



L-news Nr. 19

Zeitung für Lehramtsstudierende

27. Januar 2003

Inhalt

	Seite
Reformvorschläge zur Lehrerausbildung	1
Pressemitteilung HKM	2
Auszug aus Bericht der Expertengruppe zu den SPS	3
Eckpunkte Lehrerbildung	7
Wege zur Lesekompetenz	14
Tagungsbericht Schulbegleitforschung	23
Neuerscheinungen zur Lehrerausbildung	24
Links zur Lehrerbildung	26
Referendariatsinfoveranstaltung	27
Examensinfoveranstaltung	28
Examensfeier	28
Internetforum für Lehramtsbereich	29
Mailinglisten	30
Studienordnungen	30
Lehramtsorientierungswoche zum SoSe 2003	31
Das L-Netz	31
Impressum	31
Anmeldung Schulpraktische Studien	32

Reformvorschläge zur Lehrerausbildung in Hessen

Der Bericht der unabhängigen Expertengruppe zur Lehrerbildung in Hessen liegt vor und kann auf der Homepage des Hessischen Kultusministeriums eingesehen werden:

www.kultusministerium.hessen.de

(siehe Pressemitteilung des HKM und Auszug aus dem Bericht zu den Schulpraktischen Studien in dieser Ausgabe).

Von großer Bedeutung für die Lehrerausbildung in Hessen sind die Aussagen der Expertengruppe u.a. zu den Schulpraktischen Studien, der BA-MA-Diskussion, der Änderung des Grundschulstudiums und der Diagnosefähigkeit von zukünftigen Lehrkräften. Die Kommission unterstreicht die Wichtigkeit der Schulpraktischen Studien (SpS) und deren wissenschaftliche Ausrichtung. Die SpS sind

kein „vorgezogenes Mini-Referendariat“, sie sind auch kein Crash-Kurs zur Einübung in Unterrichtspraxis, sondern sie sind gut vorbereitete Begegnungen mit dem Praxisfeld Schule, deren wesentliches Ziel u.a. die kontrollierte Wahrnehmung und Reflexion schulischer Realitäten ist. Eine intensive Betreuung der Studierenden bei eigenen Unterrichtsversuchen in der Schule, die von Lehrenden der Universität **besucht, betreut und beraten** werden, erklärt die Gruppengröße von 12 Personen.

Zur BA-MA-Diskussion bezieht die Gruppe ebenfalls eine klare Position: Nein zur zweigestuften Bachelor- Master-Ausbildung, Ja zur Modularisierung des Lehramtsstudiums mit dem Ziel der besseren Strukturierung des Studiums. Interessant ist der Vorschlag, das Grundschulstudium zu reformieren und drei Fächer mit der Lehrbefähigung bis zur Klasse 6 zu studieren. Vorgegeben wird die Fächerkombination Deutsch und Mathematik als Pflichtfächer, das dritte Fach kann gewählt werden. Nach PISA wurde die Diagnosefähigkeit der Lehrkräfte kritisch diskutiert und dabei festgestellt, dass diese Kompetenz nur im Lehramt für Sonderschulen in Hessen verbindlich vorgesehen ist. Dies soll in Zukunft auf alle Lehrämter ausgeweitet werden.

Wissenschaftsministerin Ruth Wagner und Kultusministerin Karin Wolff begrüßten in einer ersten Stellungnahme den Bericht und sagten eine rasche Prüfung zu.

Andreas Hänssig OStR i.H.

Büro für Schulpraktische Studien

Bitte beachten Sie, dass die Universität Frankfurt zum Sommersemester 2003 keine Studienanfänger/innen in den Studiengang Lehramt an Grundschulen aufnimmt.

Michael Gerhard

Zentrale Studienberatung

Pressemitteilung des Hessischen Kultusministeriums vom 9. Januar 2003

Unabhängige Expertenkommission legt Reformvorschläge vor Wagner und Wolff sichern rasches Prüfen und Handeln zu

Wissenschaftsministerin Ruth Wagner und Kultusministerin Karin Wolff haben heute in Kassel den Bericht der Expertenkommission zur Lehrerbildung in Hessen in Empfang genommen. Die 24-köpfige Expertengruppe unter dem Vorsitz des Kasseler Professors für Didaktik der Mathematik Bernd Wollring war im Februar 2002 von beiden Ministerinnen mit der Aufgabe berufen worden, bis zum Jahresende 2002 in Form einer "zügigen Bearbeitung fassbarer Probleme" Vorschläge zu neuen Wegen in der Lehrerbildung zu unterbreiten. Wagner und Wolff dankten der Kommission für die "grundlegende Arbeit". In einer ersten Stellungnahme begrüßten sie die Leitidee der lebenslangen Lehrerbildung und sicherten eine "rasche Prüfung und Auswertung" der Vorschläge zu. Die Ergebnisse dieser Auswertung sollen in einer fortgesetzten Zusammenarbeit mit der Expertengruppe umgesetzt werden. Ziel sei es eine grundlegende Qualitätsverbesserung in der Lehrerbildung zu erreichen, so Wagner und Wolff.

Die Expertengruppe war aus Vertreterinnen und Vertretern der Staatlichen Schulämter, der Studienseminare, dem Amt für Lehrerbildung, der Lehrerbildenden Hochschulen sowie des Hessischen Kultusministeriums und des Hessischen Ministeriums für Wissenschaft und Kunst zusammengesetzt.

In der Aufgabenstellung von den Ministerien waren insgesamt sechs Arbeitsschwerpunkte als "Brennpunkte des Handlungsbedarfs" vorgegeben. Die Experten hatten u.a. die Rolle der schulpraktischen Studien im Lehramtsstudium, die Inhalte des erziehungswissenschaftlichen Studiums und der Fachausbildung sowie die diagnostische Befähigung von Lehrerinnen und Lehrern zu bewerten.

Die Expertengruppe sieht laut Wollring einen "historisch günstigen Zeitpunkt" zur Umsetzung ihrer Kernvorschläge. Grund: Diejenigen Studierenden, die ihre Ausbildung für die Lehrämter in den nächsten Jahrgängen (etwa bis 2006) abschließen werden, hätten auf-

grund der Altersstruktur der Kollegien besonders gute Chancen eingestellt zu werden. "Sie tragen die Reform und bringen die Wirkung der Maßnahmen in die Schulen ein", sagte Wollring. Hier bestehe eine besondere Chance, mit einer optimierten Lehrerbildung zum Berufsbeginn vieler neu einzustellender Lehrerinnen und Lehrer Reformen in der Schule zu entfalten. Die Nachhaltigkeit dieser Investitionen in die Ausbildung erscheine der Expertengruppe allerdings nur gesichert, wenn die so zu Berufsbeginn erzielte Ausbildungsqualität von Lehrerinnen und Lehrern instand und aktuell gehalten werde. Vorgeschlagen wird daher 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 nachhaltigen Unterrichtsgarantie", sagte Wollring zur einleitenden Darstellung der Kernvorschläge für eine Aktualisierung der Lehrerbildung in Hessen.

Als Alternative zur derzeitigen Berufseingangsausbildung schlägt die Expertengruppe eine berufsbegleitende Lehrerausbildung mit drei Studienschwerpunkten vor. Studienschwerpunkt A vor Beginn der Schultätigkeit umfasste danach erziehungswissenschaftliche, fachwissenschaftliche, fachdidaktische und schulpraktische Komponenten, dazu eine von den Studienseminaren getragene praxisbezogene Ausbildung. Studienschwerpunkt B nach etwa 5 bis 10 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 besonde-

re Entscheidungsbefugnisse, leitende Aufgaben oder Geschäftsführungen in Schulen, Einrichtungen der Lehrerbildung und in Schulbehörden umfasst.

Schulpraktische Studien als verbindende Elemente wissenschaftlicher Analyse mit der Arbeit in Schulen sollen nach Vorschlag der Kommission obligatorisch bleiben. Sie sind demnach als integrierender Kern der Lehrerbildung angemessen auszubauen. Weitere Empfehlung: Diagnostische Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern in pädagogischer Psychologie wie in der Fachdidaktik sind auszubauen. 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 zentra-

les Lernziel, sie fordert kompetente Unterstützung durch Lehrerinnen und Lehrer.

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 Seminar-ausbildung stellt Deutsch und Mathematik als Kernfächer der Grundschule in den Mittelpunkt der zweiten Ausbildungsphase.

Auszug aus dem Bericht der Expertengruppe Lehrerbildung in Hessen zu den Schulpraktischen Studien

Auf 90 Seiten entfaltet die Expertengruppe Lehrerbildung, eingesetzt durch das Hessische Kultusministerium und das Hessische Ministerium für Wissenschaft und Kunst, ihre Überlegungen zur Lehrerbildung. Der Bericht ist wie folgt gegliedert:

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

Die Kommission hat sich u.a. sehr dezidiert zu den Schulpraktischen Studien auf ca. 30 Seiten geäußert. Die **Empfehlungen** sind im Wortlaut wiedergegeben. Der komplette Bericht kann auf der Homepage des Kultusministeriums im pdf-Format heruntergeladen werden. www.kultusministerium.hessen.de/

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.

- **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.

- **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.

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. Entscheidet 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 Schulleiter anerkannt werden und das Kultusministerium wird dringend ersucht, eine diesbezügliche Regelung zu treffen.

- **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.

- **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 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 Univer-

sitäten und das Amt für Lehrerbildung 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.

- **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 Studien 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.

- **Mittelfristig: Änderung der Lehrverpflichtungsverordnung**

§ 2 (5) Satz 2 der „Lehrverpflichtungsverordnung“ für Lehrende an Hochschulen ist hinsichtlich der Durchführungsphase der Schulpraktischen Studien uneindeutig und klä-

rungsbedürftig. Dem tatsächlichen Arbeitsaufwand der Praktikumsbeauftragten muss in jedem Fall Rechnung getragen werden. Die Zuordnung des Anrechnungsfaktors 1 ist dringend geboten.

- **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 entsprechende 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 Ver-

bänden und Vereinen, in Kirchen und Kommunen, in Werkstätten und freien Projektgruppen angerechnet werden.

- **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

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 verstärkten 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 berufs begleitend 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.

Andreas Hänssig OStR i.H.

Büro für Schulpraktische Studien

Eckpunkte zum Kernstudium der Lehrerbildung

Der Beitrag der Bildungswissenschaften zur Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern

Konferenz der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler an den hessischen Universitäten (KEhU)¹ – 15. Januar 2003 –

Aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen haben einen erheblichen Reformbedarf in der Schule und damit auch in der Lehrerbildung erkennbar werden lassen. Stichworte dazu sind u.a.: „Wissensgesellschaft“, „Internationalisierung“, „Lebenslanges Lernen“ sowie ein erhöhter Bedarf an problembezogenem und kooperativ einsetzbarem „lebendigen“ Wissen. Die internationalen Leistungsstudien TIMSS und PISA haben die Notwendigkeit einer Qualitätsverbesserung des Schulunterrichts und damit auch der Lehrerbildung eindringlich bewusst gemacht. Darüber hinaus macht ein Blick in den Alltag von Schule deutlich, dass Lehrerinnen und Lehrer über das Unterrichten im engeren Sinne hinaus in ihrer pädagogischen und sozialintegrativen Verantwortung neu gefordert sind. All dies muss Konsequenzen für die Gestaltung und die Inhalte einer zukünftigen Lehrerbildung haben.

Motive und Ziele der folgenden Vorschläge

Die folgenden Eckpunkte zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Hessen konzentrieren sich auf jenen Teilbereich der Lehrerbildung, der von den Bildungswissenschaften an den Universitäten verantwortet werden kann:

auf eine verbindlichere Gestaltung der Themenfelder des Studiums sowie auf die Weiterentwicklung der Arbeitsformen der universitären Lehrerbildung. Diese Veränderungen sind auch Voraussetzung und Beitrag zu den anstehenden institutionellen Reformen der Lehrerbildung (neue Abschlüsse, Integration der drei Phasen, inneruniversitäre Organisationsreform, Modularisierung, europaweite Standards und Evaluation etc.).

Die Frage nach den Inhalten der universitären Grundbildung wird üblicherweise als „Kerncurriculum Erziehungswissenschaft“ diskutiert. Unsere Vorschläge beziehen sich über solche inhaltlichen Fragen hinaus ausdrücklich auch auf die „Formen“, in denen Studierende für ein Lehramt sich auf ihre spätere berufliche Tätigkeit vorbereiten sollen. Wir halten es zudem für notwendig, in die Weiterentwicklung eines Kernstudiums der Lehrerbildung alle für ein Lehrerstudium notwendigen „Bildungswissenschaften“ einzubeziehen. Hierzu gehören über die Erziehungswissenschaft hinaus insbesondere die Pädagogische Psychologie, die Bildungssoziologie und die pädagogisch bedeutsamen Aspekte der Politikwissenschaft. Diese für die Profession relevanten Disziplinen (oft auch als „Erziehungs-

¹ Die Konferenz beruht auf einer Initiative der Erziehungswissenschaftler Prof. Dr. Ludwig Duncker (Gießen), Prof. Dr. Dietfrid Krause-Vilmar (Kassel), Prof. Dr. Rudolf Messner (Kassel) und Prof. Dr. Jörg Schlömerkemper (Frankfurt/M). Die Eckpunkte wurden in wiederholten Beratungen mit Vertretern aller hessischen Universitäten abgestimmt.

und Gesellschaftswissenschaften“ oder „Grundwissenschaften“ bezeichnet) sollen im Gesamtkonzept eines „Kernstudiums der Lehrerbildung“ in praxisbezogenen Themenfeldern thematisch integriert werden. In diesem bildungswissenschaftlichen Kernstudium sollen sich die Studierenden wissenschaftlich fundierte Kompetenzen erarbeiten, die sie in die Lage versetzen, die anstehenden Aufgaben anspruchsvoll zu bewältigen. In diesem Sinne wird eine *Lehrerbildung im Medium der Wissenschaft* angestrebt. Dabei spielt „Forschen des Lernen“ eine zentrale Rolle. Das bildungswissenschaftliche Kernstudium an der Universität soll für künftige Lehrerinnen und Lehrer zu einem professionsorientierten Studium beitragen, das die im Beruf erforderlichen Kompetenzen wissenschaftlich fundiert und zum Grundbestand pädagogischen Handelns werden lässt.

