

Digitales Brandenburg

hosted by Universitätsbibliothek Potsdam

Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für die Grundschule

Knauf, Tassilo

Potsdam, 1996

Frohne, Irene, Lehrerausbildung für die Grundschule in zwei Phasen -
erstmal in Brandenburg

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

Lehrerausbildung für die Grundschule in zwei Phasen - erstmals in Brandenburg

Koordinierung der Lehrerausbildung in erster und zweiter Phase - ein altes Thema für diejenigen, denen ein solches System der Ausbildung von jeher vertraut ist. Ein bedeutsamer Hinweis für Veränderung und Reform ergibt sich aus der langjährig präsenten Kritik aufgrund kaum feststellbarer Verknüpfung beider Phasen.

Als Folge der gravierenden gesellschaftlichen Veränderungen in den neuen Bundesländern, eingeschlossen der Wandel der Schule überhaupt, stellen sich auch im Land Brandenburg die Profilierung und Koordinierung der Lehrerausbildung in ihren beiden Phasen als dringende Aufgabengebiete, für die es unverzüglich zu handeln gilt.

Lehramtsprüfungsordnung (LPO) und die Ordnung für den Vorbereitungsdienst (OVP) datieren aus dem Jahre 1994. Zu postulieren ist, daß eine auf Kontinuität angelegte Lehrerbildung in der ersten und zweiten Phase dazu beitragen kann, Professionalität durchgängig zum Prinzip der Ausbildung werden zu lassen. Damit ist verbunden, daß gegenläufige Entwicklungstendenzen von Schule und Ausbildung von vornherein vermieden werden sollten.

An der Universität Potsdam wurde ein „Potsdamer Modell der Lehrerbildung“ entwickelt, das im Kern mit einer integrierten und auch stufenübergreifenden Ausbildung auf eine durchgängige Professionalisierung der Lehrerbildung zielt (vgl. Potsdamer Modell 1992). Ein Auszug aus der Denkschrift der Strukturkommission Lehrerbildung des Gründungssenates der Universität Potsdam aus dem Jahre 1992 läßt an den Intentionen für einen ganzheitlichen Prozeß der Lehrerbildung keinen Zweifel:

„... Die herkömmliche Form der Trennung zwischen wissenschaftlichen Fachstudien an der Universität und fachzentrierten praktischen Studien während des Vorbereitungsdienstes soll tunlichst aufgehoben werden.

Die Studienseminare sollten mit der Universität in einer auf Kontinuität angelegten Lehrerbildung zusammenwirken. Die Idealvorstellung ist, daß die psychologische und sozialwissenschaftliche Grundausbildung der Universität in den Studienseminaren praxisnah fortgeführt wird, die Studienseminare an der Schulforschung beteiligt werden und diese über die Studienseminare die Schulen erreicht.

Mitarbeiter der Studienseminare könnten mit Lehraufträgen an der universitären Lehre, mit Tutorenaufgaben an den Praktika und mit ihrer speziellen Expertise an der universitären Forschung beteiligt werden; Mitarbeiter der Universität könnten ggf. am Lehrprogramm der Seminare teilnehmen.

Die institutionellen „Querstrukturen“ der Lehrerbildung sollen so aufgebaut werden, daß sie Kooperation, Koordination und wechselseitige Partizipation an Forschung und Lehre in beiden Institutionen systematisch begünstigen. In beiden Phasen soll die Einbindung von Studenten in die berufsfeldbezogene Forschung möglich sein.“(Potsdamer Modell 1992, S. 38)

Eine weitere Prämisse des Modells bezieht sich auf die inhaltliche und strukturelle Gestaltung des Studiums, die für die Lehrer aller Stufen eine gleichwertige erziehungs- und unterrichtswissenschaftliche Ausbildung bietet. Diese Ausbildung will sich gleichermaßen an der Wissenschaft wie an der Praxis des Lehrerhandelns unter den gegebenen gesellschaftlichen und schulischen Veränderungen orientieren. Demgemäß entsprechen Prinzipien der Potsdamer Lehrerbildung den erhöhten Ansprüchen des Berufsfeldes:

