

Digitales Brandenburg

hosted by Universitätsbibliothek Potsdam

Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für die Grundschule

Knauf, Tassilo

Potsdam, 1996

Knauf, Tassilo, Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer: Problemlast und Problemlösung im Studium - das Beispiel Primarstufe

urn:nbn:de:kobv:517-vlib-4741

Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer:

Problemlast und Problemlösungen im Studium - das Beispiel Primarstufe

Als die erste deutsche Lehrerversammlung 1848 in Eisenach eine institutionell einheitliche, wissenschaftliche Lehrerausbildung forderte, war dies ein Angriff auf die bis heute nicht überwundene Trennung zwischen höherem und niederem Schulwesen.

Mit der schrittweisen Einführung einer universitären Ausbildung für alle Lehrämter innerhalb der letzten 30 Jahre (Ausnahme blieb Baden-Württemberg) sind wir heute der Eisenacher Forderung näher gekommen. Zufriedenheit stellt sich jedoch kaum ein. Denn es gibt neue Ungleichgewichte, neue Spaltungen: Ungleiche Studiendauer, Disproportionierung der Studienvolumina zwischen Fächern "erster und zweiter Klasse", zwischen Erziehungswissenschaft und den Fächern unklare Position der Fachdidaktik, die Trennung zwischen "wissenschaftsorientierter" erster, "berufsfeldorientierter" zweiter Phase und anderes mehr bleiben Reibungspunkte.

Da ohne Problemanalyse kaum Problemlösungen zu finden sind, möchte ich am Beispiel der Ausbildung für das Lehramt Primarstufe versuchen, die wichtigsten *Problemebenen* in der Lehrerausbildung anzusprechen: die gesellschaftliche, berufsbildspezifische, institutionelle und die organisatorische Problemebene.

Lehrerausbildung und öffentliche Meinung über (Grundschul-)Lehrer und Lehrerinnen

Gesellschaftliche Probleme, etwa der *sozialen Akzeptanz und Wertschätzung* von Grundschullehrerberuf und Grundschullehrerausbildung scheint es vordergründig kaum zu geben: Vor wenigen Jahren wurde in einigen Zeitschriften eine Grafik des "Globusdienstes" abgedruckt, die (offensichtlich nach einer repräsentativen Befragung) die gesellschaftlich am meisten geachteten Berufe enthielt. Aufgeführt, wenngleich nicht ganz an der Spitze, war neben den Berufen Pfarrer, Architekt, Professor, Arzt und Krankenschwester auch der Beruf der Grundschullehrerin, des Grundschullehrers. Die in der Tabelle zum Ausdruck kommende positive öffentliche Bewertung des Grundschullehrerberufs widerspricht allerdings den Erfahrungen eines eher geringen Ansehens der ausgeübten oder anvisierten Profession innerhalb der Hierarchie pädagogischer Berufe, die Grundschullehrerinnen und -lehrer und Primarstufenstudierende in der Öffentlichkeit machen.

Diese Diskrepanz löst sich zumindest partiell auf, wenn man die Mehrdeutigkeit öffentlicher Berufsbewertungen genauer betrachtet. Einmal geht es um einen sozialen Status, der mit Macht, Einfluß, Einkommen verknüpft ist. Da rangiert die Grundschullehrerin keineswegs in den vorderen Rängen. Selbst der Einfluß, den ein Grundschullehrer auf die Entwicklung eines Kindes hat, trägt nicht zu einem Prestigezuwachs bei. Auf der anderen Seite steht der konkrete lebensgeschichtliche Bezug zu der eigenen Lehrerin, dem eigenen Lehrer: Jeder Mensch hat in einem begrenzten Lebensabschnitt eine spezifische Beziehung zu der Person der Grundschullehrerin bzw. des Grundschullehrers gehabt. Von den Erwachsenen wird diese Beziehung rückwirkend gedeutet. Erfahrungen, die man als Eltern-, vielleicht auch als Großelternanteil mit der Grundschule gemacht hat, ergänzen und vervielfältigen das Bild. Ergebnis ist eine offensichtlich überwiegend positive Beziehungsdeutung. Erlebte Konflikte werden im nachhinein bagatellisiert, Abhängigkeiten, auch in der Grundschule erfahrene Prägungen geleugnet oder minimiert. Die Grundschullehrerin erscheint in der Rückschau als freundliche Begleiterin in einer kurzen Lebensphase. Meine These ist nun, daß solche noch wenig erforschten, tendenziell verklärenden Proportionsverschiebungen zu Stereotypen führen, die im kollektiven Bewußtsein wirksam werden. Stereotypen verschleiern Realität, z.B. daß es für eine erfolgreiche Tätigkeit als Grundschullehrerin nicht damit getan ist, über einen gütigen, möglichst mütterlichen Charakter sowie über eine sichere Rechtschreibung und Routine in der Anwendung der Grundrechenarten zu verfügen. Entsprechend schwer ist es manchmal, die Akzeptanz für eine Grundschullehrerausbildung zu finden, die sich weder auf eine verengte Fertigkeitsvermittlung reduziert, noch ihre Wissenschaftlichkeit lediglich aus den Theorieansprüchen des Fächerkanons der Sekundarstrufen bezieht, wozu universitäre Primarstufenlehrerausbildung faktisch aber tendiert.

