildung stellt sich nicht zuletzt, weil politische, ökonomische, soziale, technische und kulturelle Entwicklungen zu berücksichtigen sind, die zum Zeitpunkt der Etablierung der jetzigen Formen und Inhalte der Lehrerbildung nicht gegeben und nur bedingt, zum Teil gar nicht vorhersehbar waren. Bei aller Bereitschaft zur Selbstkritik also besteht aus unserer Sicht kein Anlaß, die wünschenswerte Erneuerung der Lehrerbildung einseitig mit ihren internen Mißlichkeiten zu begründen. Unangemessen wäre es insbesondere, die unübersehbaren Probleme des Schulwesens selbst allzu eng mit Gegebenheiten in der Lehrerbildung zu verknüpfen. Dies ist schon deshalb zurückzuweisen, weil - wie sattsam bekannt ist - die frisch aus der Ausbildung hervorgehenden Lehrkräfte keineswegs regelhaft in den Schuldienst einmünden. Die Einstellungspolitik der Bundesländer hat zu einer enormen Überalterung der Lehrerkollegien geführt, mit allen negativen Folgen, die dies zeitigen muß (wir erinnern nur an jüngste Forschungsergebnisse zur Belastung im Lehrberuf). Eine verantwortliche Wissenschafts- und Bildungspolitik mit der Perspektive einer Revision der Lehrerbildung kann nicht umhin, diese Zusammenhänge mitzuberaten.

Ferner ist zu bedenken, daß traditionelle strukturelle Verwerfungen in den lehrerausbildenden Hochschulinstitutionen für Mißstände in der Lehrerbildung mitverantwortlich sind. Wir nennen als herausragendes Beispiel die im Vergleich zu anderen Universitätsfächern notorisch schlechte materielle Ausstattung der Erziehungswissenschaft, die sich nicht zuletzt als hinderlich für die Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses erweist. Diese Ausstattungs- und die Einstellungspolitik im Hochschulbereich, insbesondere in bezug auf Stellen für wissenschaftlichen Nachwuchs, verhindert geradezu mutwillig, daß bei Besetzungen von Professuren regelhaft und verläßlich auf ein angemessenes Potential exzellent qualifizierter Bewerberinnen und Bewerber zurückgegriffen werden kann, wie dies für andere wissenschaftliche Disziplinen als selbstverständlich gilt.

Insoweit sind also gegenwärtige Mängel in Struktur und Gestalt der Lehrerbildung bildungs- und finanzpolitisch verantwortlich. Einen anderen, von den genannten allerdings nicht unabhängigen Ursachenkomplex sehen wir darin, daß die Ausübung des Lehrberufs selbst mit dem Anspruch verbunden ist, rasch und angemessen auf politische, ökonomische, soziale, technische und kulturelle Entwicklungen zu reagieren, die entweder Veränderungen in der Schülerschaft zur Konsequenz haben oder sich auf den Wissensstand auswirken, der in einem schulischen Gegenstandsbereich beherrscht werden muß bzw. es erzwingt, daß neue Gegenstandsfelder in den schulischen Kanon eingeführt werden. Wir nennen als Beispiel nur die rasante technische Entwicklung im Bereich der elektronischen Medien, die weder die Wahrnehmungswelt und Lebenspraxis der Lernenden unbeeinflußt läßt noch gestattet, aus den üblichen Lehrplänen ausgeklammert zu bleiben.

Die Struktur der Lehrerausbildung an Universitäten und anderen Hochschulen aber spiegelt diesen hochgradigen Innovationsanspruch an die Absolvent(inn)en nicht genügend. Insbesondere ist mißlich, daß in der Regel überaus schwerfällige Prozeduren in Gang gesetzt werden müssen, um Änderungen von Studien- und Prüfungsordnungen staatlich genehmigen zu lassen. Wünschenswert wäre die Etablierung von Instanzen, die eine Flexibilisierung solcher Abstimmungsprozesse ermöglichen.

Angesichts des überaus dichten Zusammenhangs zwischen gesellschaftlichen und anderen Entwicklungen und den Anforderungen an den Lehrberuf wäre es bei einer Reform der Lehrerbildung insgesamt ratsam, zu Lösungen zu kommen, die den Auftrag zur kontinuierlichen, von der Erziehungswissenschaft und den Fachdidaktiken selbst fachlich verantworteten Prüfung ihrer Angemessenheit bereits regelhaft enthalten. Darüber hinaus sind wir der Auffassung, daß die Lehrerbildung stärker, als das bisher der Fall war, als Gesamtkonzept von erstem Ausbildungsabschnitt (an Universitäten bzw. - im Ausnahmefall - Pädagogischen Hochschulen), zweitem Ausbildungsabschnitt (im Praxisfeld mit erziehungswissenschaftlicher bzw. fachdidaktischer Betreuung und Begleitung) und einer die gesamte Berufsausübung begleitenden Weiterbildung angelegt werden sollte. Die Universitäten sollten stärker dazu herangezogen werden, ihrem gesetzlichen Auftrag zur wissenschaftlichen Weiterbildung auch in bezug auf die Zielgruppe Lehrerinnen und Lehrer nachzukommen, denn nur so kann damit gerechnet werden, daß praxisrelevante Forschungsergebnisse aus der Erziehungswissenschaft und den Fachdidaktiken ohne generationenlange Verzögerungen in nennenswertem Maße an die Praxis weitergegeben werden können.