Die hessischen Erziehungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler wollen mit den folgenden Vorschlägen den unverzichtbaren bildungswissenschaftlichen Kern einer Lehrerbildung beschreiben, die den erforderlichen Mindeststandard an pädagogischer Professionalität zukünftig sichern kann. Um diesen zu verwirklichen, kann an den Universitäten an vielfach vorhandene Erfahrungen angeknüpft werden. Das vorgeschlagene bildungswissenschaftliche Kernstudium wird an allen Universitäten – wenn auch in unterschiedlichem Maß – eine stärkere Profilierung und eine Ausweitung des Umfangs der berufswissenschaftlichen Studienanteile sowie eine Modularisierung in Form verbindlicher Studiensequenzen bedeuten. Dies ist wichtig zu betonen. Hinter dieser Forderung steht die Weigerung, für Misere verantwortlich gemacht zu werden, für deren Behebung die Bildungswissenschaften zurzeit weder die Zuständigkeit noch die institutionellen und organisatorischen Voraussetzungen haben.

Die vorliegenden Eckpunkte umreißen einen konzeptionellen Handlungsrahmen zur Neugestaltung der universitären Lehrerbildung. Die genannten Leitvorstellungen, Kompetenzen, Themenbereiche und akademischen Arbeitsformen sollen an den einzelnen Universitäten in eigener Verantwortung präzisiert werden. Dabei wird es darum gehen, die vor-

geschlagenen Inhalte und Formen unter den jeweiligen Bedingungen so zu konkretisieren, dass künftige Lehrerinnen und Lehrer in der universitären Grundausbildung verbindliche Standards für das theoretische und praktische Können erreichen können. Entscheidend wird sein, Kriterien und Verfahren der Evaluation festzulegen, die das Erreichen dieser Standards überprüfbar machen.

Unsere Überlegungen münden in die Aufforderung an die zuständigen politischen und akademischen Entscheidungsträger, der Bildungswissenschaft als dem Kern der Berufswissenschaft von Lehrerinnen und Lehrern einen entsprechenden Stellenwert im Studium für den Lehrberuf einzuräumen und die dazu erforderlichen Ressourcen bereitzustellen.

Leitende Orientierungen: Dimensionen des professionellen Handelns von Lehrerinnen und Lehrern

Den Kern professioneller Kompetenzen und damit das Ziel der bildungswissenschaftlichen Studien in der Lehrerbildung sehen wir in der Reflexions- und Handlungsfähigkeit im pädagogischen Praxisfeld ...

- bei der Gestaltung, Anleitung und Evaluation von Lernprozessen,
- bei der Begleitung und Förderung der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen,
- bei der Analyse der institutionellen und gesellschaftlichen Strukturen von Bildung und Erziehung,
- bei der Weiterentwicklung der schulischen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen.

Der Kern der Tätigkeit als Lehrerin und Lehrer soll darin bestehen, Kinder und Jugendliche entsprechend ihrer Lebenssituation als entwicklungs- und leistungsfähige Individuen zu fördern, ihre schulischen Bildungschancen zu gewährleisten, eine demokratische und soziale Schulkultur zu entwickeln und sich dabei an den Kriterien eines Unterrichts zu orientieren, der den Gütekriterien professionellen Handelns entspricht.

Der notwendige Beitrag, den die Bildungswissenschaften zur Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen leisten wollen, zielt auf Kompetenzen, die sich – ohne trennscharfe

Abgrenzung – in drei Dimensionen beschreiben lassen: in einer kognitiven, einer habituellen und einer pragmatischen Dimension. Sie zielen auf eine breiter entfaltete und tiefer fundierte professionelle Kompetenz in der beruflichen pädagogischen Praxis.

Grundlage der Kompetenzen sind *fundierte Kenntnisse und theoretische Fähigkeiten* in den Bildungswissenschaften. Unverzichtbar ist die anspruchsvolle Auseinandersetzung mit theoretischen Konzepten der Bildung und Erziehung sowie der Entwicklung und der Sozialisation. Diese bilden den konzeptionellen und begrifflichen Grundbestand für die Verständigung über die eigene Tätigkeit und für die berufliche Fortbildung. Dabei geht es um Wissen und um die Bereitschaft und Fähigkeit, pädagogisches Denken in der Vielfalt seiner Bedeutungen zu verstehen und zu ihnen eine bewusste Position zu entwickeln.

Dazu gehören vor allem...

- das Wissen um die Entwicklung von Kindheit, Schule und Lehrberuf,
- ein Verständnis für die gesellschaftlichen und institutionellen Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht;
- die Kenntnis theoretischer Konzepte zur Gestaltung von schulischem Lehren und Lernen (auch mit Bezug zu den Fachdidaktiken).

Unverzichtbar ist die Reflexion persönlicher Einstellungen und Haltungen. Theoretisches Wissen steht in Wechselbeziehung mit Einstellungen und persönlichen Wertsetzungen. Diese sind für verantwortliches Handeln bedeutsam. Ihre Reflexion muss daher mehr als bislang Element der Lehrerbildung werden. Dabei geht es um Haltungen, die auf der Grundlage von Reflexion zu verantwortlichem Handeln beitragen bzw. die aus der Praxis nach Theorie suchen.

Dazu gehören ...

- die Reflexion der eigenen Lerngeschichte und der Berufswahlentscheidung,
- die Bereitschaft zu verantwortlicher Haltung in pädagogischen Handlungssituationen,
- die Entwicklung der diagnostischen Wahrnehmungsfähigkeit für förderliche und

hinderliche Bedingungen der Interaktion mit Kindern und Jugendlichen,

- die Bereitschaft und Fähigkeit zur Verständigung und zu kollegialer Zusammenarbeit,
- die kritische und selbstkritische Distanz gegenüber eigenen Handlungsmustern und Routinen,
- die Fähigkeit, die eigenen Kräfte sinnvoll und wirksam einzusetzen und sie zu erhalten.

Ein berufsbezogenes Studium muss auch Handlungsfähigkeiten und Routinen vorbereiten. Kompetenzen können besonders dann zu einer professionellen Haltung beitragen, wenn sie im Zusammenhang mit konkreten eigenen Tätigkeiten erarbeitet, in ihrer praktischen Bedeutung erfahren und als Routine gefestigt werden. Die Auseinandersetzung mit Theorie und die Reflexion eigener Einstellungen wird nur dann in das Studium und in die weitere Ausbildung und in die Berufstätigkeit übernommen, wenn sie als bedeutsam erfahren werden kann.

Zu solchen Kompetenzen gehören ...

- Erfahrungen und Routinen in der Gestaltung pädagogischer Handlungssituationen,
- Formen kollegialer Kooperation und Konfliktbearbeitung,
- Praktiken der Evaluation alltäglicher Unterrichtsprozesse und zur Entwicklung schulischer Veränderungen

Diese Dimensionen einer professionellen pädagogischen Kompetenz können hier nur im Ansatz entfaltet werden. Die einzelnen Hochschulen werden spezifische Ausbildungsprofile erarbeiten müssen, die von den jeweils vertretenen wissenschaftlichen Positionen und den unterschiedlichen Auffassungen von Praxis ausgehen. Entscheidend ist allerdings, dass sich jede Hochschule der Aufgabe unterzieht, die in der Lehrerbildung zu vermittelnden Kompetenzen wissenschaftlich begründet, differenziert und handlungsbezogen zu bestimmen und in ihrer Wirksamkeit zu überprüfen.

Themen und Arbeitsfelder

Die zuvor genannten Kompetenzen sollen in

der Auseinandersetzung mit berufsbezogenen Fragestellungen erarbeitet und entwickelt werden. Die Bildungswissenschaften bieten Themenfelder an, in denen diese Kompetenzen in ihren kognitiven, habituellen und pragmatischen Dimensionen erarbeitet werden können.

Folgende Themenfelder bilden nach unserer Auffassung den curricularen Kern für die Lehrerbildung:

Themenfeld 1: Lehren und Lernen, Unterricht (Theorien, Konzepte, Praxis). Die Gestaltung, Diagnose und Begleitung von Lernen wird als Mittelpunkt professionellen Handelns gesehen.

Themenfeld 2: Bildung in Geschichte und Gegenwart (Ziele, Inhalte, Qualifikationen)

Themenfeld 3: Schule (Bildungssystem, Schulentwicklung, Schulalternativen, Internationale Perspektiven)

Themenfeld 4: Individuelle Entwicklung (Sozialisation, Enkulturation, Entwicklung, Lernvoraussetzungen und ihre Diagnostik)

Themenfeld 5: Gesellschaft, Kultur, Politik (Kontext des pädagogischen Handelns, des Unterrichts und des Schullebens)

Diese Themenfelder stehen miteinander in vielfältiger Verbindung. Sie können jedoch nur dann zu einer professionellen Kompetenz in den genannten Dimensionen beitragen und die weiteren Studien fundieren, wenn sie in ihrer ganzen Breite und Vielfalt studiert werden können.

Diese Aufstellung macht deutlich, dass sich die für den Beruf der Lehrerinnen und Lehrer erforderlichen Kompetenzen thematisch auf alle Bildungswissenschaften beziehen und deren Fragestellungen und theoretische Ansätze systematisch einbeziehen. Diese gemeinsame Verantwortung der einzelnen Disziplinen sollte stärker gesehen werden und sich auch in engeren Formen der Kooperation ausdrücken.

Es wird hier bewusst darauf verzichtet, den einzelnen Themenfeldern Anteile oder Semesterwochenstunden zuzuordnen. Vielmehr sollen – wie später noch ausgeführt wird – alle genannten Themenfelder den Studierenden als Grundbestand erziehungswissenschaftlichen Wissens vermittelt werden, damit sie sich, auf diesen aufbauend, ausgewählte

Bereiche vertiefend aneignen können. Entsprechende Studien können sich auf mehrere Themenfelder beziehen.

Alle Themenfelder schließen die Reflexion ihrer methodologischen Grundlagen ein. Ein eigenes Themenfeld „Methoden“ wird nicht benannt, weil entsprechende Fragen im Kontext der verschiedenen Themen jeweils spezifisch und zugleich exemplarisch für die Bildungswissenschaften behandelt werden sollen.

Formen des Studiums

Der stärkere Bezug des Studiums auf die Berufstätigkeit soll sich vor allem darin ausdrücken, dass die Formen weiterentwickelt werden, in denen die genannten Themenfelder und die erforderlichen Kompetenzen in allen drei Dimensionen (kognitive, habituelle und pragmatische) im Verlauf des Studiums tatsächlich erarbeitet werden. Unter dieser Zielsetzung werden im Folgenden Formen der Lehre und des Studiums beschrieben, mit denen jeweils unterschiedliche Kompetenzen gefördert werden sollen. In welcher Weise diese Formen kombiniert und/oder als Module gestaltet werden, ist an den Standorten der Lehrerbildung unter den jeweiligen Bedingungen zu konkretisieren. Als gemeinsame Orientierung sollen sie gleichwohl für die Lehrerbildung in Hessen verbindlich sein. Aus der Zielsetzung einer wissenschaftlich fundierten Reflexionskompetenz ergibt sich die Forderung, dass die Berufswissenschaften der Lehrerinnen und Lehrer in angemessener Breite und Intensität gelehrt und studiert werden müssen. Die Kenntnis theoretischer Begriffe, mit deren Hilfe Praxisprozesse differenziert analysiert werden können, ist Voraussetzung für einen professionellen Umgang mit Aufgaben des täglichen Handelns. Aktuelle und zukunftsweisende Überlegungen zur Bildung der Lehrerinnen und Lehrer können sich nicht darauf beschränken, lediglich eine Ausweitung der Studien in den Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften zu fordern. Für die weitere Entwicklung sind prinzipielle Orientierungen wichtig, die stärker als bisher auf eine Berufsvorbereitung zielen, ohne Ansprüche an die wissenschaftliche Fundierung dieser Studien zu mindern. Aus dem Leitbild der

reflexiven Kompetenz und eines wissenschaftsorientierten Habitus sind zudem Folgerungen für die Gestaltung des Studiums abzuleiten, die auf eine frühzeitige und konsequente Entwicklung solcher Kompetenzen zielen. Schon das Studium für ein Lehramt ist stärker als personaler und kommunikativer „Bildungsprozess“ und weniger als eine (Durchgangs-)Phase der Aneignung von (Prüfungs-)Wissen oder der unreflektierten Einübung in Verhaltensmuster zu gestalten.

Damit die vielfach beklagte Zersplitterung oder Zufallsartigkeit des Studiums und die dem zugrunde liegende Beliebigkeit des Lehrangebots überwunden werden kann, wird eine Strukturierung des Studiums vorgeschlagen, die Formen der fundierten strukturierten Grundbildung mit exemplarischen Vertiefungen in Form intensiver Sequenzen verbindet.