- „- Wissenschaftlichkeit in allen Teilbereichen der Ausbildung;*
- psychologische, sozial- und erziehungswissenschaftliche Grundlegung der verschiedenen beruflichen Handlungskompetenzen;*
- funktionale Verflechtung und gleichmäßige Gewichtung aller Studienanteile;*
- Integration von Theorie und Praxis.“(Potsdamer Modell 1992, S. 9)*

Organisationsempfehlungen des Potsdamer Modells der Lehrerbildung orientieren auf eine „modulare Studienstruktur“, die am Beispiel des erziehungswissenschaftlichen Studiums im wesentlichen drei Schwerpunkte des Studienverlaufes setzt:

- *Verbindliche professionsbezogene Studieneingangsphase*
(einführende Orientierung über die Erziehungswissenschaften unter Berücksichtigung reflektierter und erziehungswissenschaftlich begleiteter Begegnungen mit der zukünftigen Berufspraxis)
- *Erziehungswissenschaftliche Fundierung*
(unter Berücksichtigung von Systematik und Selbstverständnis der erziehungswissenschaftlichen Disziplinen sowie ihres forschungs- und professionsbezogenen Zusammenwirkens)
- *Erziehungswissenschaftliche Kompetenzerweiterung sowie forschungs- und professionsbezogene Profilierung.*

Ein hervorgehobenes studienleitendes Element aller Lehramtsstudiengänge stellen schulpraktische Studien, die Praxiseinsichten und Erfahrungen der Studierenden dar. Die berufsfelderschließende Funktion der Praxisstudien bezieht sich auf Orientierung, Erprobung und Reflexion.

Keineswegs ist dabei an einen vordergründigen und wissenschaftlich verkürzten Praxisbezug gedacht. Die Gestaltung von Studienverläufen soll in besonderem Maße auf Möglichkeiten wechselseitiger Beziehungen von Wissensaneignung und selbstreflektiertem Handeln in einem subjektbezogenen Studium gerichtet sein. Auf diese Weise wird berücksichtigt, daß Studieren immer auch als ein Prozeß der Lernbewegung des Subjekts anzusehen ist, der auf die „*Entwicklung von Reflexivität und damit auf Persönlichkeitsentfaltung*“ abzielt (Homfeldt/Schulz 1989, S. 72).

Eine funktionale Verflechtung zwischen der Ausbildung an der Universität und den Studienseminaren der zweiten Phase der Lehrerbildung ist durchaus beachtet worden.

Das Potsdamer Modell begünstigt systematisch Kooperation und wechselseitige Partizipation an Forschung und Lehre in beiden Phasen der Lehrerausbildung, um über eine angemessene Integration von Theorie und Praxis „*sowohl eine wissenschaftliche Rekonstruktion des Handlungswissens auf der Grundlage der Praxiserfahrung als auch die Durchdringung des beruflichen Handlungssystems mit Hilfe wissenschaftlicher Heuristiken*“ zu ermöglichen. (Potsdamer Modell 1992, S. 22).

Eine derartige, insgesamt idealtypisch professionsorientierte, Standpunktbildung an der Potsdamer Universität bietet offenkundige Chancen für die Ausbildung der Primarstufenlehrer, die in einem Institut für Grundschulpädagogik eine zentrale Organisationsstruktur gefunden hat. Chancen für eine zeitgemäße Ausbildung für das Lehramt Primarstufe ergeben sich auch dann, wenn Antworten auf Fragen zur Praktikabilität des Modells noch weitgehend ausstehen. Einzuschließen ist ferner der „Normalfall“, daß viele der Reformideen möglicherweise wiederum an den klassischen Problemen eines universitären Selbstverständnisses sowie an den ebenso „klassischen“ finanziellen Problemen scheitern könnten.

Gebannt jedenfalls erscheinen die Gefahren, die von den oftmals noch hartnäckigen Vorstellungen vom eher fachunspezifischen know-how der Lehrerinnen und Lehrer für die Grundschule ausgehen. Angesichts gesellschaftlicher und schulischer Entwicklungen entsprechen solche Vorstellungen heutigen Anforderungen nicht mehr. Deutlich sollen die spezifischen Aufgabenbereiche von Universitätsstudium und Vorbereitungsdienst auch für die Primarstufe nicht eingeebnet werden - etwa in der Richtung allgemeinsten Auffassungen vom Berufsbild des Lehrers.