Wir möchten, diesen Punkt abschließend, darauf aufmerksam machen, daß es aus unserer Sicht angemessen wäre, in den Beratungen der KMK die positiven und erhaltenswerten Momente der bestehenden Lehrerbildung in Deutschland stärker zu berücksichtigen, als dies in einem Teil der öffentlich geführten Debatten geschieht. Anzuführen ist hier nicht zuletzt, daß es sich um eine wissenschaftliche Ausbildung handelt, die (mit wenigen Ausnahmen) an Universitäten loziert ist - und zwar unabhängig vom späteren institutionellen Einsatzort der Absolventinnen und Absolventen. Dieses Merkmal der bundesdeutschen Lehrerbildung hat sich, wie wir auch in unseren internationalen Kontakten im wissenschaftlichen und im Praxisbereich immer wieder erfahren, sehr bewährt. Eine stärker »handwerkliche«, weniger auf wissenschaftlicher Basis durchgeführte Ausbildung entfaltet insbesondere da ihre Defizite bei der praktischen Ausübung des Lehrberufs, wo sich durch gesellschaftliche, technische etc. Entwicklungen hohe Innovationsansprüche stellen, die nicht auf der Grundlage schnell veraltenden rezeptologischen Anwendungswissens einzulösen sind, sondern der theoriegeleiteten analytischen, diagnostischen und konstruktiven Kompetenzen bedürfen.

Die wissenschaftliche Fundierung der Lehrerbildung sollte daher bei den anstehenden Reformen in konsequenter Weise beibehalten, möglichst verstärkt werden. Gefordert ist nicht zuletzt die Einführung einer einheitlich achtsemestrigen Erstausbildung für alle Lehrämter. Eine solche ist im Land Hamburg realisiert und bewährt. In »Empfehlungen zur Neuordnung des erziehungswissenschaftlichen Studiums in der Lehrerausbildung NRW« wird ihre Etablierung empfohlen (vgl. Schule in NRW Nr. 9025); den dort gegebenen Begründungen schließen wir uns an.

## 2

Die Phaseneinteilung selbst ist aus unserer Sicht den spezifischen Erfordernissen des Lehrberufs ebenso angemessen wie anderen »lebenswissenschaftlichen« Professionen, etwa der Medizin. Wie oben bereits erwähnt und im Zusammenhang der Frage 3 weiter ausgeführt, wäre es allerdings wünschenswert, für die Phasen und Teile der Lehrerbildung ein Gesamtkonzept zu entwickeln und dabei dem gegenwärtig eher zu gering beachteten Bereich der Weiterbildung einige Aufmerksamkeit zuzuwenden. In diesem Zusammenhang spielen, neben Anforderungen

an Lehrerbildungsinstitutionen, laufbahnrechtliche Probleme eine Rolle. Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht wäre eine stärkere »Karrisierung« des Lehrberufs wünschenswert, wobei es Verzahnungen zwischen dem Gewinn an praktischer Erfahrung durch die Berufsausübung und der regelmäßigen Auffrischung bzw. Neuaneignung erziehungswissenschaftlicher bzw. fachdidaktischer Kompetenz durch die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen geben müßte.

### 3

Primäres Ziel der ersten Phase einer Lehrerausbildung ist die Vorbereitung auf eine wissenschaftlich fundierte professionelle Tätigkeit in Erziehungs-, Lehr- und Bildungspraxis. Hierneben kann eine spätere Berufstätigkeit in der Erziehungswissenschaft angestrebt werden, insbesondere dann, wenn an eine Einmündung in eine fachdidaktische Aufgabe in der Lehrerbildung gedacht wird. Für die überwiegende Zahl der Absolventinnen und Absolventen jedoch soll die erste Phase der Lehrerausbildung eine theoretisch und methodisch geleitete Orientierung auf ein Praxisfeld leisten; dies impliziert auch die Forderung nach einer Praxisorientierung der Lehre.

Freilich soll dieser Anspruch nicht als Simulation und Einübung einer bevorstehenden Berufstätigkeit oder als Vermittlung unmittelbar verwertbarer Berufsfertigkeiten mißverstanden werden. Vielmehr muß die erste Ausbildungsphase eine so weit wie möglich systematische Einführung in und Befähigung zur theoretischen Reflexion jener historisch-politischen, gesellschaftlichen, institutionellen und individuellen Zusammenhänge erfolgen, in denen pädagogisches Handeln geschieht. Darüber hinaus soll eine Hinführung zu den Institutionen und Orten des Lehrens, Bildens und Erziehens erfolgen sowie eine Vorbereitung auf die Fähigkeit, Prozesse des Lehrens, Bildens und Erziehens planen und gestalten, ihre Voraussetzungen diagnostizieren, die Ergebnisse solcher Prozesse evaluieren und den eigenen Anteil an den Prozessen und ihren Ergebnissen angemessen einschätzen zu können. Diese Ansprüche an die Ausbildung implizieren eine gründliche Verankerung in wissenschaftlichen Methoden. Andere Kenntnisse und Fähigkeiten - etwa die Kooperation in beruflichen Teams, die Mitwirkung an der Gestaltung und Verwaltung der Institutionen von Bildung und Erziehung betreffend - ergänzen die Ausbildung.