(1.) Erarbeitung theoretischer Grundlagen

Die Studierenden aller Lehrämter sollen in die ganze Breite bildungswissenschaftlicher Themen, wie sie oben benannt wurden, eingeführt werden und sich diese erarbeiten. Dies kann in Form von Vorlesungen oder in anderen geeignet erscheinenden Formen (z.B. in Verbindung mit Übungen) gestaltet werden. Dabei soll mehr als nur ein erster Eindruck von der Vielfalt der thematischen Aspekte erarbeitet werden. Die Studierenden sollen unterschiedliche Sichtweisen und Ansätze erkennen können und sich mit ihnen aktiv auseinandersetzen müssen. Sie sollen zu den Grundbegriffen der Pädagogik und zu den Schlüsselfragen pädagogischer Theorie und Praxis begründete und differenzierte Einstellungen gewinnen, die sie in die Lage versetzen, erziehungswissenschaftliche Analysen und pädagogische Konzepte kritisch zu rezipieren. Dazu dürfte es hilfreich sein, den gleichen Gegenstand aus der Perspektive verschiedener Lehrmeinungen hören zu können. Thematisch soll sich diese Form des Studiums auf alle oben genannten Themenfelder beziehen und unter Mitwirkung aller Bildungswissenschaften gestaltet werden. Für diese umfassende und grundlegende Einführung sollen mindestens acht SWS zur Verfügung stehen. Im Rahmen dieser Einführung sollen sich die Studierenden mit grundlegenden Texten der

Bildungswissenschaften auseinandersetzen, die Theorie und Praxis exemplarisch erschließen. Darauf soll in der Einführung verwiesen werden, die Erarbeitung wird jedoch von den Studierenden als selbstständige Leistung erwartet. Damit soll den Studierenden signalisiert werden, dass es in den Bildungswissenschaften einen Korpus von Theorien gibt, dessen Kenntnis erwartet wird und auf die bei der Bearbeitung theoretischer wie praktischer Fragestellungen und Probleme zurückgegriffen werden kann. Hierzu gehört auch die Aneignung einer pädagogischen „Kasuistik“ i. S. typischer Situationen, die zum theoriegeleiteten Verständnis pädagogischer Praxisfälle beitragen kann. Grundlegende Kenntnisse solcher Art sollen folglich auch bei Prüfungen relevant sein.

(2.) Exemplarische Vertiefungen

Im Anschluss an die einführenden Veranstaltungen (ggf. parallel zu ihnen beginnend) sollen die Studierenden an Veranstaltungssequenzen (Modulen) teilnehmen, in denen ausgewählte Fragestellungen aus den Themenfeldern systematisch und vertiefend bearbeitet werden. Hier sollen die Studierenden so weit in ihre Berufswissenschaften eindringen, dass sie die Methoden der Forschung, den aktuellen Stand der Erkenntnis und Probleme der Methodologie kennen lernen. Sie sollen mit den Lehrenden in einen wissenschaftlichen Diskurs eintreten und zu einem eigenen wissenschaftlichen Urteil kommen können. Diesem traditionellen Anspruch eines akademischen „Seminars“ kann erst dann entsprochen werden, wenn Studierende und Lehrende über eine ausreichend andauernde bzw. intensive Sequenz hinweg miteinander an einer „Sache“ arbeiten können. Es versteht sich, dass in diesen Veranstaltungen die in der Einführung erarbeiteten Kenntnisse vorausgesetzt werden und dass auf der Grundlage der Lektüre gearbeitet wird. Thematisch können Module angeboten werden, die sich in einzelnen Themenfeldern bewegen oder übergreifende Fragestellungen bearbeiten. Sie können sich um Zentralbegriffe gruppieren (Erziehung, Bildung, Unterricht...), einzelne Theorien von innen (Systematik) und außen (Kritik) entfalten oder in Untersuchungsprojekte einmün-

den. Wesentlich ist eine über mehrere Seminare und Semester hin gestaltete Entfaltung einer Fragestellung, deren Bearbeitung zu einem Produkt führen soll, das für die Dokumentation des Studienerfolgs („Portfolio“) relevant ist.

Für solche Sequenzen bzw. Module soll jeweils eine Arbeitszeit im Umfang von acht bis zehn Semesterwochenstunden zur Verfügung stehen. Die Studierenden sollen im Laufe des Studiums an drei solcher Sequenzen teilnehmen. An den einzelnen Standorten ist zu klären, in welcher Form solche Module angeboten werden. In diesen Sequenzen sollen die drei oben unterschiedenen Kompetenzen (kognitiv, habituell, pragmatisch) – wenn auch mit unterschiedlichen Gewichten – im Blick behalten werden. Denkbar sind folgende Varianten:

- **Theoretisch-systematische Arbeitsschwerpunkte:** Hier kann die Arbeit an zentralen Begriffen und theoretischen Konzepten der Erziehungswissenschaft im Vordergrund stehen; hier sind in theoretischer Perspektive z.B. Fragen nach der Bedeutung von „Erziehung“, „Bildung“, „Chancengleichheit“ zu klären.
- **Methodisch-analytische Arbeitsschwerpunkte:** Hier können Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung und ihre Anwendung auf Konzepte und Erfahrungen pädagogischer Praxis im Vordergrund stehen. Hier sind auch Verfahren der pädagogischen Diagnostik in ihren Grundlagen und ihren Verwendungsmöglichkeiten zu bearbeiten oder beispielsweise Verfahren und Ergebnisse der Unterrichts- sowie der Lehr-Lern-Forschung in ihren Konsequenzen für Didaktik und Methodik des Unterrichts kritisch zu reflektieren.
- **Pragmatisch-reflexive Arbeitsschwerpunkte:** Hier werden Beispiele und Beobachtungen aus der Praxis im Sinne einer pädagogischen Kasuistik im Vordergrund stehen. In Sequenzen mit diesem Schwerpunkt können Bezüge zu schulpraktischen Studien hergestellt werden. Es geht hier in besonderer Weise darum,

theoretische und methodische Kompetenzen auf konkrete Prozesse zu beziehen und eine Haltung zu entwickeln, die theoretisch und methodisch fundiert zu differenzierten Deutungen gelangt, die aber gerade im Bewusstsein ihrer Vorläufigkeit und Fraglichkeit relativiert werden.

- **Arbeit in Fallstudien:** Die eher theoretisch-systematisch orientierten Studien können ergänzt oder im Rahmen einer Sequenz (eines Moduls) ersetzt werden durch die Arbeit an konkreten „Fällen“ aus der Praxis schulischen Lehrens und Lernens. Solche Fallstudien beziehen sich auf möglichst konkrete Situationen und erarbeiten Deutungen auf der Grundlage der erarbeiteten theoretischen und kasuistischen Kenntnisse. Sie sollten sich ggf. auf konkrete eigene Praxistätigkeiten der Studierenden beziehen.
- **Arbeit in Projekten:** Die vertiefende Auseinandersetzung mit Fragen der Bildungswissenschaften kann eingebunden werden in Vorhaben vielfältiger Art. Dabei kann es sich um Forschungsprojekte im engeren Sinne und/oder um Entwicklungsprojekte in der pädagogischen Praxis handeln. Die Arbeit in solchen Sequenzen zielt darauf, einen reflexiven Habitus professionellen pädagogischen Handelns zu entwickeln. Es kommt darauf an, die Studierenden an eigenständige Formen wissenschaftlichen Problemerschließens und -verstehens heranzuführen und einen entsprechenden Umgang mit pädagogischen Problemen bereits im Studium als bedeutsam erfahren zu können. Es muss deutlich werden, dass wissenschaftliche Reflexion zu einer Aufklärung von Praxis beiträgt, die durch Intuition nicht erreicht werden kann. Zugleich sind die Grenzen der Erklärbarkeit komplexer Prozesse deutlich zu machen. Dazu ist es erforderlich, dass die Studierenden sich in exemplarischer Weise in den jeweils aktuellen Stand der wissenschaftlichen Diskussion einarbeiten können. Es geht dabei nicht nur darum, dass ein ausgewählter Gegenstand (das „Themenfeld“) der Sache nach erarbeitet (und „gelernt“ wird), sondern entscheidend ist die Form, in der dies geschieht:

der reflexive, theoriebezogene und methodengestützte Umgang mit Problemen des pädagogischen Handlungsfeldes soll so angeeignet werden, dass er auch das Handeln in der späteren Berufspraxis prägt und weiteres Lernen anregt. Deshalb werden keine verbindlichen Module definiert, die absolviert werden müssen. Es geht vielmehr darum, mit Blick auf die Dimensionen professioneller Kompetenzen die wesentlichen Themenfelder der Bildungswissenschaften in solchen Formen zu bearbeiten, die einen reflexiven Umgang mit Problemen der pädagogischen Praxis als möglich und unverzichtbar erfahrbar machen. Dies ist mit der Formel „Lehrerbildung im Medium der Wissenschaft“ gemeint. Für diese Sequenzen sind jeweils Studienanteile im Umfang von acht bis zehn Semesterwochenstunden erforderlich. Solche vertiefenden Sequenzen sind – wie die einführenden Veranstaltungen – von den Bildungswissenschaften koordiniert zu gestalten.

Aus diesen Vorschlägen ergibt sich für die grundlegende Einführung und die drei vertiefenden Sequenzen mit jeweils acht bis zehn Semesterwochenstunden ein Umfang des bildungswissenschaftlichen Kernstudiums von 32 bis 40 Semesterwochenstunden. Studien in diesem Umfang werden als das Minimum eines bildungswissenschaftlichen Beitrags zu einer professionsorientierten Lehrerbildung verstanden. Darüber hinaus sollen zukünftige Lehrerinnen und Lehrer an Wahlpflichtveranstaltungen teilnehmen, die zur Erweiterung oder Vertiefung ausgewählter Fragestellungen beitragen. Dabei ist über professionsorientierte Studien im engeren Sinne hinaus z.B. auch an Themen aus der Philosophie, der politischen Bildung oder der Rechtssprechung zu denken.

Perspektiven

Die Verfasser dieser Vorschläge gehen davon aus, dass mit der „modularen“ Angebotsstruktur, wie sie oben entworfen wurde, die Alternative „konsekutiv“ oder „grundständig“ gegenstandslos wird. Es kann den Studierenden überlassen bleiben, wann sie innerhalb ihrer Studienzeit die für ein Lehramtsstudium er-

forderlichen Einführungen und Sequenzen absolvieren. Die Hochschulen müssen allerdings ein entsprechendes Angebot sicherstellen. Ein Abschluss als B.A. kann ggf. – d.h. wenn Studierende es wünschen – mit einem Zertifikat erworben werden, in dem die jeweils erworbenen Qualifikationen dokumentiert sind; ein Portfolio könnte diese Funktion vermutlich gleichwertig, wenn nicht besser erfüllen.

Im Hinblick auf die zu erwerbenden Kompetenzen – vor allem jene habituellem und pragmatischer Art – erscheinen die derzeitigen Formen der Qualifikationsfeststellung ‚prüfungsbedürftig‘. Punktuelle Prüfungen am Ende des Studiums (die häufig eher als rituell verstanden werden) entsprechen nicht jener reflexiven Haltung, die auch auf das eigene Tun bezogen werden sollte. Hier ist nach Formen zu suchen, in denen sich Kompetenzen im „Vollzug“ erweisen und durch Handeln dokumentiert werden können („Portfolio“).

Abschlussarbeiten größeren Umfangs müssen im Rahmen des hier vorgeschlagenen bildungswissenschaftlichen Kernstudiums verbindlich werden. Ihre Themen sollen, wenn an ihrer punktuellen Form festgehalten wird, auf Fragestellungen bezogen werden, die einen Bezug zum Berufsfeld und zu jenen professionellen Kompetenzen haben, die im Kernstudium erworben sein wollen.

Diese Vorschläge stellen einen Rahmen dar, der an den einzelnen Standorten und in den beteiligten Fachbereichen konkretisiert werden muss. Die hessischen Erziehungswissenschaftler wollen entsprechende Entwicklungen maßgeblich unterstützen und vorantreiben. Sie wollen über die Standorte hinweg Konzepte und Erfahrungen austauschen. Zunächst sind jedoch politische und akademische Entscheidungsträger aufgefordert, sich zu diesen Vorschlägen zu verhalten und eine Lehrerbildung möglich zu machen, die stärker auf das spätere Berufsfeld von Lehrerinnen und Lehrern zielt und damit den Anforderungen der Gesellschaft an die Schule und vor allem den Bildungsbedürfnissen von Kindern und Jugendlichen besser gerecht wird.

Wege zur Lesekompetenz Reading Literacy und literarische Sozialisation²

Prof. Dr. Cornelia Rosebrock, Frankfurt
Institut für Deutsche Sprache und Literatur I

PISA bietet bekanntlich eine Augenblicksaufnahme der Leseleistung 15-Jähriger. Was PISA nicht oder nur indirekt leisten kann, ist Auskunft zu geben über den vorgängigen und über den weiteren Verlauf der Entwicklung des Lesens der getesteten Einzelnen und Gruppen. Die vorliegenden diachron angelegten Untersuchungen des Lesens aus der Lesesozialisationsforschung sind allerdings keine Leistungstests, d.h. sie erkunden die Nutzungsintensitäten und Motivation, nicht aber die Leseleistung. Trotzdem will ich in der Folge mithilfe solcher Daten zunächst versuchen, im Anschluss an PISA eine Verlaufsperspektive auf den Erwerbsprozess von Lesefähigkeit zu entwerfen. Dann werde ich im Hauptteil einen prozessorientierteren Lesekompetenzbegriff vorstellen, der die biographische Perspektive auf den Erwerb von Lesekompetenz mit den PISA-Ergebnissen verkoppeln kann.