Folgen eines diffusen Berufsbildes

Schaut man die umfassende erziehungswissenschaftliche Literatur zum *Berufsbild*, zum Qualifikationsprofil von Lehrerinnen und Lehrern durch, wird man mit Erstaunen feststellen, daß die in der öffentlichen Einschätzung so hoch gewichteten schulstufen- und schulformspezifischen Unterschiede eher eingeebnet als kritisch analysiert werden. Die einschlägige Literatur unterstellt in der Mehrzahl die Existenz eines idealen Einheits- oder Gesamtlehrers, so wie ihn sich vor fast 200 Jahren Humboldt oder Herbart und zu Beginn unseres Jahrhunderts die Reformpädagogen vorgestellt haben mögen. Immerhin: Dieser synthetische Gesamtlehrer grenzt die Spezifika des Grundschullehrerberufs nicht aus. Eher scheint ein väterlich erziehender und entsprechend meist maskulin gedachter Grundschullehrer Prototyp dieses Lehrerkonstrukts zu sein.

Problematisch für die Entwicklung von Grundschullehrer-Ausbildungskonzepten ist insbesondere folgendes Dilemma: Es ist die außerordentliche Schwierigkeit, die Forschung und Fachdiskussion damit haben, die spezifischen

Qualifikationsanforderungen an den Grundschullehrerberuf zu bestimmen. Der Kern des Problems liegt dabei in der Unfähigkeit der an der Diskussion Beteiligten, sich auf vergleichbare Kriterien und Kategorien für den beruflichen Qualifikationsbedarf zu verständigen: Mal greift man auf Kompetenzen zurück, die in einzelne pädagogische Situationen eingebracht werden sollen, mal auf übertragbare Schlüsselqualifikationen, mal auf die Bestimmung von Aufgabefeldern, mal auf die Charakterisierung von personalen Grundhaltungen. So findet man in dem 1991 erschienenen Aufsatz Werner Lochs mit dem vielversprechenden Titel "Was muß man können, um ein guter Lehrer zu sein? Eine Grundfrage der Lehrerbildung" eine Zusammenstellung von fünf zur Bewältigung pädagogischer Alltagssituationen notwendigen in Subkategorien aufgeschlüsselten Kompetenzen: Darstellungsfähigkeit, Aktivierungsfähigkeit, Kontaktfähigkeit, Bestärkungsfähigkeit, Selbsterhaltungsfähigkeit. Die Lehramtskommission an der Gesamthochschule Kassel hat sich kürzlich in einem Papier dagegen mit viel groberen Qualifikationsebenen begnügt: Sachkompetenz, Sozialkompetenz, Kompetenz zur Selbstbildung (vgl. Schmitt 1994, S. 7f.). Manfred Bayer bezieht sich in seinem ebenfalls 1991 erschienenen Aufsatz bei der Bestimmung der "Professionalisierungsvoraussetzungen" für die Lehrertätigkeit auf den Strukturplan für das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland von 1970 und nennt die Kompetenzen des Lehrens, Erziehens, Beurteilens, Beratens und Innovierens. Hier gibt es eine unmittelbare Verbindung zu der Klassifizierung von professionellen Lehrerkompetenzen, die 1975 eine deutsch-schweizer Forschungsgruppe um Kurt Aregger und Karl Frey formulierte: Sie sprechen von Kompetenzen des Unterrichtens, Erziehens, Beurteilens, außerunterrichtlichen Erziehens, aktiven Beteiligens an der Schulreform, der Schulverwaltung und -organisation. Ganz anders strukturiert sind Kompetenzen, Erfahrungen und Haltungen, die Hartmut von Hentig in dem gern zitierten Aufsatz "Vom Verkäufer zum Darsteller. Absagen an die Lehrerbildung" vom Lehrer, von der Lehrerin fordert: Lebenserfahrung, Begeisterung für eine Sache, Empathie gegenüber Kindern und die Fähigkeit, Zusammenhänge zu erkennen, zu erspüren und auszudrücken sowie Wissen in Handeln umzusetzen. Wieder auf einer anderen Ebene liegen Hans Günther Homfeldts Forderungen, die Entwicklung von Identität, das zu sich selbst und zur eigenen Lebensgeschichte Finden zum Ausgangspunkt professioneller Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern zu nehmen.