Die zweite Phase der Lehrerbildung leistet auf dieser Grundlage die theoretisch reflektierte Aneignung und darüber hinausgehende Einübung praktischer Fähigkeiten, die die Planung und Gestaltung von Unterrichts- und Erziehungsprozessen, die Ermittlung ihrer Voraussetzungen sowie die Einschätzung ihrer Ergebnisse in bezug auf den konkreten Einsatzort an einer Schule betreffen, deren Arbeits- und kontextuelle Bedingungen auf ihren exemplarischen Gehalt unter Anleitung der Lehrenden der zweiten Ausbildungsphase zu untersuchen wären. Hierneben liegt ein stärkerer Akzent dieser Ausbildungsphase auf der Ausweitung und Erprobung von berufsbegleitenden Kenntnissen und Fähigkeiten, z.B. zur Kooperation im Kollegium, zur Mitwirkung an der Gestaltung und Verwaltung der Schule, zur Zusammenarbeit mit Eltern und außerschulischen Institutionen. Eine stärkere Koordination der Ausbildung in den beiden ersten Phasen wäre allerdings wünschenswert.

In der dritten Phase der Lehrerbildung liegt das Hauptgewicht darauf, der einzelnen Lehrkraft regelmäßig Zugang zu den Kenntnissen und Erfahrungen zu ermöglichen, die durch laufende Forschung in der Erziehungswissenschaft und den Fachdidaktiken gewonnen werden. Vom Auffrischen oder dem Zugewinn an Kompetenzen abgesehen, darf der Rekreationseffekt nicht außer Acht gelassen werden, der damit verbunden ist, daß man sich in seinem Beruf »auf dem Laufenden« fühlt. Eine stärkere Einbindung der Forschenden und Lehrenden der ersten Ausbildungsphase in die Weiterbildung besäße den Vorteil der deutlicheren Etablierung regelmäßiger Praxiskontakte von Hochschullehrer(innen), die in der Lehrerbildung tätig sind.

Freilich dürfte die intensivere Beteiligung der Universitäten und Hochschulen an Weiterbildungsaktivitäten nicht auf Kosten der Forschungsmöglichkeiten in Erziehungswissen-

schaft und Fachdidaktiken gehen, denn dies würde die erwartbaren positiven Effekte verstärkter Weiterbildung als Element des Lehrberufs wohl zunichte machen. Die Lösung dieses Problems wäre unter anderem im Aufgreifen positiver Erfahrungen zu suchen, die - etwa im Feld der Schulentwicklungsforschung - mit der Einbindung von Lehrkräften bzw. Lehrerkollegien in Forschungskontexte gewonnen wurden. Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht wäre es sehr wünschenswert, wenn bürokratische Hemmnisse abgebaut würden, die der Kooperation zwischen Universitäten bzw. Hochschulen und Schulen bei Forschungsvorhaben oder Qualifikationsvorhaben von Lehrkräften gegenwärtig oft im Wege stehen.

4

Am Prinzip der Ausbildung unterschiedlicher Lehrämter sollte festgehalten werden, da die Berufsausübung in den verschiedenen Schulformen und Schulstufen je spezifische Qualifikationen von den Absolventinnen und Absolventen verlangt. Diese ergeben sich aufgrund unterrichtsfachlicher Erfordernisse einerseits, durch lebensalter- und lebenslagenspezifische Zusammenhänge andererseits und schließlich durch Besonderheiten der jeweiligen Institutionsform. Leicht illustrierbar ist dies an den unterschiedlichen Anforderungen, die beispielsweise damit verbunden sind, ob ein Lehramt in der Primarschule oder in der berufsbildenden Schule ausgeübt wird.

Insoweit sollte es also durchaus bei der unterschiedlichen Profilierung von Lehrämtern bleiben. Allerdings halten wir es durchaus für erwägenswert, gewisse Grundqualifikationen, die mit der Ausübung des Lehrberufs an und für sich verknüpft sind, stärker in gemeinsame Ausbildungsanteile einzubringen. Hier wäre etwa zu denken an das Feld allgemeiner historischer und systematischer Erkenntnisse über Erziehung und Bildung sowie die Allgemeine Didaktik, an den Bereich der entwicklungs- und lernpsychologischen Voraussetzungen für Lehren und Lernen sowie der Grundlagen pädagogischer Diagnostik, ferner an sozialisatorische, sozio-ökonomische und kulturelle Bedingungen von Erziehung und Bildung. Eher spezialisierte Ausbildungsanteile betreffen die Bereiche institutioneller und organisatorischer Aspekte des Bildungswesens sowie das weite Feld der fachwissenschaftlichen und didaktischen Ausbildung in den Unterrichtsfächern.