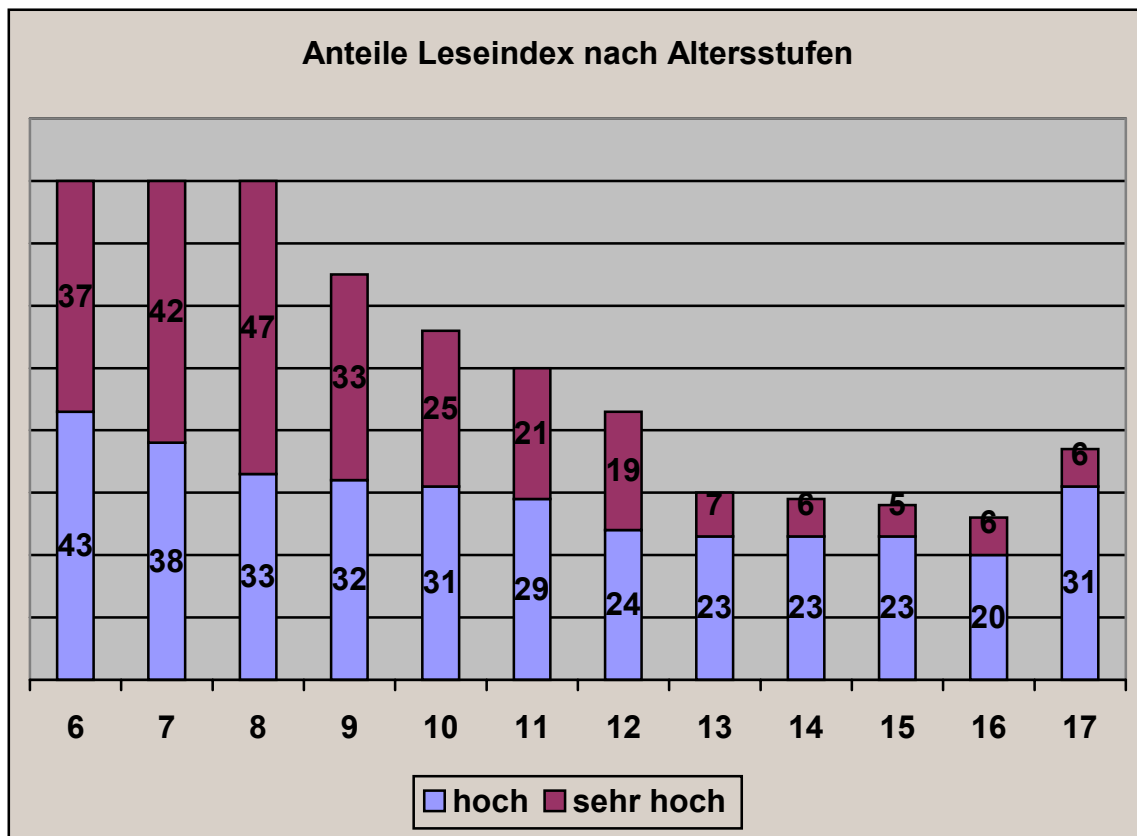
1.

PISA zeigt die Lesefähigkeit (und am Rande die Leseneigung) zu einem biographischen Zeitpunkt, an dem wesentliche Weichenstellungen in der Lesesozialisation der nachwachsenden Generation gestellt sind. Was den weiteren Fortgang des „Leseschicksals“ der getesteten 15-Jährigen angeht, können relativ präzise Prognosen gegeben werden: Für die meisten Jugendlichen sind die Aussagen, die sie im Rahmen von PISA zu ihrer Lesebereitschaft und Lesefreude gemacht haben, weitgehend endgültig für den weiteren Verlauf ihrer Leseaktivitäten. Nur eine winzige Minderheit von ein paar Prozent derjenigen Jugendlichen, die mit 15 nicht in der Freizeit lesen, wird zu regelmäßiger, nicht durch Institutionen geforderter Lektüre zurückfinden und insofern die eigene Lesekompetenz jenseits von Schule oder beruflichen Erfordernissen weiter entwickeln. Insgesamt wird es im statistischen Mittel ein knappes Drittel der jungen Erwachsenen sein, für die Lesen eine alltägliche kulturelle Praxis darstellt, und dieses Drittel wird den oberen Sozialschichten, denen es entstammt, auch weiterhin angehören. Für gut zwei Drittel der 15-Jährigen ist dagegen die Leseabstinenz, die PISA im Blick auf das Freizeitlesen konstatiert, weitgehend endgültig. Für fast die Hälfte dieser Nicht- oder Wenig-Leser ist das schon deshalb der Fall, weil sie, wie PISA zeigen konnte, nicht ausreichend lesen können.³

Schauen wir von der Altersgruppe der 15-Jährigen aus auf die Vorgeschichte der Lektüreaktivitäten, so zeigt sich ein wesentlich anderes Bild: In jüngerem Alter ist die Gruppe der Vielleser sehr viel größer. Beim Eintritt in die Schule geben 80% der Kinder an, Freude am Lesen von Geschichten zu haben; die Gruppe, die jetzt schon formuliert, daran wenig Freude zu haben, ist mit 20% klein.

² Der Beitrag ist die überarbeitete Fassung eines Vortrags für die Tagung „PISA-CH: Lesekompetenzen im internationalen Vergleich“, veranstaltet vom Zentrum LESEN der Fachhochschule Aargau/ Schweiz im August 2002 und erscheint demnächst in "Beiträge Jugendliteratur und Medien".

³ Lange, Claudia; Bentlage, Ulrike (Hrsg.) (2000): Das Lesebarometer – Lesen und Mediennutzung in Deutschland. Eine Bestandsaufnahme zum Leseverhalten. Gütersloh: Bertelsmann. Franzmann, Bodo (2001): Die Deutschen als Leser und Nichtleser: Ein Überblick. In: Stiftung Lesen (Hrsg.): Leseverhalten in Deutschland im neuen Jahrtausend: Eine Studie der Stiftung Lesen. Mainz: Spiegel-Verlag und Stiftung Lesen 2001. Bonfadelli, Heinz (1999): Leser und Leseverhalten heute – sozialwissenschaftliche Buchlese(r)forschung. In: Handbuch Lesen. Im Auftr. d. Stiftung Lesen und der Deutschen Literaturkonferenz hrsg. v. Bodo Franzmann u.a. München: Saur 1999, S. 86-144



Grundlage dieser Tabelle⁴ ist ein „Leseindex“, den man vereinfachend mit „Leseneigung“ beschreiben könnte. Darin ist einerseits die Motivation der Befragten zum Lesen erfasst, andererseits auch ihre außerschulische Lesepraxis, d.h., in welchem Ausmaß sie tatsächlich Lektüre in ihrer Freizeit praktizieren. Dieser Index beschreibt gewissermaßen, wie naheliegend das außerinstitutionelle Lesen für die Kinder faktisch ist⁵. Man sieht auf der Graphik, dass während des Schriftspracherwerbs, also bis ins 8. Lebensjahr hinein bzw. während der ersten anderthalb, zwei Grundschuljahren die hohe Leseneigung konstant bleibt. Das ändert sich mit dem Abschluss des unmittelbaren Schriftspracherwerbs und dem Übergang zum Selber-Lesen. Hier ist der erste Einbruch in der Leseneigung sichtbar, der sich über die restlichen Grundschuljahre und den Beginn der Förderstufe zunächst gleichmäßig ausdrückt. Gegen Ende meines Vortrags will ich auf diesen ersten „Knick“ in der Lesegeschichte zurückkommen.

Der zweite massive Einbruch beginnt dann mit der Pubertät. Er hat viele Gründe; etwa, dass die gemeinsamen Unternehmungen mit Gleichaltrigen wichtiger werden oder dass die Familie nicht mehr in dem Maße wie zuvor Anregungszentrum für das Lesen sein kann. Das Ausmaß des Anteils des Literaturunterrichts bzw. der Schulkultur im Blick auf Lesen an dieser Krise ist gegenwärtig kaum zu beschreiben – es fehlen die Forschungen. Aber es gibt wahrhaftig keinen Grund, die Schule in dieser Hinsicht zu unterschätzen. Maßgeblich an diesem Einbruch beteiligt sind über lebensweltliche und schulische Einflüsse hinaus auch entwicklungspsychologischen Veränderungen: Die Art und Weise, wie sich Kinder vor der Pubertät mit Büchern verbinden, taugt mit dem Ende der Kindheit nicht mehr. Die Jugendlichen brauchen nun nicht nur andere Themen und also andere Bücher, sie müssen nun auch zu einer neuen Form des Umgangs mit ihnen finden. Die lustvolle Versunkenheit des kindlichen Lesens wird im späteren Alter oft geradezu wehmütig erinnert und gerne

⁴ Daten nach: Harmgarth, Friederike (1997): Lesegewohnheiten – Lesebarrieren: Schülerbefragung im Projekt „Öffentliche Bibliothek und Schule – neue Formen der Partnerschaft. Ergebnisse der Schülerbefragung 1995/1996. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung

⁵ Vgl ebd., S. 21f

idealisiert. Dass dieses kindliche völlige Aufgehen im Text lebensgeschichtlich verloren gegangen ist, wird dann nicht selten dem Literaturunterricht mit seinen Nötigungen zur Distanz und Analyse angelastet. Das ist sicher auch eine Wahrheit, aber wohl nicht die einzige: Die lustvolle Distanzlosigkeit des späten Grundschulkindes ist mit dem grundlegenden Wandel des Weltverhältnisses im Zuge der Pubertät nicht mehr ohne Weiteres möglich. Wenn die kindliche Lesehaltung nicht gewissermaßen mitwächst und sich transformiert, schrumpfen die lebenspraktischen Funktionen der Lektüre zusammen auf die eine, regressive Räume des Rückzugs zu bieten – und das leisten auch andere Medien.

Mit etwa 13 steht für die Leserinnen und Leser unter den Jugendlichen also ein Neubeginn in ihrer Lesegeschichte als elementare Entwicklungsaufgabe an, die, wie auch PISA zeigt, häufig nicht bewältigt wird. Für diesen Neubeginn benötigen die Jugendlichen brauchbare Anregungen innerhalb einer lesefreundlichen Jugendkultur. Hier ist neben der bibliothekarischen Unterstützung vor allem ein problembewusster Literaturunterricht innerhalb einer literarisch orientierten Schulkultur gefragt, die in den Freizeitbereich ausstrahlen kann. Zur Leseförderung in dieser Phase existieren zahlreiche Anregungen und Projekte von Seiten der Deutschdidaktik und den einschlägigen Institutionen, die oft inspirierend und überzeugend sind. Freilich: Abgesehen davon, dass viele der guten Ideen zur Leseförderung im Umkreis der Pubertät bloß auf dem Papier stehen, bleibt ihnen als strukturelles Dilemma, dass sie sämtlich auf die Steigerung der Motivation zielen – ausreichende Leseleistung ist stillschweigend vorausgesetzt. Scharf gezeigt zu haben, dass hier ein blinder Fleck der Leseförderdiskussion liegt, ist ein großer Verdienst der PISA-Studie. Denn von solchen Lesefördermaßnahmen werden Kinder der Mittelschicht, die eine umfassende Lesekindheit hatten und nun mit der Pubertät in einem Motivations- und Orientierungstief stecken, potentiell abgeholt. Aber an dem Drittel der Jugendlichen, das diese Lesekindheit gar nicht hatte, das schon in der zweiten Grundschulhälfte zu lesen aufhörte und entsprechende Kompetenzdefizite angesammelt hat, muss die bunte Lesewerbung notwendig vorübergehen. Aus der Perspektive dieser Jugendlichen wird mit solchen Maßnahmen bloß ein kultureller Habitus vorgeführt, zu dem sie von ihren Voraussetzungen her keinen Zugang haben, nämlich lustvolle Lektüre als Lebensstil.

Diesen SchülerInnen fehlt offensichtlich nicht nur die Motivation, zu lesen – die auch -, sondern sie dringen erst gar nicht in die Dimensionen des Lesens vor, die es genussvoll und belohnend machen. Um die Genese ihrer Probleme beschreiben zu können, braucht es also einen Lesebegriff, der das Wechselspiel von Motivation und Kompetenz im langen Prozess der Lesesozialisation fassen kann. Zudem muss er auch aussagekräftig im Blick auf die Lesemedien sein: Spezifisch literarisches Verstehen spielt bei der PISA-Leistungsmessung bekanntlich keine Rolle. Für die Sozialisation zur Lektüre in Kindheit und Jugend ist literarisch orientierte Kinderliteratur dagegen das zentrale Medium; sie dominiert das außerinstitutionelle Lesen weitgehend⁶. Und faktisch leistet in unserem Bildungssystem das außerinstitutionelle Lesen vor allem in der späten Kindheit bis in die Pubertät den Löwenanteil beim Erwerb von Lesekompetenz. Viele kognitive, affektive und zum Teil auch reflexive Fähigkeiten, die das verstehende Lesen von Texten generell erfordert, werden nicht gezielt im Unterricht bzw. im Literaturunterricht erworben, sondern sie werden durch umfassende Lektüre vor allem in der späten Kindheit beiläufig angeeignet⁷. Das zentrale Medium hierfür ist faktisch Kinderliteratur, überwiegend sind das belletristische Texte, aber auch Sachtexte für Kinder spielen eine große Rolle, insbesondere für Jungen⁸.

6 Oerter, Rolf (1999): Theorien der Lesesozialisation – Zur Ontogenese des Lesens. In: Norbert Groeben (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Schwerpunktprogramm. IASL, 10. Sonderheft, Tübingen., 27–55

7 Rosebrock, Cornelia (1999): Zum Verhältnis von Lesesozialisation und literarischem Lernen. In: Didaktik Deutsch 4, H.1, 57-68

8 Garbe, Christine (2002): Geschlechtsspezifische Zugänge zum fiktionalen Lesen. In: Bonfadelli, Heinz; Bucher, Priska (Hrsg.): Lesen in der Mediengesellschaft. Stand und Perspektiven der Forschung. Zürich: Pestalozzianum, S. 215-234

Die Schule setzt solche Fähigkeiten dann schlichtweg voraus: Eine entwickelte Didaktik und Methodik des verstehenden Lesens im Anschluss an den unmittelbaren Schriftspracherwerb bis hinauf in die Sekundarstufe existiert nicht⁹. Für die Probleme der Orthographie und Grammatik, beim Schreiben oder Argumentieren liegen Curricula vor, um die entsprechenden Fähigkeiten über Jahre zu entwickeln. Nur für die Textverstehensfähigkeiten endet die Didaktik und Methodik mehr oder weniger mit dem Erstleseunterricht. In der Sekundarstufe setzt dann der Literaturunterricht als Fachunterricht ein, und auch im Aufgabenspektrum der anderen Bereiche des Deutschunterrichts oder der anderen Fächer ist ein gezieltes, auf verstehendes Lesen hin ausgerichtetes Lesetraining nicht verankert. Entsprechend fehlen den Lehrkräften neben dem Problembewusstsein auch die Diagnoseinstrumente, mit denen das Leseverstehen überhaupt erhoben werden könnte – PISA hat dieses Defizit unterstrichen -, ganz zu schweigen von den Verfahren, um schwache LeserInnen gezielt fördern zu können. Dazu kommt die vorherrschende Praxis des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs im Literaturunterricht und auch in den anderen Fächern, die eine passive Lesehaltung bei der Erstrezeption geradezu züchtet: Indem die Lehrperson nämlich zunächst mit derjenigen Minderheit von Schülerinnen, die sich daran beteiligen, etwas betreibt, was im didaktischen Brauchtum „Verständnissicherung“ heißt, wird der Anspruch des Verstehens von der Individualrezeption ins Unterrichtsgespräch verschoben. „Lest euch den Text zuhause durch“ heißt eben bei den vorherrschenden Unterrichtsverfahren nicht, dass er aktiv angeeignet werden soll oder muss, denn Verstehen soll ja im Unterricht kollektiv hergestellt werden. Welchem Anteil von Schülerinnen sich erst in solchen inhaltsorientierten fragend-entwickelnden Gesprächen der Gehalt des Textes erschließt, könnte man nur ahnen, wenn man die Verstehenstiefe ihrer Erstrezeption wenigstens stichprobenartig erhebt. Das geschieht so gut wie nie - die Diagnosefähigkeit der Lehrpersonen sind bekanntlich für das Leseverstehen auffällig schwach, auffällig insbesondere verglichen mit den Diagnosefähigkeiten in anderen Bereichen¹⁰.