Die Vielfalt berufssoziologischer, erziehungsphilosophischer oder situationsanalytischer Überlegungen zum wünschenswerten Qualifikationsprofil von Lehrerinnen und Lehrern kann als Quelle für die grundschulpädagogische Diskussion sehr wohl genutzt werden. Sie ist aber für die Ableitung von Forderungen an ein Curriculum für die Grundschullehrerausbildung reichlich sperrig.

(Grundschul-)Lehrerausbildung liegt quer zum tradierten Selbstbild der Universitäten

Am meisten in der Diskussion ist sicher die dritte von mir anvisierte Problemebene, die Ebene der *institutionellen Strukturen*. Die Frage nach dem richtigen Ort der Lehrerausbildung wird seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert diskutiert. Die seminaristische Ausbildung, die Pädagogischen Akademien der 20er Jahre und die in Ost und West nach dem II. Weltkrieg gegründeten Pädagogischen Hochschulen bilden die Zwischenschritte zur universitären Grundschullehrerausbildung, die sich mit Ausnahme Baden-Württembergs inzwischen im vereinigten Deutschland durchgesetzt hat. Diesem Modell der institutionellen Vereinheitlichung der Lehrerausbildung sind in den letzten Jahren im EU-Bereich zögerlich Frankreich und Italien gefolgt, die anderen europäischen Staaten jedoch (noch?) nicht. Das Modell bleibt aber auch bei uns durchaus Diskussionsthema, und zwar aus drei Gründen:

1. Aus unterschiedlichen Lagern werden in Abständen immer wieder folgende Fragen aufgeworfen: Ist die Universität aufgrund ihrer Struktur und ihres Selbstverständnisses überhaupt in der Lage, eine berufsfeld- und praxisbezogene Ausbildung zu leisten? Führt sie nicht zu einer problematischen Verwissenschaftlichung und Intellektualisierung, die Distanz zum Berufsfeld schafft, wo doch ganzheitliches Arbeiten, Empathie und emotionale Qualitäten gefragt sind?
2. Aus Gründen der Kostenminimierung in der Ausbildung und später bei der Einstufung in Besoldungs- oder Gehaltsgruppen ist für den Staat eine außeruniversitäre Grundschullehrerausbildung attraktiv. Deshalb kann niemand ganz sicher sein, ob das 1993 vom Wissenschaftsrat angedeutete Denkmodell einer Grundschullehrerausbildung an Fachhochschulen nicht mehr ist als ein Sandkastenspiel, auch wenn Verbände protestierten und sich die Kultusministerkonferenz erwartungsgemäß von der Überlegung distanzierte.
3. Der Grundschullehrerausbildung fehlt, schlicht gesagt, der Stallgeruch der tradierten universitären Fächer. Dies hat wenig mit dem Mangel an altersbedingter Würde zu tun. Fächer wie Gentechnologie, Informatik oder Kommunikationswissenschaften sind viel jünger. Das Problem hängt auch wenig mit der starken Berufspraxisorientierung der Grundschulpädagogik zusammen. Studiengänge wie die für Diplomdolmetscher, Zahnmedizin oder Vermessungswesen sind alles andere als minder berufs- und handlungsfeldbezogen. Es macht sich hier, so denke ich, eher ein Konglomerat von Stereotypen, Erfahrungen und Fakten kritisch bemerkbar, so z.B.