Erwogen werden sollte aus Sicht der DGfE, welche Vor- und Nachteile ein für alle Lehrämter weitgehend einheitliches Grundstudium aufwiese, ggf. ohne Präjudiz differenziert im Hinblick auf den Einsatzort, an welchem eine erste angeleitete Praxisbegegnung zu absolvieren wäre. Dies könnte evtl. dazu beitragen, eine allzu frühzeitige, allzu einseitige Ausrichtung an unmittelbaren späteren Berufsproblemen bei den Studierenden zu verhindern, die sich auf die spätere professionelle Ausübung des Lehrberufs nur negativ auswirken kann und die überdies angesichts der Unsicherheiten, die auch künftig im Hinblick auf die Berufseinmündung bestehen werden, für niemanden ratsam ist. Im Hauptstudium könnte eine stärkere Spezialisierung erfolgen, wobei es wünschenswert wäre, Studienschwerpunkte zu bilden, die die jeweilige standortspezifische Profilbildung und Kapazitätslage an einer Universität bzw. Hochschule mit berücksichtigen. Um die Einheitlichkeit des Faches Erziehungswissenschaft zu wahren, das neben der Lehrerausbildung auch Verpflichtungen in den Diplom- und Magisterstudiengängen zu erbringen hat, sind in die diesbezüglichen Überlegungen auch die Lehrangebote dieser grundständigen erziehungswissenschaftlichen Studiengänge einzubeziehen.

Die bei einer stärkeren Vereinheitlichung des Lehrangebots zum Erwerb allgemein grundlegender Qualifikationen für das Lehramt und die grundständigen Ausbildungsgänge der Erziehungswissenschaft eventuell freiwerdenden Kapazitäten könnten und müssten genutzt werden, um den insgesamt zu geringen Anteil der erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Ausbildungsinhalte zu verstärken. Die Erziehungswissenschaft ist Grundlagenwissenschaft der Ausbildung für den Lehrberuf; angemessen ist es, ihr einen gleichberechtigten

Anteil im Studium einzuräumen, also ein Drittel des Gesamtvolumens (bei einem achtsemestrigen Studium also mindestens 40 SWS).

5

Mit den obigen Ausführungen ist Frage 5 bereits teilweise beantwortet. Ob die für die spätere Berufsausübung notwendige Differenziertheit sich im Lehrangebot spiegeln kann oder nicht, ist aus unserer Sicht nicht generell, sondern nur bezogen auf den jeweiligen Standort bzw. das einzelne Bundesland zu beurteilen. Die größten Defizite weisen jene Universitäten bzw. Bundesländer auf, die ein auf einzelne Semesterwochenstunden beschränktes »erziehungswissenschaftliches Begleitstudium« für Lehrämter im Bereich der Sekundarstufen vorsehen. In solchen marginalen Ausbildungsanteilen kann ein reflektierter Berufsfeldbezug, wie er für die professionelle Ausübung des Lehrberufs an jedem praktischen Einsatzort unabdingbar ist, nicht angeeignet werden. Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ist gern bereit, sich an Beratungen darüber zu beteiligen, welche Kernausrüstung mit erziehungswissenschaftlichen Stellen vorzusehen wäre, damit Aussicht auf ein angemessenes strukturiertes und differenziertes Lehrangebot besteht.

Ein großes Problem der Lehrerbildung liegt nach unserer Auffassung darin, daß die sog. fachwissenschaftlichen Ausbildungsteile schlecht auf den Lehrberuf zugeschnitten sind. Diese Ausbildungsteile können keineswegs durch die Fachsystematik der beteiligten Disziplinen allein angemessen bestimmt werden. Sie haben sich vielmehr mit gleichem Gewicht an der Relevanz für Lehr-/ Lernzusammenhänge auszurichten und müssen lehr-/ lerntheoretisch begründbar sein. Wir schlagen vor, Instanzen zu etablieren, deren Aufgabe die Koordination der Ausbildungsteile im Lehramtsstudium ist; es wäre ratsam, diesen Instanzen auch die Koordination der phasenübergreifenden Zusammenarbeit zu übertragen bzw. eine Mitwirkung daran vorzusehen. Abzuraten ist aus unserer Sicht von der Einrichtung von organisatorisch eigenständigen Institutionen der Lehrerbildung (z.B. »Zentren für Lehrerbildung« nach dem Zuschnitt, wie sie von der Hessischen Kommission zur Neuordnung der Lehrerausbildung vorgeschlagen wurden; vgl. die Publikation dieser Vorschläge: Opladen 1997). Eine solche Lösung würde nicht nur die Einheitlichkeit der Disziplin Erziehungswissenschaft - die nicht nur Funktionen für die Lehrerbildung zu erfüllen hat - gefährden; sie würde darüber hinaus der nicht wünschenswerten voreiligen Ausrichtung des Studiums auf die Bewältigung unmittelbarer Berufsprobleme Vorschub leisten.