Dass Leseverstehensfähigkeiten in unserer Bildungslandschaft dominant über Freizeitlektüre angeeignet werden, signalisieren auch die PISA-Ergebnisse: Die extreme Schichtabhängigkeit der Leseleistung bei den 15-Jährigen korreliert deutlicher mit der bekannten Schichtabhängigkeit der Buchnutzung bei Kindern als mit unterrichtlichen oder schulischen Parametern, wenn hier auch aus einer Korrelation nicht einfach auf einen Ursache-Wirkungs-Zusammenhang geschlossen werden darf. Evident wird der Zusammenhang zwischen Lesekompetenz und kindlichem Freizeitlesen aber auch, wenn man sich die Teilfähigkeiten im Einzelnen anschaut, die zu dem begrifflichen Konstrukt „Lesekompetenz“ gehören müssen. Das will ich im Folgenden tun und dabei einen Lesekompetenzbegriff¹¹ skizzieren, der offen ist einmal für die Frage nach dem Wechselspiel von Motivation und Kompetenz im Prozess des Erwerbs, zum anderen für die Frage nach der Gewichtung literarischer und pragmatischer Lektüre für das Entstehen von Lesekompetenz.

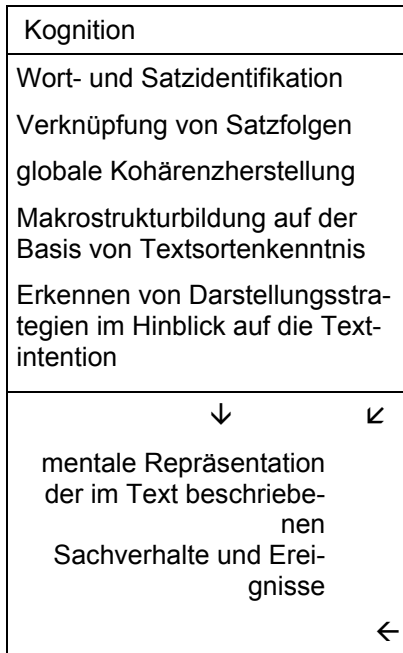
2.

Gegenwärtige leserpsychologische kognitionstheoretische Modell geht davon aus, dass Lesen ein kognitiv konstruktiver Vorgang ist, dass es die aktive Konstitution von Bedeutungen verlangt. Die Leistung des kognitionstheoretischen Lesemodells der Leserpsychologie besteht nun darin, diese aktive Tätigkeit des Lesenden aufzuschlüsseln in verschiedene Anforderungsdimensionen, die parallel während des Lesens kognitiv vollzogen werden. Fünf solche Dimensionen wurden isoliert:

9 Vgl. in diesem Sinn das jüngste Heft von „Praxis Deutsch“ zum Thema Leseleistung – Lesekompetenz (29 / H.176)

10 PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). Opladen: Leske und Budrich 2001, S. 119, 120

11 Dieser Begriff wurde im Rahmen des DFG-Schwerpunktprogramms „Lesen in der Mediengesellschaft“ entwickelt und ist ausgeführt in dem Sammelband: Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) (2002): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München: Juventa



Die Buchstaben-, die Wort- und die Satzerkennung sind hier schon in einem Posten zusammengefasst, wie es für flüssige Leser durchaus selbstverständlich ist - wer aber Kontakt mit Grundschulkindern hat, weiß, wie langwierig der Prozess der Automatisierung der Worterkennung auf diesem immerhin noch hierarchieniedrigsten Level von Leseleistung ist. Der sogenannte „Wortüberlegenheitseffekt“ spielt auf dieser Ebene eine Rolle: Die semantische Verfügbarkeit von Wörtern oder sogar ihrer Buchstabengestalt ist wichtig für Geschwindigkeit und für die kognitive Mühelosigkeit, in der sie identifiziert werden können. Das gilt aber nicht nur der Wörter allein: Auch wenn die Kontexte, in die die Wörter hineingehören, bekannt und dadurch erwartbar sind, wird die Worterkennung stabilisiert. Leseanfänger, die einen differenzierten Wortschatz und entsprechendes Kontextwissen haben, können sich also schon auf diesem niedrigsten Level der Leseleistung entlasten, indem sie während des Lesens präzisere Erwartungen entwickeln, nämlich sogenannte „Top-down“-Leistungen zur Unterstützung des Buchstabierens einsetzen.

Für das Satzverstehen ist insbesondere die Bildung von sogenannten Propositionen wichtig, das sind die Tiefenstrukturen des Geschriebenen, die während des Lesens durch die Verkettung der Satzelemente zu Bedeutungen gebildet werden müssen. Leseanfänger, die umfassende vorschulische Erfahrungen mit schriftsprachlicher Kommunikation haben, haben ab diesem Level von Leseleistung deutliche Vorteile: Sie sind geübt im rezeptionsbegleitenden Aufbau einer inneren Repräsentation des Gelesenen, eines sogenannten mentalen Modells.

Die genannten kognitiven Prozesse einschließlich des Satzverstehens vollziehen sich beim kompetenten Lesen automatisiert, d.h. gleichsam mühelos und ohne selbst reflexive Ressourcen in Anspruch zu nehmen. Das gilt auch noch für den nächsten Level von Leseleistung, für die lokale Kohärenzbildung durch Verknüpfung von Satzfolgen. Auch bei diesen über die Satzgrenzen hinausgehenden Bildungen von Sinnzusammenhängen spielt Sprach- und Weltwissen eine Rolle. Denn die „kleinen“, lokalen Stimmigkeiten konstruiert der gute Leser völlig beiläufig durch die Herstellung von Inferenzen. Für Leseanfänger oder gänzlich leseungewohnte Menschen, die sich noch lautierend vorlesen müssen, um überhaupt eine Idee davon zu bekommen, wovon im Text die Rede ist, sind die Vorgänge auf diesen beiden relativ niedrigen Ebenen bereits mental so aufwändig, dass ihre kognitiven Ressourcen durch die Anstrengung auf diesen Ebenen gleichsam aufgezehrt werden. Solche Automatisierungsleistungen auf Wort- und dann Satzebene sind nicht aus dem Stand heraus zu haben; es braucht einen langen Leseattem und eine Menge Bücher, um sie zu erwerben und die Mühen des Dechiffrierens abzustreifen.

Aber komplexeres Leseverstehen fängt erst an, wenn die lokalen Kohärenzen nicht nur hergestellt, sondern auch in reduzierenden Organisationsvorgängen verdichtet und miteinander verknüpft werden, und zwar mitlaufend zu den schon genannten Leistungen der Wort- und Satzidentifikation im Fluss der Lektüre, gewissermaßen „online“. Dann bildet der Lesende globale, textgestützte Hypothesen, die beinhalten, wovon die Rede ist, worauf es ankommt usw..

Komplexere literarische Sprachfiguren wie z.B. Metaphern oder Ironie versteht man diesem Modell zufolge nur, wenn man sie zunächst lokal kohärent machen kann, also in ihren Kontext aktiv einordnet und dadurch ihre zum Kontext widersprüchliche Dimension erschließen kann. Einfache literarische oder pragmatische Texte verzichten auf solche Figuren und formulieren ihre globalen Strukturen explizit, etwa in einführenden Sätzen, die angeben, wovon in der Folge gehandelt wird. An der Kinderliteratur kann man solche textseitigen Strategien, Texte strukturell einfach zu machen, leicht entdecken. Insofern ist der Kinderliteratur als Gesamtkorpus ein Lesecurriculum gewissermaßen inhärent. Komplexere Texte, ob literarische oder pragmatische, erwarten das in höherem Maße von den Lesern. Der entlastet sich ungeheuer, wenn er im Rahmen seiner schriftmedialen Vorkenntnisse über differenziertes Textsortenwissen verfügt. Dann hat er mittels Makrostrukturbildung während des Lesens brauchbare Hypothesen verfügbar.

Der Leser bildet durch all diese Leistungen eine innere Repräsentation des gerade Gelesenen, ein sogenanntes mentales Modell, in das neue Textmomente ständig Eingang finden, so dass es korrigiert und differenziert wird. Die Einspeisung neuer Momente durch die Textvorgabe und die Hinzuziehung von weiterem Text- und Weltwissen gehen dabei Hand in Hand – jedenfalls dann, wenn die hierarchieniedrigeren Prozesse so automatisiert sind, dass sie nicht die kognitiven Leistungen des Lesenden für sich allein beanspruchen.

Wenn die mentalen Modelle in spezifisch konventionalisierte Texttypen einordnen werden können, d.h., wenn aus einer Metaperspektive heraus rhetorische, stilistische und argumentative Strategien entschlüsselt und in ihrer Bedeutung ausgeschöpft werden können, dann ist die - in diesem Paradigma - hierarchiehöchste Ebene des Leseverstehens beschrieben; in dem Fall wird der eigene Lesevorgang begleitend reflektiert¹². Für literarisch etwas komplexere Texte ist diese Ebene durchaus notwendig. Beispielsweise Märchenparodien spielen mit den Makrostrukturen des Lesers, indem sie konventionelle Strukturen des Märchens in ihm aufrufen, diese aber dann durchkreuzen; das darf den Leser nicht in heillose Verwirrung stürzen, sondern er muss es als ein Spiel mit einer Erzählkonvention genießen können.

Soweit also eine knappe Darstellung des kognitionstheoretischen Modells des Lesens, das dem Kompetenz-Begriff der PISA-Studie zugrunde liegt: Auf fünf kognitiv immer anspruchsvoller werdenden Ebenen, so könnte man ihn zusammen fassen, werden die Textvorgaben vom Leser jeweils aktiv als sinnhafte Figurationen mental repräsentiert und prozessiert.

Für das Messen von Leseleistungen ist das sicher ein angemessenes Schema. Freilich: Wäre der Akt des Lesens damit erschöpfend beschrieben, würde vermutlich niemand diese mental ungeheuer komplexe Akrobatik lernen geschweige denn beherrschen. Es braucht Motive, die komplizierten und vielschichtigen Denkkakte beim Lesen langwierig einzuüben und innere Modelle des Repräsentierten auf immer höherem Niveau anzustreben, es braucht sozusagen Antriebe, die jeden einzelnen der kognitiven Schritt auf den Weg bringen. Hier verlässt uns die Kognitionstheorie; solche Fragen nach der Art und Weise der Beteiligung des Subjekts an seinen Hervorbringungen sind nicht ihr Terrain. Aber für ein Verständnis der individuellen Genese von Lesefähigkeit sind diese Faktoren natürlich zentral.

Man muss beim Lesen vielleicht noch mehr als bei anderen Medienhandlungen von einem umfassenden Engagement des lesenden Subjekts ausgehen. Es ist nicht nur konstruktiv aktiv, sondern es

12 Diesen Ausführungen liegt das Modell von Kintsch zugrunde, vgl.: Kintsch, Walter (1998): *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. Summarisch: Christmann, Ursula; Groeben, Norbert (1999): *Psychologie des Lesens*. In: *Handbuch Lesen*. Im Auftr. d. Stiftung Lesen und der Deutschen Literaturkonferenz hrsg. v. Bodo Franzmann u.a. München: Saur 1999, S. 145-223

ist als ganzes, also auch mit seinen affektiven Komponenten, verstrickt in die Konstruktionen der Lektüre. Schaut man auf auf kindliches Lesen, so ist ganz deutlich, dass es diese innere Beteiligung ist, die den Reiz des Lesens ausmacht: Das Lesen ist in seinen Anfängen ein wunschorientierter Vorgang, und es bleibt das im Kern bis hinein in die Verästelungen erwachsener ausdifferenzierter Lesehaltungen. Sogar da, wo Lektüre ganz äußeren Zwecken folgt, wird sie immer noch am Laufen gehalten von einem Begehren nach Sinn. Wie stark Texte eine Sinnverheißung signalisieren, ist natürlich von vielerlei Momenten ihrer eigenen Beschaffenheit abhängig; leserseitig ist das deutlich lebensgeschichtlich geprägt. Die Summe der Erfahrungen, die wir mit Texten und bestimmten Textsorten gemacht haben, bestimmen die individuelle Attraktivität des Lesens der verschiedenen Textsorten und Themen.