- die ganz überwiegend weibliche Studierendenklientel, die das mütterliche Grundschullehrerinnenstereotyp assoziieren läßt,
- die sechs Semester kurze Regelstudienzeit, die auf einen reduzierten wissenschaftlichen Anspruch hindeutet,
- die an vielen Standorten besonders große Zahl von Studierenden, auf die sich die Universität einstellen muß und die man nicht wie eine Handvoll von Studierenden der ostasiatischen Archäologie als interessanten Farbtupfer im Universitätsprofil irgendwo schon unterbringt.

Eine Rolle spielt sicher auch die Herausforderung, die die Grundschullehrerausbildung gegenüber den Fächern darstellt; denn viele Fächer - von der Germanistik bis zur Physik - müssen sich auf die spezifischen Qualifikationsbedürfnisse der Primarstufenstudierenden einstellen. Somit wird Primarstufenlehrerausbildung leicht zum Störfaktor im Eigenleben der Fächer.

Um solche Reibungsflächen zu reduzieren, sind institutionelle Lösungen an der einen oder anderen Hochschule geschaffen worden wie die Einrichtung eines großen erziehungswissenschaftlichen Fachbereichs unter Einschluß der Fachdidaktiken, z.B. an der Universität Hamburg, oder die Gründung eines Instituts für Grundschulpädagogik, so an der Universität Potsdam, oder die Schaffung von Zentren für Lehrerbildung und pädagogische Berufspraxis, wie in Bielefeld oder Oldenburg. Solche Lösungen sind wichtig, nicht nur als Blitzableiter für inneruniversitäre Konfliktpotentiale, sondern vor allem für die Entwicklung einer Kultur der wissenschaftlichen Diskussion und Kooperation, die sich nicht an Fächern, sondern an einem professionellen Handlungsfeld und an einem gesellschaftlich bedeutungsvollen und facettenreichen Forschungsfeld orientiert, nämlich Kindheit und Schule. Die Ausbildung solcher institutioneller Strukturen belegt aber auch die tendenzielle Reformfähigkeit der Institution Universität, die, wie an diesen Beispielen aufgezeigt werden kann, flexibler ist, zumindest sein kann, als es die "Gralshüter des Elfenbeinturms" gerne hätten. Einmal eingeführte Strukturen sind allerdings zählebig, ihre Veränderbarkeit allein auf der Grundlage guter Argumente ist gering. Das betrifft z.B. die Zweiphasigkeit der Lehrerausbildung, mit der die in vielen Köpfen präsenste Dichotomie von Theorie und Praxis eine Bestätigung findet.

Von der Stagnation zur zaghaften Bewegung

Die letzte Problemebene ist die der *Organisation*. Der für eine professionsorientierte Grundschullehrerausbildung notwendige Anspruch, daß eine grundschulpädagogische Lernkultur auch eine Widerspiegelung auf der Ausbildungsebene finden müsse, zeigt im Organisatorischen seine Sperrigkeit. Denn wenn wir versuchen, auch in der Ausbildung fächerübergreifende Strukturen zu fördern, Of-

fenheit, Selbst- und Eigentätigkeit der Studierenden, innere Differenzierung, Handlungs-, Erfahrungs- und Projektorientierung, das Aufsuchen externer Lernorte zu kultivieren, dann stoßen wir schnell auf die Grenzen der Personal-, Raum-, Zeitstrukturen, der Ressourcen, Fächer- und Gruppeninteressen. Die Institution Universität rächt sich gewissermaßen mit ihrer Komplexität für den Versuch der Reform. Diese Widerständigkeit hat aber einen Doppelcharakter: Sie ist einerseits Störmoment im Lehr- und Forschungsbetrieb, andererseits ein notwendiges Element in Reformprozessen; denn Reformen fallen niemandem in den Schoß. Widerständigkeit verlangt Auseinandersetzung statt Rückzug in angestammte Reservate. Widerständigkeit verlangt Aushandeln statt Insistieren auf Besitzstandswahrung. Widerständigkeit verlangt Phantasie zur Problemlösung. Und sie verlangt Geduld, langen Atem; schnelle Erfolge wird es nicht geben.