Als angemessene Lösung schlagen wir die Etablierung inneruniversitärer Kommissionen zur Koordination der Lehre in der Lehramtsausbildung vor, in denen die Einzelbeiträge der Fächer zu dieser Ausbildung gebündelt werden. Solche Kommissionen sollten mit außeruniversitären Instanzen der Lehrerbildung kooperieren bzw. diese einbeziehen. Zugleich wären sie ein Ort für den ständigen Dialog über die sich wandelnden Anforderungen an die Ausbildung. Eine wechselseitige Beteiligung der Fachbereiche an Berufungsverfahren, die lehrerbildungsrelevant sind, sollte regelhaft eingeführt werden.

Die stärkere Verzahnung von erziehungswissenschaftlichem und fachdidaktischem Lehrangebot ist unbedingt wünschenswert. Hierzu existieren verschiedene erprobte Modelle, etwa in den Universitäten Halle und Hamburg; in der Universität Hamburg sind die Fachdidaktiken in den Fachbereich Erziehungswissenschaft eingebunden. Die Eignung solcher Strukturmodelle für eine Reform der Lehrerausbildung insgesamt sollte gründlich geprüft werden; hier liegen auch aus unserer Sicht bewährte Erfahrungen mit der Aufteilung des Zeitbudgets im Lehramtsstudium vor.

Ein anderes Defizit der Lehrerausbildung liegt aus unserer Sicht im bisher vielfach praktizierten Verzicht auf einen Katalog relativ obligatorischer Inhaltsbereiche des erziehungswissenschaftlichen Ausbildungsanteils. In der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft wird dies intensiv selbstkritisch diskutiert. Vorschläge für die Gestaltung eines solchen Katalogs wurden von der Vorstandskommission »Strukturberatung in der Erziehungswissen-

schaft« bereits exemplarisch, bezogen auf einzelne Hochschulstandorte, unterbreitet; eine weitergehende Ausarbeitung ist vorgesehen. Die DGfE steht gern zur Verfügung, Vorschläge in die anstehenden Beratungen einzubringen.

## 6

Zur wünschenswerten Rolle der Fachdidaktiken in der Lehrerbildung wurden bereits Ausführungen gemacht. Nach den uns zugänglichen Erfahrungen liegen Defizite fachdidaktischer Ausbildung insbesondere da vor, wo sie in großer Distanz zum erziehungswissenschaftlichen Ausbildungsanteil loziert sind und keine Koordination der Ausbildungsanteile erfolgt. Einen Vorschlag zur Beseitigung dieses Mankos haben wir oben schon unterbreitet.

## 7

(a) Zunächst ist erneut zu betonen, daß eine Vereinheitlichung der Anteile erziehungswissenschaftlicher Studien in den Ausbildungen sowie eine einheitlich achtsemestrige Ausbildungsdauer für alle Lehrämter sachlich geboten ist. Insbesondere ist nicht nachvollziehbar, daß gerade für die Arbeit in der Grundschule - die für weitere Bildungsmöglichkeiten den Grund legt - eine Minderqualifizierung der Lehrkräfte leichthin in Kauf genommen wird. In der von zunehmender Pluralität und Dynamik der Entwicklungen gekennzeichneten Lage ist die Aufgabe, Kinder an die kulturell und gesellschaftlich erforderlichen Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten neu heranzuführen, immer schwerer zu erfüllen. Also müßte gerade in die Bildungsphase, in der die grundlegenden Fähigkeiten zu Literalität und Numeralität erworben werden sollen, mehr investiert werden - nicht nur, aber auch in der Lehrerausbildung. Es ist widersinnig, einerseits Ergebnisse international vergleichender Schulleistungsprüfungen öffentlich zu beklagen, sich andererseits aber dem Anspruch zu verweigern, daß den Kindern und Jugendlichen in Deutschland eine bestmögliche Grundlegung schulischer Bildung geboten werden kann. - Die Sicherung der Wissenschaftlichkeit der Ausbildung für das Lehramt an Grundschulen zählt im übrigen zu den genuinen Aufgaben des Faches Erziehungswissenschaft und der darin verankerten Schulpädagogik. Eine Verstärkung der Grundschulforschung wäre sicherlich wünschenswert.

Zu (b) wurden oben bereits Ausführungen gemacht. Bei einigen grundlegenden, den Lehrberuf generell betreffenden Ausbildungselementen wäre es geradezu wünschenswert, wenn die Lehrangebote der ersten Phase schulstufen-, schulform- und fächerübergreifend wahrgenommen würden. Neben den verschiedenen schon genannten Gründen hierfür ist das Argument anzuführen, daß die praktische Berufsausübung stets die Institutionen- und Fächergrenzen übergreifende Handlungsanforderungen stellt; in einer Lehrerausbildung, die sich zu stark an konventionellen Fächergrenzen bzw. Organisationsformen orientiert, kann dies nicht genug berücksichtigt werden.