Deshalb sollte für einen umfassenderen Begriff von Lesekompetenz die kognitive Dimension der Lektüre durch die Dimension der „Beteiligung“ erweitert werden:

Kognition	Motivation, subjektive Beteiligung
<u>Kognitive Fähigkeiten, sprachliches und Weltwissen:</u> Wort- und Satzidentifikation Verknüpfung von Satzfolgen globale Kohärenzherstellung Makrostrukturbildung auf der Basis von Textsortenkenntnis Erkennen von Darstellungsstrategien im Hinblick auf die Textintention	<u>Die Fähigkeit des lesenden Subjekts, sich affektiv zu engagieren:</u> Genuss, Identifikation, Involviertheit, Distanzierung, Alterität usw.
↓ ↙ mentale Repräsentation der im Text beschriebenen Sachverhalte und Ereignisse	<u>Die Fähigkeit, Lesebereitschaft aufzubauen:</u> Genussversprechen des Textes selbst Interesse an best. emotionaler Anregung Aussicht auf anschließende Kommunikation thematische Interessen, außertextuelle Zwecke
	<u>Die Fähigkeit, Lesebedürfnisse und –angebote aufeinander abzustimmen</u>

Der Aufbau der mentalen Modelle wird also nicht nur durch die im engeren Sinn kognitiven Leistungen bewerkstelligt; der Treibstoff dieser komplexen mentalen Aktivitäten stammt aus den Beteiligungsmöglichkeiten des lesenden Subjekts, seine Involviertheit liefert gewissermaßen die Energie für den ganzen Vorgang. Schlechte Leserinnen und Leser zeichnen sich dadurch aus, dass sie sozusagen „am Buchstaben“, an der Wörtlichkeit kleben, dass sie für die Leseleistungen, die über das unmittelbare Dechiffrieren hinausgehen, wenig Energie, auch wenig Interesse aufbringen. Lerngeschichtlich führt diese Haltung natürlich zu schwach ausgebildeten Fähigkeiten auf den hierarchiehöheren Ebenen des Lesevorgangs. Gute LeserInnen sind aber gewissermaßen engagiert auf allen Ebenen. Diese Beteiligung des Subjekts bringt es mit sich, dass Lesen zumindest potentiell ein selbstreflexiver Akt ist:

Kognition	Motivation, subjektive Beteiligung	Reflexion
<u>Kognitive Fähigkeiten, sprachliches und Weltwissen:</u> Wort- und Satzidentifikation Verknüpfung von Satzfolgen globale Kohärenzherstellung Makrostrukturbildung auf der Basis von Textsortenkenntnis Erkennen von Darstellungsstrategien im Hinblick auf die Textintention	<u>Die Fähigkeit des lesenden Subjekts, sich affektiv zu engagieren:</u> Genuss, Identifikation, Involviertheit, Distanzierung, Alterität usw. <u>Die Fähigkeit, Lesebereitschaft aufzubauen:</u> Genussversprechen des Textes selbst Interesse an best. emotionaler Anregung Aussicht auf anschließende Kommunikation thematische Interessen, außertextuelle Zwecke	<u>Prozessbegleitende reflexive Fähigkeiten:</u> Fortlaufende Überprüfung auf Verständnislücken Retrospektive Reflexion auf andere Wissensbestände <u>Fähigkeit zur Anschlusskommunikation als kulturelle Praxis:</u> Textbedeutungen aushandeln Erschließung weiterer Bedeutungsdimensionen / Reduktion der Bedeutungs Offenheit Vermittlung kulturell etablierter Muster der Bedeutungskonstitution
↓ ↙ <u>Mentale Repräsentation</u> der im Text beschriebenen Sachverhalte, Ereignisse ↖	<u>Die Fähigkeit, Lesebedürfnisse und -angebote aufeinander abzustimmen</u>	

Lesen ist ein reflexiver Akt, weil individuelle Wissensbereiche bzw. Interessen und Textvorgaben kaum bruchlos ineinander passen. Der Leser ist in seine eigenen textgeleiteten Konstruktionen nicht nur verstrickt, er ist ihnen eben auch konfrontiert. Er ist während der Lektüre in einem Bedeutungsgeflecht aktiv befangen, das ihn übersteigt – er schaut sich aber zugleich auch selber dabei zu. Die leserseitigen wunschgetriebenen Konstruktionsleistungen sind zu individuell, um vom Text immer bruchlos abgedeckt werden zu können. Doch sie in dieser Individualität mental aufzubauen ist zugleich eine der medialen Notwendigkeiten des Lesens. Wegen dieses „Widerspruchs“ zwischen den Lesererwartung und den textseitigen Vorgaben in den Einzelmomenten der Lektüre erhält die reflexive Ebene in den jüngsten Forschungen zur theoretischen Modellierung von Lesekompetenz einen großen Stellenwert.

Neben den begleitenden und den retrospektiven Metareflexionen wird schließlich auch die Kommunikation über Texte mit Dritten in das Konstrukt der Lesekompetenz einbezogen. Die Fähigkeit also, meine Texterfahrungen mit anderen gewissermaßen korrigierend auszutauschen, gilt ebenfalls als Komponente von Lesekompetenz

Dieses Modell von Lesekompetenz ist gegenüber der gelesenen Textsorte zunächst relativ neutral: Es kann auf die Lektüre linearer und nicht-linearer, ästhetischer und pragmatischer, konventioneller und Hypertexte angewandt werden, auf einfach strukturierte wie auf komplexe Texte mit tief eingebetteten, nur indirekt erschließbaren Gehalten. Im Blick auf literarische Texte können literaturspezifische Abstufungen zum Tragen kommen: Die Polyvalenz- und die Ästhetikkonvention literarischer Kommunikation verlangt in der Regel größere Unsicherheitstoleranzen vom lesenden Subjekt als pragmatische Texte, mehr Sensibilität für noch nicht konventionalisierte Bedeutungen, höhere Fähigkeiten bei der Ausbalancierung von Irritation und Verstehen in der Lektüre; tendenziell kann vermutlich auch von einer intensiveren Anforderung an die Fähigkeit zur begleitenden Selbstrefle-

xion ausgegangen werden¹³. Aber es kann trotz solchen unterschiedlichen Gewichtungen doch mit einigem Recht von einem gemeinsamen strukturellen Kompetenzbegriff im Blick auf die Lektüren verschiedener Textsorten ausgegangen werden.

3.

Die eingangs präsentierte Kurve der abnehmenden Leseneigung im Laufe des Heranwachsens zeigt wesentlich die Lesemotivation. PISA zeichnet, im Gegensatz dazu, ein Bild der Leseleistung. Aber Motivation und Leistungsniveau sind, in der Erwerbsperspektive gesehen, die beiden Seiten der einen Münze „Lesekompetenz“. von daher wird es evident, dass für die in PISA so genannte Risikogruppe die gängigen Lesefördermaßnahmen mit ihrem Ziel der Motivationssteigerung zu spät kommen. Denn die erste Krise im Verlauf der Lesesozialisation fällt in die Phase des späten zweiten und dann dritten Schuljahres. Diese Krise gerät, verglichen mit der Leseunlust der 13 bis 16-Jährigen, wenig im Blick. Aber sie ist womöglich ernster, weil die Lesekompetenzen von Kindern, die in diesem Alter zu lesen aufhören, natürlich weit weniger entwickelt sind und dieser Abbruch insofern weit gravierendere Folgen für ihre Lernentwicklung in vielen Bereichen hat.

Man muss sich für die Frage nach Handlungsmöglichkeiten in diesem Bereich zunächst verdeutlichen, was für einen erheblichen Eingriff in die literarische Sozialisation die Anforderungen des Anfangsunterrichts für die Schulanfänger darstellen. Sie sind bereits kompetente Literaturkenner, die Mittelschichtskinder in erster Linie durch Vorleseaktivitäten der Eltern. Den Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern wird freilich weniger vorgelesen, aber auch sie hören Hörspielkassetten, die neben dem Fernsehen das wichtigste Medium der Vorschulkinder sind und den Erwerb von literarischem Verstehen unterstützen. Auch Fernsehsendungen vermitteln natürlich elementare Schemata der Narration, die elementaren Typen von Fiktionen usw., wenn auch sehr viel weniger elaboriert als schriftbasierte Medien und wohl auch weniger nachhaltige¹⁴. Diese jungen Literaturkenner und –genießer also machen nun mit dem Schuleintritt die Erfahrung, dass das Entziffern der Schrift so mühevoll und langwierig ist, dass sie in ihren literarischen Verstehensfähigkeiten durch selbst gelesene Textchen nicht befriedigt werden können. Sie müssen lange Zeit so viel Energie auf diejenigen kognitiven Prozesse verwenden, die geübten Lesern überhaupt nicht mehr ins Bewusstsein dringen, dass eine differenzierte Konstruktion und Metawahrnehmung von Sinnzusammenhängen des Gelesenen kaum möglich ist, ganz im Gegensatz zur visuellen oder auditiven Rezeption von Geschichten. Und doch sind es erst die hierarchiehohe Bewusstseinsakte, die das Lesen belohnend machen; denn erst der Genuss an der Geschichte in ihrem Zusammenhang ist das Verlockende an Büchern. Diese Entkoppelung von Lesen und verstehendem Genießen von Texten ist keine punktuelle Erfahrung bloß am Beginn des Lesenlernens, im Gegenteil: Man kann davon ausgehen, dass sich die Schere zwischen technischer Lesefertigkeit und literarischer Verstehenskompetenz beim Selberlesen mit frühestens 9 Jahren, also ab frühestens der 3. Klasse, schließt, wobei dieses Alter für Kinder mit optimalen Lernvoraussetzungen gilt. Wenn Kinder in ihren literarischen Erfahrungsbedürfnissen während des Schriftspracherwerbs nicht dezidiert gestützt und gefördert werden, erhält ihre Neugier auf Geschichten und die intensive Motivation, an ihnen Welt- und Sprachwissen zu erwerben, einen empfindlichen Rückschlag. Kinder aus der Mittelschicht erhalten in der Regel diese Unterstützung ihres literarischen Verstehens von zu Hause. Für solche mit bildungsferner Herkunft muss sich der Unterricht in ganz anderem Maße als bisher dafür verantwortlich fühlen.

Neben der Entwicklung und Umsetzung einer Didaktik und Methodik für das Training der verschiedenen kognitiven Aktivitäten beim Lesen, für die ich oben schon plädiert habe, braucht es also schulische Aufmerksamkeit und Energie für die Sicherung der Lesegenussfähigkeit, auch und gerade über die Grenzen des Unterrichts hinaus. Schärfer diese Erfordernisse in den Blick gerückt zu haben ist für mich ein wichtiger Verdienst von PISA.

13 Eggert, Hartmut (2002): Literarische Texte und ihre Anforderungen an die Lesekompetenz. In: Groeben/Hurrelmann 2002, S. 186-194

14 Ennemoser, Marco; Schiffer, Kathrin; Schneider, Wolfgang (2002): Empirisches Beispiel: Fernsehfluss und Lesefähigkeit. In: Groeben/Hurrelmann 2002, S. 236-250

Zur Kooperation von Universität und Schule – der Schulbegleitforschungskongress in Bremen vom 11.–15. November 2002

Gabriele Frenzel

(Pädagogische Mitarbeiterin am Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Pädagogik der Sekundarstufe)

Immer wieder beklagen sich Studierende darüber, dass die Inhalte ihres Studiums mit ihrer späteren Berufspraxis als LehrerInnen wenig zu tun haben. Der Praxisanteil in der ersten Phase der LehrerInnenausbildung ist zu gering und müsste dringend erhöht werden. Noch wichtiger wäre aber wohl, dass sich Schule und Universität aufeinander zu bewegen und die Bereitschaft entwickeln, sich einzulassen auf die unterschiedliche Sprache, Arbeitsweise und Zielsetzung des jeweils anderen Systems. Universität müsste zur Kenntnis nehmen, was die Praxis bewegt, die Praxis wiederum könnte von den unterschiedlichen Sichtweisen der Theoretiker profitieren.

Verschiedene Modelle der Kooperation von Universität und Schule werden seit einigen Jahren in Norddeutschland entwickelt, so zum Beispiel in Oldenburg, Bremen und Hamburg (siehe auch *L-news* Nr.14): Nach unterschiedlichen Konzepten erforschen Erziehungswissenschaftler gemeinsam mit LehrerInnen und/oder StudentInnen Fragestellungen, die aus der Schulpraxis stammen. All diese Initiativen haben sich im *Nordverbund Schulbegleitforschung* zusammengeschlossen, der nun zu seiner bereits 7. Fachtagung nach Bremen eingeladen hatte.¹⁵ Der Erfahrungsaustausch fand in Workshops statt, in denen unterschiedliche Projekte vorgestellt und diskutiert wurden. Zwei Expertenrunden am Ende der Tagung stellten den Bezug her zur erziehungswissenschaftlichen Diskussion um „Professionalisierung von LehrerInnen“ und

fessionalisierung von LehrerInnen“ und „Schulentwicklung“.

Beim Kongress in Bremen ging es allerdings nicht nur um die Tagung des *Nordverbunds*, sondern auch um das 10-jährige Jubiläum der *Schulbegleitforschung in Bremen*. Das Bremer Konzept der Schulbegleitforschung ermöglicht es LehrerInnen nicht nur, Ideen für innovative Projekte an ihren Schulen zu entwickeln, sondern auch, deren Umsetzung *selbst* zu evaluieren. Dazu werden die beteiligten LehrerInnen für einige Stunden vom Unterricht befreit und bekommen bei der Durchführung ihrer Forschungsprojekte Unterstützung durch Mitarbeiter der Universität. – 158 Forschungsprojekte sind in Bremen mittlerweile zustande gekommen. Viele Teams haben ihre Arbeit bereits abgeschlossen, die Untersuchungsergebnisse kann man in den Endberichten nachlesen.¹⁶

In den Workshops, die ich besucht habe, ist mir aufgefallen, dass die anwesenden Bremer LehrerInnen nicht nur daran interessiert waren, Anregungen für ihr praktisches Handeln zu bekommen, sondern dass sie sich auch sehr kompetent und selbstbewußt mit Untersuchungen auseinandersetzten, die in einem wissenschaftlichen Zusammenhang entstanden waren. Die LehrerInnen waren bereit, sich auf Sprache und Arbeitsweise der Wissenschaftler einzulassen, da sie bei der Durchführung ihrer eigenen Projekte in der *Schulbegleitforschung* mit ähnlichen Fragen konfrontiert worden waren, wie sie nun von den Theoretikern gestellt wurden. Sie hatten einen „forschenden Blick“ auf ihre Alltagspraxis entwickelt und waren am wissenschaftlichen

¹⁵ Zum aktuellen Stand der Diskussion:

- Dirks, Una/ Hansmann, Wilfried (Hg.): *Forschendes Lernen in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2002
- Meyer, Hilbert/ Obolenski, Alexandra (Hg.): *Forschendes Lernen. Konzeptionen einer professionellen LehrerInnenausbildung* (erscheint im März 2003 bei Klinkhardt)

¹⁶ Näheres im Internet unter:

<http://www.schule.bremen.de/schulbegleitforschung/>

Dialog über die Erforschung von Schulwirklichkeit interessiert.