Seitdem sich in den Kultus- und Wissenschaftsministerien die Klagen über unzumutbare Zustände im Lehrbetrieb einer Reihe von Studiengängen häufen und die Zahl der Studienabbrüche ein alarmierendes Ausmaß annimmt, beginnt sich der "Tanker" Universität zu bewegen. In den meisten Bundesländern erleben Programme zur Verbesserung von "Qualität der Lehre" einen Boom, und schon zeigen sich erste Wirkungen. Aus den Niederlanden und den USA wurde ein breit gefächertes Repertoire von Anreizen und Sanktionen übernommen: Preise für gute Lehre, Tutorenprogramme, Lehrberichte der Dekane, Verpflichtung zu mehr Präsenz der Professorinnen und Professoren, studentische Veranstaltungskritik. In diesem neuen Schwung werden auch Innovationen für die Lehrerausbildung auf einmal durchsetzbar und trotz Sparzwängen bezahlbar. So fördert das Land NRW nach 15 Jahren Stagnation die Einrichtung von Lehrerausbildungszentren an den Universitäten, und die Hochschulen des gleichen Bundeslandes wetteifern miteinander bei der Gründung von Lernwerkstätten für die Primarstufenlehrerausbildung, nachdem es jahrelang so schien, als blieben die entsprechenden Piloteinrichtungen an der Gesamthochschule Kassel und der TU Berlin Solitäre ohne universitäre Nachahmung.

Schulpraktische Studien haben wieder Zukunft

Auch der so schwierige Bereich der schulpraktischen Studien zeigt nach dem Abbruch der Modelle einphasiger Lehrerausbildung an den Universitäten Oldenburg und Osnabrück vor fast zwei Jahrzehnten wieder Ansätze der Reformierbarkeit. So finanzierte die Bund-Länder-Kommission einen Modellversuch zur Erprobung eines "Integrierten Eingangsemesters Primarstufe (IEP)", in dessen Zentrum an den Universitäten Bielefeld und Potsdam eine enge Verzahnung von unterrichtspraktischen Erfahrungen und universitärem Lehrangebot steht.

Parallel zum IEP wurde an der Gesamthochschule Essen das Modell "Kontakt-schulunterstützter Schulpraktischer Studien" (KUSS) entwickelt. Schon 1991 wurde es als fakultative Alternative zum vierwöchigen Blockpraktikum in die

Studienordnung für Lehrämter aufgenommen. Seit Ende 1994 wird es vom Land NRW gefördert. Es soll - nach einer jetzt abgeschlossenen Akzeptanzuntersuchung bei Studierenden und Schulen - ab kommenden Wintersemester für alle Primarstufenstudierenden verbindlich werden.

Das KUSS-Modell beruht auf einer Reihe von Grundannahmen:

1. Die Praktikumsschulen müssen das Praktikum als etwas Nützliches, nicht als eine Last wahrnehmen können. Das kann vor allem dann möglich sein, wenn Praktikantinnen und Praktikanten längerfristig zur Verfügung stehen und bereit sind, sich an Unterrichtsgängen, Klassenfahrten, Unterrichtsprojekten, gezielten Schülerbeobachtungen, Differenzierungsmaßnahmen, Festen oder Schulkulturaktionen zu beteiligen. Daher beginnt das KUSS-Praktikum schon nach dem ersten Semester, ist studienbegleitend angelegt und kann freiwillig bis zur Prüfungsmeldung fortgeführt werden. Die Praktikanten werden als "assoziierte Mitglieder" eines Kollegiums verstanden, die sich auf der Grundlage einer freien Vereinbarung "ihrer" Praktikumsschule zur Verfügung stellen.
2. Schulpraktische Erfahrungen müssen mit der Studieneingangsphase verknüpft werden, damit sie als Möglichkeit der kritischen Prüfung der eigenen Studien- und Berufswahl genutzt werden können, aber auch damit parallel zum Aufbau theoriegeleiteter Deutungsmuster der unmittelbare Erwerb von Wissen über schulische Alltagsstrukturen durch eigene Anschauung und durch eigenes Handeln realisiert werden kann.
3. Der Gewinn schulpraktischer Studien steigt mit ihrer Kontinuität und ihrer zeitlichen Entzerrung. Denn dann wird es eher möglich,
 - die Vielfalt pädagogischen Handelns und schulischer Aktivitäten zu erleben,
 - die Bedeutung von schulischen Zeitrhythmen im Tages-, Wochen- und Jahresgang zu erfassen,
 - Kinder über einen längeren Zeitraum zu beobachten und vielleicht auch einen Abschnitt ihrer Entwicklung wahrzunehmen,
 - eine vertrauensvolle Beziehung zu Kindern und Kollegium aufzubauen.
4. Das Praktikum sollte zur Kommunikation und Reflexion der im Schulalltag gewonnenen Erfahrungen Anlässe bereithalten und Bedingungen sichern. Damit kann schon in der Ausbildung ein Gegenmodell zum pädagogischen

Einzelkämpfertum und zum raschen (immer "nach vorn" auf die nächste Stunde gerichteten) Verdrängen der gemischten Schulalltagserfahrungen erlebt werden. Zentrale Stelle für das Reflektieren und Kommunizieren schulischer Erfahrungen sind Tutorien, in denen sich sieben bis neun Praktikanten regelmäßig, d.h. im Schnitt alle zwei Wochen, mindestens ein Semester lang treffen. Die Tutorien haben sehr komplexe Funktionen: In ihnen kann „Dampf abgelassen“ werden; in ihnen kann aber auch nach Erklärungen für Erlebtes und Beobachtetes gesucht werden. Es können schließlich in den Tutorien gemeinsame Unterrichtsprojekte oder Feldstudien vorbereitet werden, wie sie als Teil der Praktikumsdokumentation erwartet werden. Die Tutorien übernehmen gewissermaßen eine Gelenkfunktion zwischen Schulpraktikum und Hochschule. Ihrer komplexen Aufgabenstellung entsprechend, erhalten die Tutorinnen und Tutoren eine Anleitung in Diskussionsleitung und Gruppenarbeit, für die das Essener Hochschuldidaktische Zentrum verantwortlich zeichnet.

5. Es müßte im Praktikum durch Handlungsbeteiligung der Praktikanten deutlich werden, daß die Arbeit der Lehrerin/des Lehrers nicht nur aus Unterrichten besteht, sondern viele andere, sich im Wandel befindliche Tätigkeiten mit umfaßt, z.B. Beobachten, Beurteilen, Beraten, therapeutisches Handeln, Elternbildung ebenso wie Buchhaltung betreiben, Organisieren, Planen, sich an der Entwicklung einer schulischen Corporate Identity und der ästhetischen Ausgestaltung des Lernortes beteiligen u.v.m.
6. Schulpraktische Erfahrungen dürfen andererseits nicht ein isoliertes, vom Lehrerausbildungsort Universität abgespaltenes und für das dortige Studium folgenloses Erfahrungs- und Experimentierfeld sein. Zwar bilden Schule und Universität spezifische kulturelle Lebenswelten mit je eigenen Raum-Zeit-Strukturen, Bezugspersonen, Leitideen und Verhaltensnormen. Aber es müßte im Praktikum die Neugier geweckt werden, die Vielfalt des in der Lebenswelt Schule Erlebten gedanklich zu ordnen, zu deuten, zu verstehen und in Beziehungen zu setzen. Und es müßte das Interesse gestärkt werden, ein professionelles Handlungsrepertoire aufzubauen, nicht nur um die heterogenen Facetten des Schulalltags einmal selber zu bewältigen, sondern auch um eigene Orientierungen und Identifikationen zur *Gestaltung* von Schulalltag zu entwickeln.