(c) Den Besonderheiten berufsbildener Schulen sollte in der Lehrerausbildung weiterhin entsprochen werden, wenngleich sie in die oben vorgestellten Überlegungen zu allgemein grundlegenden Lehrangeboten durchaus einzubeziehen sind. In den Ausbildungen für den berufsbildenden Bereich ist deutlicher als in den anderen Lehrerausbildungen eine mögliche nicht-schulische Berufstätigkeit zu berücksichtigen; darüber hinaus gilt hier das sinnvolle Erfordernis berufspraktischer Erfahrungen als Voraussetzung für das Lehramtsstudium. Aus der Sicht der Ausbildung zum Handelslehramt sollte zudem die Gleichwertigkeit mit der Ausbildung »Diplomkauffrau/ -kaufmann« nicht gefährdet werden.

## 8

Zunächst ist darauf hinzuweisen, daß die Absolventinnen und Absolventen erziehungswissenschaftlicher Ausbildungsgänge nach Verbleibsstudien deutlich geringere Arbeitsmarktrisiken haben als Absolvent(inn)en vergleichbarer Studiengänge, etwa der Soziologie und der

Psychologie. Das öffentlich vielfach geringgeschätzte Studium der Erziehungswissenschaft scheint also seine Qualitäten zu haben.

Davon abgesehen, ist aus unserer Sicht in der Tat eine allzu frühzeitige und engführende Orientierung der Ausbildung an unmittelbaren Berufsproblemen schon aufgrund der unsicheren Einstellungsaussicht nicht zu rechtfertigen, ebensowenig wie die von vielen Seiten geforderte Konzentration auf reines Anwendungswissen und die Einübung praktischer Muster.

9

Eine bessere Verankerung der Lehrerbildung in den Universitäten wäre aus unserer Sicht erreicht, wenn der in der Antwort zu Frage 5 unterbreitete Vorschlag zur Einrichtung inneruniversitärer Koordinierungsgremien realisiert würde. Im übrigen sei nochmals an positive Erfahrungen an einigen Standorten, z.B. Halle, Hamburg, Oldenburg, Potsdam, erinnert. Eine Begutachtung der Universität Hamburg durch ein externes Gutachtergremium ergab, daß die Lehramtsstudierenden hier tatsächlich ihre »fachliche Heimat« in der Erziehungswissenschaft sehen.

10

Die Klage über ein Praxisdefizit in der Lehrerbildung wird häufig sehr undifferenziert geführt und sachfremd begründet. Dennoch sind auch aus unserer Sicht bei einer Reform der Lehrerbildung Überlegungen über die Passung des Verhältnisses von praktischen, unmittelbar berufsbezogenen Ausbildungsanteilen und theoretischen erforderlich. Die DGfE teilt die Ansicht, daß die Lehrerbildung sich an Anforderungen orientieren muß, die die professionelle Ausübung des Lehrberufs stellt. Modelle für eine angemessenere Einbindung praktischer Anteile in die Ausbildung sind daher insbesondere für jene Bundesländer dringend vorzusehen, in denen der erziehungswissenschaftliche bzw. fachdidaktische Ausbildungsanteil marginal ist. Für alle Bundesländer wäre es dringlich, eine sorgfältigere Abstimmung zwischen den erziehungs- und den sog. fachwissenschaftlichen Teilen der Ausbildung sicherzustellen. Dies bedeutet unter anderem, daß die Anforderungen an den Lehrberuf bei der Bestimmung von Themen, Gegenständen und Methoden der sog. fachwissenschaftlichen Studienteile angemessener zu berücksichtigen wären als das bislang der Fall ist.

Unabhängig davon ist nach unserer Auffassung manche über mangelnden Praxisbezug der Lehrerbildung geführte Klage unbegründet, wenn nicht widersinnig für das Interesse an einer Lehrerbildung, die den Anforderungen an das Qualifikationsprofil des Lehramts entspricht. Wir nennen hierfür Beispiele:

Die Kritik, daß die in der Lehrerausbildung vermittelte Theorie oft nicht unmittelbar praktisch nutzbar sei, zeigt eine verkürzte Wahrnehmung an. Prüfstein dafür, ob erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse praxisrelevant sind, ist nicht ihre unmittelbare Anwendbarkeit oder die Existenz direkter Praxisfolgen. Das pädagogische Handlungsfeld der Schule ist von historisch gewordenen gesellschaftlichen, technischen, ökonomischen Rahmenbedingungen bestimmt, deren Kenntnis und Berücksichtigung zu den grundlegenden Voraussetzungen für die angemessene Gestaltung von Lehr- bzw. Bildungsprozessen zählen. Auch im Feld der individuellen psychischen, sozialen und kulturellen Voraussetzungen für Lehr- und Bildungsprozesse müssen höchst komplexe und abstrakte, also zunächst theoretische Zusammenhänge erfaßt werden, damit die potentiellen Folgen des Lehrerhandelns richtig eingeschätzt werden können. Die Rückbindung praktischer Erfahrungen an theoretische Erkenntnis, nicht zuletzt: an den neueren Stand der Forschung sollte daher den Lehrkräften im Verlauf ihrer Berufsausübung kontinuierlich im Rahmen von Weiterbildung ermöglicht werden, wenn nicht gar als regelmäßiges Element der Berufspraxis selbst angesehen werden.