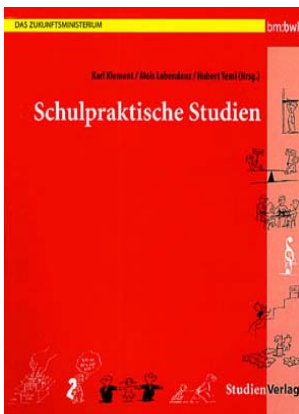
In der Expertenrunde zum Thema „Schulentwicklung im Kontext von *Schulbegleitforschung*“ wurden die anwesenden Wissenschaftler gefragt, welchen Beitrag zur Schulentwicklung sie leisten könnten und ob es überhaupt möglich sei, dass sie als Außenstehende genauen Einblick in die Kommunikationsprozesse von Schulen gewinnen könnten. In der folgenden Diskussion beschrieben die Theoretiker ihre eigene Rolle in der wissenschaftlichen Begleitung von Schulen: Es sei nicht nur wichtig, die Probleme aus Sicht der LehrerInnen genau zu kennen, sondern auch, an der eigenen Außenperspektive festzuhalten. Die Ergebnisse dieser Außensicht könn-

ten für die Schulentwicklungsprozesse der beteiligten Schulen neue Impulse bringen.

Immer wieder haben sich Universität und Schule im Verlauf dieser Tagung aufeinander zu bewegt. Sie haben zu einer gemeinsamen Sprache und zu gemeinsamen Fragestellungen gefunden, sich aber auch voneinander abgegrenzt und auf unterschiedlichen Zielsetzungen und Arbeitsweisen bestanden – beides notwendiger Bestandteil eines gelungenen Kooperationsprozesses.

Die nächste Tagung des *Nordverbunds Schulbegleitforschung* findet im Dezember in Vechta statt und wird wieder unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit von Universität und Schule dokumentieren.

Neuerscheinungen zur Lehrerbildung



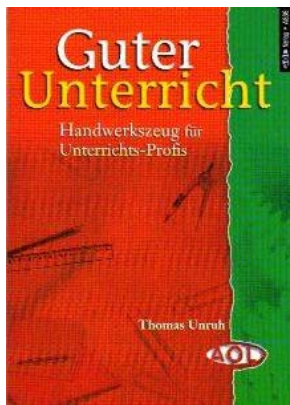
Schulpraktische Studien

Praxis der Lehrerbildung;
Karl Klement, Alois Lobendanz, Hubert Teml (Hrsg.) StudienVerlag, Innsbruck, 2002, 293 Seiten

Schulpraktische Studien erhalten einen immer größeren Stellenwert in der universitären Lehrerbildung. Siehe auch Bericht der Expertengruppe zur Lehrerbildung in Hessen und dem Abschlussbericht der Arbeitsgruppe Lehrerbildung der Wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen. Der vorliegende Band ergänzt auf hervorragende Weise das Buch *Schulpraxis reflektieren*, welches ebenfalls in der Reihe Praxis der Lehrerbildung im StudienVerlag erschienen ist. Das Ziel vom Reflexionswissen in der universitären Lehrerbildung zum Reflexionswissen in der Schul- und Unterrichtspraxis wird gut in diesem Buch vorgestellt. Mehrere Autoren, darunter Herbert Altrichter, beschreiben ihre Erfahrungen mit Schulpraktischen Studien. Der Band, der in

fünf Abschnitte (Zugänge, Grundlagen, Ansätze, Umsetzungen und Qualitätsentwicklung) gegliedert ist, bietet ein breites Spektrum der Orientierung allen an der Lehrerbildung beteiligten Personen. Die Tendenz zu einer "Reflexiven Praxis" ist die Herausforderung auf dem Weg zu einer professionellen universitären Lehrerbildung. Gerade in den "Schulpraktischen Studien" kommt die Hinwendung zum forschenden Lernen deutlich zum Ausdruck: Ausbildung wird zum Forschungsauftrag für alle daran Beteiligten. Dazu bedarf der "Reflektierende Praktiker" auch der Werkzeuge, um sein Feld - die forschende Auseinandersetzung mit seiner eigenen Entwicklung - sinnvoll bearbeiten zu können. Von der "Aktionsidee" über die "Praxisreflexionen" bis hin zur "praktischen Theorie" wird deshalb ein methodisches Konzept entwickelt, welches die "Schulpraktischen Studien" fundiert und für die Ausbildung an Hochschulen bereitstellt. Hier wird Forschung in ihrer ursprünglichsten Form beschrieben: In der Kultur des Fragens, des bewussten Innehaltens und der systematischen Reflexion, um zu gangbaren Lösungen zu gelangen und damit eine theoretisch begründete "Subjektive Didaktik" zu entwickeln. Gerade für intensiv betreute Schulpraktische Studien, die auch die Erprobung der Studierenden im eigenen Un-

terricht vorsehen, dürften die Beiträge von Hubert Teml: „Praxisberatung als Förderung von Praxisreflexion“ und Rudolf Divinzenz: „Nicht sofort meine Weisheit zum Besten geben... Auf dem Weg zur beratungsorientierten Nachbesprechung“ sein. Diese Buch hilft, eigene Ideen weiterzuentwickeln und ermutigt Lehrende dazu, Schulpraktische Studien als Feld „Forschenden Lernens“ zu betrachten, ohne die Begegnung mit der Schule aufzugeben.



Guter Unterricht
Handwerkszeug
für Unterrichts-
Profis
Susanne Petersen
und Thomas Unruh
AOL Verlag, Lichtenau, 2002, 154
Seiten

Guter Unterricht – Handwerkszeug für Unterrichts-Profis. Die Autoren lehnen sich weit aus dem Fenster, was den Buchtitel betrifft. Und nicht wenige Lehramtsstudenten werden sich freuen, endlich ein Buch zu finden, wo es also nun doch schwarz auf weiß steht, wie man „Guten Unterricht“ macht. Das es nicht so leicht ist, wie die gut beschriebenen Beispiel im Buch suggerieren, dürfte spätestens nach den Schulpraktischen Studien klar sein. Dennoch bietet das Buch auf fundierter theoretischer Basis sehr gute Ansätze, wie die Theorie in der Praxis angewendet werden kann, zB: Wie leitet man Unterrichtsgespräche, in denen nicht bloß wenige schwafeln, sondern die wirklich ertragreich sind und für alle Beteiligten befriedigend verlaufen? Wie kann man selbstständiges Lernen erfolgreich im Unterricht umsetzen? Und wie schafft man eine Basis für eine konstruktive Lernatmosphäre? Dieses und vieles mehr, was nach Meinung der Autoren zu „Gutem Unterricht“ gehört, wird von Unruh und Petersen auf rund 150 Seiten dargestellt. Das Buch ist für alle an der Lehrerausbildung beteiligten Personen geeignet. Eine gute Hilfe stellen die Ausführungen besonders für Studierende und Referendare dar, die häufig über wenig Unterrichtserfahrung verfügen. Praktikumsbeauf-

tragten, Kontaktlehrern und Ausbildern in den Studienseminaren, die immer noch gerne unterrichten und auf der (methodischen) Höhe der Zeit bleiben wollen, sei ein Blick in das Buch ebenfalls empfohlen. Klar, kompakt und kompetent geschrieben, mit vielen Weblinks, aktuellen Beiträgen und Zusatzmaterialien auf der Homepage: www.guterunterricht.de runden dieses Buch ab.



**Berufseinstieg:
Grundschule**
Horst Barnitzky,
Reinhold Christiani (Hrsg.)
Lehrer-Bücherei:
Grundschule
352 Seiten, Cornelsen Verlag
Scriptor, 2002,
350 Seiten.

Berufseinstieg: Grundschule verspricht viel und gibt Studierenden einen ersten Überblick, was sich hinter dem gewählten „Traumberuf“ verbirgt. Deshalb ist dieses Buch nicht nur für Lehramtsstudenten und Referendare, sondern auch für Kollegen in der Abiturientenberatung der Arbeitsämter geeignet. Behandelt wird in dem Buch u.a.: Was spricht dafür, Grundschullehrer zu werden? Wie organisiert man seinen Arbeitsalltag? Wie funktioniert das System Schule? Darüber hinaus werden die Leser über alle Aspekte der Ausbildung und des zukünftigen Schulalltags von Grundschullehrkräften informiert. Es hilft angehenden Lehrern bei ihrem Einstieg ins Berufsleben. Die Bandbreite der Themen reicht von der Reflexion über die eigene Lernbiographie, über verschiedene Aspekte des Berufsbildes bis hin zu rechtlichen Rahmenbedingungen. Ein besonderes Augenmerk wird auf die Grundschulpädagogik gerichtet. So wird u.a. auf den Einsatz von Neuen Medien im Grundschulunterricht sowie auf Probleme bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder mit Migrationshintergrund eingegangen. Aber auch die grundlegenden Themen wie Lernwege der Kinder, Schulanfang und der Übergang in weiterführende Schulen werden angerissen. Weitere Themen sind: die aktuelle

Situation aller Grundschulfächer, Tätigkeitsfelder wie Erziehen und Unterrichten, Beraten und Beurteilen und Prüfungen. In diesem Zusammenhang liefert der Band Tipps und Tricks für die Unterrichtsvorbereitung, für Lehrproben, das Staatsexamen und den Umgang mit der Prüfungsangst. Abgerundet wird der Band, indem er auch die Perspektiven der Ausbilder in der zweiten Phase berücksichtigt. Die zahlreichen Autorinnen und Autoren stehen für umfassende Kompetenz und einen reichhaltigen Erfahrungsschatz. Studenten und Referendare seien jedoch daran erinnert,

dass dieses Buch nicht alleine für eine erfolgreiche Ausbildung ausreicht. Ein ausführliches Literaturverzeichnis fehlt leider. Hierfür sei noch einmal auf das Buch von **Tassilo Knauf, Einführung in die Grundschuldiktik**, Kohlhammer Verlag, 2001, verwiesen, welches in den L-news Nr. 16 sehr positiv besprochen wurde.

Andreas Hänssig OStR i.H.

Büro für Schulpraktische Studien

Links zur Lehrerausbildung

Internetseiten der Wissenschaftlichen Kommission des Landes Niedersachsen

Hier können unter anderem der Abschlussbericht der Arbeitsgruppe Lehrerbildung der Wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen sowie der Abschlussbericht des Forschungsevaluationsverfahrens in den Berufswissenschaften der Lehrerbildung heruntergeladen werden (pdf-Format).

www.wk.niedersachsen.de/Materialien/material.htm

www.wk.niedersachsen.de/Materialien/AG-Lehrer.pdf

centron

Journal zur Lehrerbildung

Centron ist ein Journal zur Lehrerbildung, das von der Zentralstelle für Lehrerbildung der Universität Potsdam herausgegeben wird und sich mit aktuellen Themen, Fragestellungen und Problemen der Lehrerbildung befasst.

Das Heft (Nr. 14 – 12/02) Praxisstudien – Blanke Theorie? Ist im Internet erschienen.

Folgende Themen werden u.a. behandelt:

- Praxisstudien im Lehramt
- Gute Seiten, schlechte Seiten. Erinnerungen an die Studienzeit
- Weiterführung und Entwicklung einer integrativen Lehrerbildung
- Professionsorientierung „Fachmann“ versus „Pädagoge“

- Andere Länder, andere Wege? Zur Lehrerbildung in Polen
- Zur Modularisierung der Lehramtsstudiengänge an der Universität Potsdam

Ein Klick lohnt sich:

www.uni-potsdam.de/u/zlb

Startklar für OLYMPJA!

Unterlagen für Lehrkräfte. Zum Schuljahresbeginn 2002/03 haben alle Schulen in Hessen kostenlose Unterrichtsmaterialien zur Bewerbung von Frankfurt RheinMain um die Ausrichtung der Olympischen Spiele 2012 erhalten.



Zu den 16-seitigen farbigen Magazinen für Schülerinnen und Schüler der jeweiligen Schulstufe erhalten die Lehrkräfte 8-seitige Unterrichtshilfen mit didaktischen Hinweisen, Tipps für eine "bewegte" Elternarbeit und zahlreichen Handlungsanregungen. Die Materialien wurden von der Frankfurt RheinMain 2012 GmbH in Kooperation mit dem hessischen Kultusministerium und dem Bildungsministerium Rheinland-Pfalz herausgegeben.

Im Internet können die Unterrichtshilfen heruntergeladen werden (pdf-Format).

www.wir-sind-dabei-2012.de/

Auf Inspiration klicken, dann weiter auf Startklar für Olympia. Dort finden Sie die Unterlagen für Lehrkräfte.

Stiftung Lesen

Stiftung Lesen ist eine Ideenwerkstatt für alle, die Spaß am Lesen vermitteln wollen. Seit 1988 wurden zahlreiche Projekte entwickelt, um das Lesen in der Medienkultur zu stärken. Unter dem Stichwort „Lehrerservice“ gibt es Anregungen für den Unterricht, die zum Beispiel Kinofilme aufgreifen, aktuell „8 Mile“. Im Mittelpunkt stehen amerikanische Jugendliche in der Industriestadt Detroit: Eine lebensfeindliche Wirklichkeit aus städtischer Verrohung und Verödung ist die Kulisse für den Kampf der Heranwachsenden gegen die eigene Perspektivlosigkeit. In dieser Umwelt sind es die harten Rap- und HipHop-Reime, mit denen Wut und Zorn kompensiert werden. In sogenannten „Battles“ kämpfen die jungen Rapper mit Rhythmen und Worten gegeneinander

und um den Respekt des Publikums. Hauptdarsteller des Films ist der zurzeit wohl berühmteste und umstrittenste weiße Rapper Eminem, dessen Auftritte gleichermaßen faszinieren wie verstören



HipHop und Rap liegen nicht nur in den USA im Trend – diese Musikrichtungen sind auch in Deutschland ein wichtiger Bestandteil ju-

gendlicher Lebenswelt und Ausdrucksmöglichkeit einer Generation.