Insgesamt lassen sich folgende Grundelemente für die Weiterentwicklung des Konzeptes schulpraktischer Studien formulieren:

- das Akzeptieren zweier verschiedener Handlungs- und Berufskulturen, eben Schule und Hochschule,

- das Initiieren einer parallelen Auseinandersetzung mit beiden Kulturen für den Aufbau professioneller Handlungskompetenz,
- die hohe Gewichtung kommunikativer Elemente, die zwischen beiden Kulturen vermitteln,
- zeitliche Offenheit, die Selbstorganisation, Selbstverpflichtung und das Aushandeln von Verbindlichkeiten herausfordert, aber - wie im offenen Unterricht - nicht erzwingt.

Von dieser offenen Struktur wird erhofft, daß sie ein Angebot erbringt für

- den Aufbau einer relativ stabilen Arbeitsbeziehung zwischen Praktikanten und den in der Schule lebenden und arbeitenden Personen,
- die Möglichkeit, schulische Präsenzphasen mit Planungs- und Reflexionsphasen in variabler zeitlicher Distanz abwechseln zu lassen,
- die Möglichkeit, schulische Präsenzphasen auf Zeitrhythmen des Studiums, des Geld-Verdienen-Müssens und privater Planungen abzustimmen (Motivation und persönlicher Gewinn des Praktikums erhöhen sich durch diese Flexibilität signifikant),
- schließlich für die Möglichkeit, schulische Präsenzzeiten auf schulischen Bedarf abzustimmen (zu denken ist etwa an Klassenfahrten, Projektwochen, Schulfest, Aufsuchen außerschulischer Lernorte, Freiarbeitsphasen).

Literatur

- Aregger, Kurt u.a. (Hrsg): *Lehrerbildung und Unterricht*. Bern 1978
- Bayer, Manfred: *Krisen und Perspektiven in der Lehrerausbildung*. In: Homfeldt, H.G. (Hrsg.): *Ausbilden und Fortbilden. Krisen und Perspektiven der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn 1991, S. 11 - 28
- Bayer, Manfred u.a.: *Alternativen in der Lehrerausbildung. Kooperation und Selbstorganisation*. Reinbek 1982
- Beckmann, Hans-Karl: *Modelle der Lehrerbildung in der Bundesrepublik Deutschland*. In: *Ztschr. f. Pädagogik*, Heft 4/1980, S. 511 -533
- Bracht, Ursula u.a.: *Demokratische Lehrerausbildung (Blickpunkt der Hochschuldidaktik 61)*. Hamburg 1980
- Hänsel, Dagmar: *Das integrierte Eingangsemester Primarstufe*. In: *Grundschule*, Heft 10/1992, S. 16 - 19
- Hänsel, Dagmar: *Öffnung und Integration*. In: *Grundschule*, Heft 7-8/1993, S. 66 - 68
- Hentig, Harmut von: *Vom Verkäufer zum Darsteller. Absagen an die Lehrerbildung*. In Becker, H./Hentig, H.v. (Hrsg.): *Der Lehrer und seine Bildung*. Berlin, Wien 1984, S. 99 -146
- Homfeldt, Hans Günther/Schulz, Wolfgang: *Strukturmomente des Erfahrungsprozesses in der Ausbildung zum Lehrer*. In: Homfeldt, H.G. (Hrsg.): *Ausbilden und Fortbilden*. Bad Heilbrunn 1991, S. 134 -149
- Knauf, Tassilo: *"...weil ich gern mit Kindern zusammen bin"*. Studien- und Berufswahlmotive von Primarstufenstudierenden. In: *Pädextra*, Heft 1/1992, S. 55 - 58
- Knauf, Tassilo: *Schulpraktische Studien*. In: *Grundschule*, Heft 10/1992, S. 25 - 26
- Loch, Werner: *Was muß man können, um ein guter Lehrer zu sein? Eine Grundfrage der Lehrerbildung*. In: Homfeldt, H.G. (Hrsg.): *Ausbilden und Fortbilden*. Bad Heilbrunn 1991, S. 96 - 122
- Schmitt, Rudolf: *Ausbilden für die Grundschule. Studium - Vorbereitungsdienst - Fort- und Weiterbildung (Beiträge zur Reform der Grundschule 94)*. Frankfurt/Main 1994