Ein anderer Aspekt des Theorie-/Praxisverhältnisses in der Lehrerbildung ergibt sich aus ihrem Berufsbezug. Schon aufgrund des Umstands, daß die Einmündung in die staatliche Schule

in ihrem traditionellen Zuschnitt nur wenigen Absolventinnen und Absolventen in Aussicht steht, ist eine Engführung auf Praxiskontakt einzig in dieser Institutionsform zweifelhaft. Nationale wie internationale Beobachtungen der Entwicklung von Bildungssystemen verdeutlichen, daß die Initiierung, Begleitung und Evaluation von Lehr- und Lernprozessen, die zu den Kernaufgaben einer Lehrtätigkeit gehören, zunehmend in Institutionen verschiedenen Zuschnitts und in gesellschaftlichen Bereichen neben der staatlichen Schule, teilweise diese ergänzend, geschehen. Eine jetzt erarbeitete, aber auf eine antizipierbare Zukunft hin orientierte Reform der Lehrerbildung in Gang zu setzen, die sich an einem traditionellen, nicht mehr in jeder Hinsicht adäquaten Berufs- und Praxisverständnis ausrichtet, wäre fatal.

Ferner teilt die DGfE die Ansicht nicht, Praktika in der ersten Phase der Lehrerbildung seien mit dem Ziel der Einübung berufspraktischer Fertigkeiten durchzuführen. Vielmehr ist der Anspruch an sie zu stellen, daß in ihnen das Methoden- und Kenntnisrepertoire erworben werden kann, welches die Voraussetzung für systematische Beobachtung, Analyse und Verstehen von Wirkzusammenhängen im Lehr-/ Lernprozeß ist. Hierzu gehört es, Methoden kennenzulernen, die ein angemessenes Urteil über den eigenen Anteil der Lehrperson am Geschehen ermöglichen. Unmittelbare Einübung praktischer Handlungsmuster ist diesen Zielen gerade nicht dienlich.

Übersehen werden sollte im übrigen nicht, daß die in vielen Hinsichten zu Recht beklagte relative Diffusität der augenblicklichen Lehramtsausbildung durch eine weitere Vermischung der Aufgaben von »Erster Phase« und »Zweiter Phase« eher erhöht würde. Zugunsten einer Verbesserung der Koordination regen wir aber an, daß die Ausbilder(innen) der »Zweiten Phase« mit denen der »Ersten Phase« nicht zuletzt bei der Gestaltung praktischer Elemente der Ausbildung verstärkt zusammenarbeiten. Dies würde vielleicht auch einen Beitrag dazu leisten, daß die in der »Zweiten Phase« Auszubildenden eingehender und rascher von den Forschungs- und Entwicklungsergebnissen profitieren könnten, die in der Erziehungswissenschaft bzw. den Fachdidaktiken erarbeitet werden, als das jetzt häufig der Fall ist.

Die Einbindung von Praxiselementen in das Studium sollte in der Form einer begleiteten Praxisphase am Studienbeginn sowie durch eine ebenfalls von Hochschullehrer(inne)n intensiv betreute längere Praxisphase im zweiten Studienabschnitt geschehen. Bei einer allgemein achtsemestrigen universitären Lehrerbildung müßte die Einbeziehung solcher Praxisphasen weder die Gesamtlänge der Ausbildung erhöhen noch die Ausbildung der »Zweiten Phase« verkürzen. Geprüft werden sollte, ob konsekutive, überwiegend studienbegleitend zu erbringende Abschlußprüfungen eingeführt werden, die die Stelle des gegenwärtig üblichen punktuellen Prüfungen im Rahmen eines Prüfungssemesters einnehmen, so daß Zeit für eine vertiefte Praxisphase gewonnen wäre. Die Verantwortung für Gestaltung, Betreuung und Evaluation der Leistungen in Praxisphasen müßte bei den Universitäten liegen, jedoch wäre auch hier eine Zusammenarbeit mit Expertinnen und Experten aus der »Zweiten Ausbildungsphase« durchaus wünschenswert.

Bei der Weiterentwicklung von Vorstellungen zur Verbesserung des Praxisbezugs in der Lehrerbildung sollten im übrigen Erfahrungen gründlicher berücksichtigt werden, die aus zahlreichen Kontexten vorliegen. Hierzu gehört die Prüfung der Erfahrungen des Praxiseinbezugs in die Lehrerbildung der DDR sowie die Beobachtung aktueller Entwicklungen an einzelnen Universitäten. So liegen z.B. in Oldenburg und Hamburg Erfahrungen mit sog. integrierten Praktika vor, die durchaus modellhaft für Entwicklungen anderenorts sein können. Die DGfE ist auch hier gern bereit, Evaluationsberichte bzw. Expertisen zu übermitteln.