Die Unterrichtsmaterialien für alle weiterführenden Schulen ab Klasse 7 und für die Mitglieder im „Ideenforum Schule“ bieten neben umfangreichen Hintergrundinformationen zum Film viele Fakten und Lesetipps rund um den amerikanischen und deutschen HipHop und regen beispielsweise zu einer Analyse bekannter Rap-Texte an oder zu einer Diskussion über das Thema „Musik, Sprache und Gewalt“. Die vorliegenden Ideen für den Unterricht beinhalten Informations- und Arbeitsblätter für Schülerinnen und Schüler. Sie ermöglichen sowohl eine unterrichtliche Vorbereitung als auch eine fächerübergreifende Aufarbeitung der Themen in Deutsch, Musik, Ethik/Religion, Sozialkunde, Englisch und Medienkunde.

Das Angebot von Stiftung Lesen für Lehrerinnen und Lehrer aller Schularten. ist nicht nur im Deutschunterricht, sondern auch in anderen Fächern möglich und für kreative Projekte im Unterricht rund um das Thema Lesen geeignet.

Auf der Homepage von Stiftung Lesen können sich interessierte Leser informieren.

www.stiftunglesen.de

Vielleicht können Studenten in den Schulpraktischen Studien bei der Umsetzung solcher Projekte Lehrkräfte unterstützen. Viel Erfolg wünscht

Andreas Hänssig OStR i.H.

Büro für Schulpraktische Studien

Referendariatsinfoveranstaltung

Am 3. Februar 2003 von 16.00-18.00 Uhr in den Konferenzräumen 1+2 (Campus Bockenheim) findet eine Infoveranstaltung zum Referendariat statt.

Veranstalter sind die GEW-Hessen und die Zentrale Studienberatung.

Referieren werden Referendare, Studienseminarleiter u.a.

Themen: Bewerbung, Ablauf, Anforderungen usw.

Michael Gerhard

Zentrale Studienberatung

Examensinfoveranstaltung

Für alle Lehramtsstudierende, die ihre Erste Staatsprüfung planen und Fragen zu Ablauf, Organisation, Prüfungsteilen usw. haben, bietet das Amt für Lehrerbildung in Zusammenarbeit mit der Zentralen Studienberatung eine Informationsveranstaltung an. Beide Termine sind für alle Lehramtsstufen geeignet und sind Wiederholungsveranstaltungen mit gleichem Inhalt.

Bitte nutzen Sie einen der beiden Termine, um Ihre Anliegen zu klären. Frau Buchtaleck (L1, L2 und L5) und Frau Eisenbraun (L3) werden mit den Sachbearbeiter/innen des Amtes für Lehrerbildung für alle Fragen zur Verfügung stehen.

Diese Veranstaltungen sollen Ihre Wartezeiten im Amt für Lehrerbildung

reduzieren helfen, sowie die immer wieder auftretenden Verunsicherungen verringern.

Termine:

Donnerstag, den 06.02.2003

14.00 – 16.00 Uhr

Konferenzräume 1+2

Montag, den 10.02.2003

14.00 – 16.00 Uhr

Konferenzräume 1+2

Michael Gerhard

Zentrale Studienberatung

Examensfeier

Am 23. Juni 2003 von 16.00-18.00 Uhr findet (in der Aula Hauptgebäude/Campus Bockenheim) die Examensfeier für die AbsolventInnen der Lehramtsstudiengänge in diesem Semester statt. Bitte sagen Sie diesen Termin allen AbsolventInnen weiter. Auch "NichtabsolventInnen" können gerne an der Feier teilnehmen. Die OrganisatorInnen suchen noch dringend einen Absolventen bzw. eine Absolventin, die einige Worte an die

Festgemeinde richtet. Bitte melden bei:

l-netz@em.uni-frankfurt.de

oder

M.Gerhard@ltg.uni-frankfurt.de

Michael Gerhard

Zentrale Studienberatung



Internetforum im Lehramtsbereich

Unter der Adresse: <http://www.uni-frankfurt.de/zsb/lehramt/forum.htm> ist ein Internet-Forum eingerichtet. Dort können Studierende und Lehrende aber auch andere Interessierte innerhalb und außerhalb der Universität Beiträge zu Diskussionen liefern oder neue Themen einbringen!

Dieses Diskussionsforum richtet sich ausdrücklich auch an Hochschullehrer/innen und Mitarbeiter/innen aus den Fachbereichen. Auf diese Weise kann so ein Forum auch als Schwarzes Brett dienen.

Genutzt werden kann dieses Forum ohne besondere Internetkenntnisse und ohne Registrierung als Nutzer/in. Schauen Sie mal rein. Machen Sie mit!

Michael Gerhard

Zentrale Studienberatung

Lehramtforum - Netscape

Willkommen Gast ([Einloggen](#) | [Registrieren](#))

Das Moderatoren Team | [heutige aktive Themen](#)
[Die heutigen Top 10 Poster](#) | [Die Top 10 Poster insgesamt](#)

Willkommen, Dein letzter Besuch war am Jan 21 2003, 09:07 AM

↳ **Lehrerbildung**

Forum	Themen	Antworten	Letzter Beitrag
Allgemeiner Austausch	1	0	Jan 21 2003, 09:05 AM Thema: Allgemeines Geplauder Im Le... von: m.gerhard
Schulpraktische Studien	0	0	-- Thema: von:
Lehramtsprüfungen	0	0	-- Thema: von:
Beratung in den Lehramtsstudiengängen	1	0	Dec 3 2002, 01:39 PM Thema: Lehramtsberatung von: Michael Gerhard

Board Statistik

2 aktive Benutzer in den letzten 15 Minuten

2 Gäste, 0 Mitglieder 0 Anonyme Mitglieder [[Komplette Liste ansehen](#)]

Mitglieder Geburtstage

Heute hat kein Mitglied Geburtstag

Board Statistik

Wir haben insgesamt **117** Beiträge
17 registrierte Mitglieder
 Neuestes Mitglied **alexruhl**

Dokument: Done [0.44 Sek.]

Mailinglisten im Lehramtsbereich

Für die Lehramtsstudierenden sind Mailinglisten eingerichtet. Für jede Lehramtsstufe gibt es eine Liste. Es gibt auch übergeordnete Mailadressen, die die jeweils untergeordneten Adressen mit einschließen.

Zur Zeit sind die Listen so organisiert, dass nur der Moderator (Michael Gerhard) an die Liste schreiben kann. Die Liste ist für mehrere Zwecke gedacht. Zum Einen soll dies ein schneller Weg für Informationen von der Zentralen Studienberatung an Lehramtsstudierende sein. Zum Anderen sollen Lehramtsstudierende auch untereinander über die Mailingliste kommunizieren können. Wenn es Anfragen oder Beiträge von Studierenden an die Liste gibt, bitte eine mail an den Moderator, denn dieser schickt die mail an die Liste weiter.

Wer sich in die Mailinglisten eintragen oder austragen lassen will, schickt bitte eine Mail an: M.Gerhard@ltg.uni-frankfurt.de

mit Angabe der **Lehramtsstufe** und dem Hinweis Mailingliste.

Untenstehende Mail-Adressen können für den Informationsaustausch genutzt werden.

Adressen:

- Lehramt-alle@em.uni-frankfurt.de
 - L1-L5-Stud@em.uni-frankfurt.de
 - L1-Stud@em.uni-frankfurt.de
 - L2-Stud@em.uni-frankfurt.de
 - L3-Stud@em.uni-frankfurt.de
 - L5-Stud@em.uni-frankfurt.de
 - L-Fachbereiche@em.uni-frankfurt.de
 - L-Ehemalige@em.uni-frankfurt.de
 - L-Sonstige@em.uni-frankfurt.de

Michael Gerhard

Zentrale Studienberatung

Studienordnungen jetzt unter <http://www.uni-frankfurt.de/zsb/download/>

Auf der oben genannten Webseite hat die Zentrale Studienberatung die Original-Studienordnungen und einiges mehr als pdf-Dateien zum download bereitgestellt

Gemäß der Prüfungsordnung [Verordnung über die Ersten Staatsprüfungen für die Lehrämter vom 3. April 1995 (GVBl. I, Nr. 12, 1995, S.233ff.) **zuletzt geändert durch VO vom 14.09.2001** (GVBl. I, Nr. 22, 28.09.2001, S.403ff.)] sind die Zwischenprüfungsordnungen für das Lehramt an Gymnasien und fast alle Studienordnungen veröffentlicht.

Es fehlen noch:

L1 Sport 1-10, L2 Sport, L5 Sport,
L1 Englisch 1-10,
L1 Gemeinsame Studienordnung für 1-4,
L2 Arbeitslehre, L5 Arbeitslehre

Die Studienordnungen sollten in den jeweiligen Instituten kurz nach der Veröffentlichung möglichst im Originalnachdruck aus dem Staatsanzeiger für die Studierenden erhältlich sein. Kopiervorlagen der Studienordnungen aus dem Staatsanzeiger können in der Infothek der Zentralen Studienberatung, Sozialzentrum/Neue Mensa, 5.OG ausgeliehen oder im Internet ausgedruckt werden (siehe oben).

Michael Gerhard

Zentrale Studienberatung

Lehramtsorientierungs- woche im SoSe 2003

Im Sommersemester wird es wieder eine Lehramtsorientierungswoche für die Studienanfänger/innen geben.

Studierende, die die Gruppen der ZSB als TutorInnen leiten wollen, können sich bei der Zentralen Studienberatung bewerben. (Adresse siehe Impressum).

Termine der Woche:

Montag, der 14.04.2003

08.30 – 09.15 Uhr Begrüßung

09.30 – 12.30 Uhr Gruppen ZSB L2 und L3

Dienstag, der 15.04.2003

08.30 – 15.00 Uhr Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften

Mittwoch, der 16.04.2003

09.00 – 16.30 Uhr Infomarkt der StudienfachberaterInnen

Donnerstag, der 17.04.2003

09.30 – 12.30 Uhr Gruppen ZSB L2 und L3

Michael Gerhard

Zentrale Studienberatung



Lehramtsnetzwerk

Das L-Netz, die fachbereichsübergreifende Fachschaft für Lehramtsstudierende, setzt sich in der Universität (z.B. in Gremien) für die Belange der Lehramtsstudierenden ein. Kontakt kann auf verschiedenen Wegen aufgenommen werden:

L-Netz-Fachschaft für Lehramtsstudierende
Studentenhaus auf dem Campus

Mertonstraße 26-28, Raum C110

60325 Frankfurt am Main

Tel.: 069/ 798-22098

e-mail: l-netz@em.uni-frankfurt.de

Das L-Netz trifft sich jeden Donnerstag von 14.00 - 15.00 Uhr im Raum C110 im Studentenhaus.

Michael Riedel

L-Netz

Impressum:

Herausgeber: Zentrale Studienberatung der Johann Wolfgang Goethe-Universität

Redaktion: Michael Gerhard

Auflage: 2000 Stück

Beiträge, Anfragen, Lob und Kritik an:

Michael Gerhard; Zentrale Studienberatung, Bockenheimer Landstr. 133

(Sozialzentrum/Neue Mensa), 5. OG, Zi 518

e-mail: M.Gerhard@ltg.uni-frankfurt.de

tel.: 069/798-23937; fax.: 069/798-23983

Beiträge bitte per Mail oder Diskette.

Redaktionsschluss für L-news Nr. 19:

5. Mai 2003

Ausgabestellen für L-news:

1. In der Zentralen Studienberatung, Sozialzentrum/Neue Mensa, 5. OG

2. Sozialzentrum/Neue Mensa, EG, links neben dem Studentensekretariat,

3. Im Didaktischen Zentrum, Turm, 1. OG, vor Zi. 128

4. Bei der Fachschaft, im Studentenhaus, 1. OG, Raum C 110.

Alle Ausgaben von *L-news* sind im **Internet** auf der Lehramtshomepage abrufbar:

www.uni-frankfurt.de/zsb/lehramt/l-news

Anmeldung zu den Schulpraktischen Studien (SpS) im Frühjahr 2004

Studierende der folgenden Studiengänge werden aufgefordert, sich **persönlich** zu den SpS anzumelden:

Lehramt an Grundschulen (L1) und Lehramt an Haupt- und Realschulen (L2):

- Studenten/innen vom laufenden 1. Semester ab zum 1. Praktikumsabschnitt
- Studenten/innen vom laufenden 3. Semester ab zum 2. Praktikumsabschnitt

Lehramt an Gymnasien (L3):

- Studenten/innen vom laufenden 2. Semester ab zum 1. Praktikumsabschnitt
- Studenten/innen vom laufenden 5. Semester ab zum 2. Praktikumsabschnitt

Lehramt an Sonderschulen (L5):

- Studenten/innen vom laufenden 2. Semester ab zum 2. Praktikumsabschnitt
- Studenten/innen vom laufenden 4. Semester ab zum 3. Praktikumsabschnitt

Anmeldetermin:

Die Anmeldung ist nur mit einer **gültigen Studienbescheinigung incl. Semesterzahl** möglich!

Das Semesterticket wird nicht akzeptiert!

28. April bis 9. Mai 2003

Montag bis Freitag 9.30 – 14.30 Uhr

Didaktisches Zentrum, Arbeitsbereich Schule, "Turm", Raum 128/129

Die Anmeldung zu den Schulpraktischen Studien ist verbindlich!

Das Schulpraktikum wird voraussichtlich zum folgenden Termin stattfinden:

16. Februar bis 20. März 2004 (5 Wochen)

Ausnahme: Lehramt an Sonderschulen, 3. Praktikumsabschnitt:

16. Februar bis 13. März 2004 (4 Wochen)