## 11

Prinzipiell halten wir eine Ausrichtung der Lehrerbildung an wissenschaftlichen Standards sowie eine Testierung der daran gemessenen Leistungen von Absolventinnen und Absolventen für relevant. Ob dies allerdings für eine Einstellungsentscheidung hinreicht, wäre durchaus zu prüfen. Bereits jetzt werden Einstellungsentscheidungen nicht allein notenabhängig, sondern

auch nach Maßgabe des Bedarfs - etwa hinsichtlich der studierten Unterrichtsfächer - getroffen. Wenn die Lehrerbildung der »Ersten Phase«, wie wir dies, wie oben erläutert, für wünschenswert halten, stärker mit einer ausgeprägten Profilbildung, insbesondere im Hauptstudium verbunden wird, sollte hierauf in den Einstellungsentscheidungen gebührend Rücksicht genommen werden. Im übrigen legt die Forschung über gegenwärtige Trends der Schulentwicklung es nahe, den Schulen selbst ein gewisses Mitspracherecht bei Einstellungsentscheidungen zuzubilligen. Wünschenswert wäre es beispielsweise, wenn Schulprogramme bei der Prüfung von Bewerbungen einbezogen werden könnten. Positive Erfahrungen mit solchem Vorgehen wurden in Nachbarstaaten, beispielsweise in den Niederlanden, gewonnen.

Hinweise zur möglichen Veränderung des Prüfungssystems haben wir bereits in unserer Antwort auf Frage 10 gegeben. Einen Anlaß, die Staatsprüfung als solche abzuschaffen, sehen wir nicht. Die Einordnung der mancherorts geplanten Kurzstudiengänge BA/MA ist im Kontext der erziehungswissenschaftlichen Studiengänge insgesamt, nicht allein im Kontext der Lehrerbildung zu diskutieren. Ein Gutachten hierzu wird derzeit von der Vorstandskommission »Strukturberatung in der Erziehungswissenschaft« der DGfE vorbereitet und kann demnächst zur Verfügung gestellt werden.

## 12

Zur Notwendigkeit einer Verstärkung der Weiterbildung haben wir bereits Ausführungen gemacht. Berufserfahrung, die nicht kontinuierlich rückgekoppelt wird an erziehungswissenschaftliche, fachdidaktische und fachliche Entwicklungen, steht in der Gefahr, in Betriebsblindheit zu münden. Mit einer Entlastung von Studium und Referendariat durch verstärkte Weiterbildung ist allerdings nicht zu rechnen. Das Erfordernis zur Weiterbildung ergibt sich primär aufgrund der in der Antwort auf Frage 1 angedeuteten beschleunigten Entwicklungen, die stärker als in der Vergangenheit fortlaufende Innovationsanforderungen an die Inhaberinnen und Inhaber des Lehrberufs stellen. Diese Anforderungen können weder durch Ausbildung allein noch durch nur punktuelle Weiterbildungsangebote erfüllt werden.

Allerdings wäre es, wie schon ausgeführt, wünschenswert, wenn für die »drei Phasen« der Lehrerbildung ein Gesamtkonzept entwickelt würde und es zu einer stärkeren Verzahnung der Angebote käme. Die forschungsintensiven Universitäten und Hochschulen sollten hierbei ein stärkeres Gewicht erhalten, da sich dadurch das Interesse am ehesten realisieren läßt, einen erreichten Forschungsstand relativ rasch in das Praxisfeld hinein bekanntzumachen. In erwachsenendidaktischer Hinsicht wäre es wünschenswert, wenn die Lehre in Universitäten und Hochschulen stärker von den Erfahrungen anderer Institutionen der Erwachsenenbildung ange-regt würde als das bisher vielfach der Fall ist. Hochschuldidaktische Innovation in diesem Sinne käme zugleich der grundständigen Ausbildung zugute, da auch diese aufgrund der finanziellen Lage der Studierenden von vielen inzwischen nur noch »berufsbegleitend« absolviert wird.

Zum Abschluß unserer Stellungnahme möchten wir auf folgendes hinweisen:

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ist sehr an der Verbesserung der Lehrerbildung interessiert und wird nach Kräften daran mitwirken, daß dieses Ziel erreicht werden kann. Wir sehen es als Beitrag zu diesen Bemühungen an, daß wir - neben der bereits seit längerem wirkenden Vorstandskommission »Strukturberatung in der Erziehungswissenschaft« - eine Vorstandskommission »Grund- und Strukturdaten zur Entwicklung der Erziehungswissenschaft« gegründet haben. Eine Aufgabe dieser Kommission ist es, Vorschläge zur fachlich verantworteten Güteprüfung der erziehungswissenschaftlichen Forschung und Lehre zu entwickeln und ein empirisch fundiertes Konzept vorzulegen, nach dem eine Dauerbeobachtung des eigenen Faches durchgeführt werden könnte. Soweit also »Eigenleistungen« der Erziehungswissenschaft erforderlich sind, um eine verbesserte Lehrerbildung zu erreichen, hat die DGfE bereits vor

längerer Zeit Initiativen ergriffen, die mit Intensität weitergeführt werden. Wir sind gern bereit, die aus diesen Initiativen hervorgehenden Arbeitsergebnisse in die weiteren Diskussionen über Reformen der Lehrerbildung einzubringen.

Prof. Dr. Ingrid Gogolin  
Vorsitzende der DGfE

Hamburg, 20. Mai 1999