Wissenschaftlichkeit in allen Ausbildungsbestandteilen

Insgesamt wird Lehrerbildung für die Grundschule als eine durchgängig wissenschaftlich fundierte akademische Berufsausbildung verstanden, in die sich Praxiselemente der ersten und zweiten Phase der Ausbildung - wenn auch mit unterschiedlichen Anteilen und Aufgabenstellungen - integrativ einfügen.

Es besteht immer dann kein Zweifel an einer solchen Position, wenn Wissenschaftlichkeit nicht automatisch mit der Fachwissenschaft und ihrer Systematik gleichgesetzt wird. In jedem Ausbildungsbestandteil geht es um theorie-initiierte, theorie-leitende oder theorie-anwendende Komponenten. Ein solcher Standpunkt schließt ein, daß ein wissenschaftliches Studium auch auf ein ausgewogenes Maß an Distanz zur Schule angewiesen ist, um die Orientierungsfähigkeit der Studierenden im Hinblick auf gesellschaftliche Prozesse, fachwissenschaftliche Strukturen sowie pädagogische Theorien und Handlungsmodelle zu entwickeln.

Damit wird jener Sachverhalt evident, der zu professionstheoretischen Überlegungen für Konzepte zum Erwerb wissenschaftlichen Wissens wie auch praktisch-professionellen Wissens führt (Terhart 1991, S. 132).

Die universitären Studien sind darauf angewiesen, daß es den Studierenden gelingt, in ihren Praxiskontakten nicht nur die Berufsmotivation zu verstärken. Maßgeblich geht es auch darum, die allgemeinen und persönlichen Fragestellungen für die theoretischen Studien zu gewinnen.

Möglicherweise ergeben sich aus den ersten Schritten, die mit der Einführung eines Integrierten Eingangssemesters (IEP) am Institut für Grundschulpädagogik¹ zur Umsetzung des Potsdamer Modells der Lehrerbildung gegangen werden, Ansätze für die Kooperation in Studium und Vorbereitungsdienst.

Dabei ist unbestritten, daß Lehrerbildung zu kurz greift, wenn sie nur über Veränderungsmöglichkeiten von Unterricht informiert. Sie muß in allen ihren Phasen Möglichkeiten entsprechender Erprobung und Selbsterfahrung anbieten.

Somit gilt als ein weiterer Ansatz für den Gewinn theoretischer Fragestellungen die *Einbeziehung der Studierenden in die Forschungen* an der Universität. Fachdidaktische Forschungen richten sich von vornherein auf Innovation, auf neue Lernkultur, auf zu verbessernde Schulpraxis. In der Einbeziehung der Studierenden bzw. der Lehramtsanwärterinnen und -anwärter in die aktuellen Forschungen zur Grundschule kann ein *Kulminationspunkt für die Koordinierung im Rahmen von Lehrerausbildung* gesehen werden.

Nicht zu übersehen dagegen ist das Problem, daß sich mit der Reduzierung der Studienzeiten die Möglichkeiten verringern, Studierenden ein Lehrangebot bereitzustellen, das Studium und Forschung miteinander verbindet. Die nun verbliebenen Pflicht- und Wahlpflichtveranstaltungen gelten in der Regel als

¹ Vgl. die Ausführungen zum IEP im Beitrag von J. Wildt in diesem Heft.

Domäne von Einführungen in Grundlagen der Fächer, die für notwendig gehalten werden. Demgegenüber bezieht sich der überwiegende Teil universitärer Forschungen auf zunehmend spezialisierte Zusammenhänge. Uneingeschränkt gilt, daß ohne die Einbeziehung der Studierenden in die Forschungen der Universität ein entscheidendes Charakteristikum universitärer Ausbildung sowie eine Chance für Kontinuität im Rahmen beider Phasen der Lehrerausbildung verlorengehe.

Interdisziplinäre Studien

Die Grundschule von heute versteht sich als Lebens- und Lernstätte (Faust-Siehl u.a. 1996, S. 26) von Kindern. Sie sollte im Sinne einer *gemeinsamen pädagogischen Idee* zum Maßstab für Konzepte und Entscheidungen für *alle* Phasen und Institutionen der Lehrerbildung erhoben werden. Die Komplexität und Offenheit des beruflichen Handlungsfeldes „Grundschule“ erfordert ein hohes Maß an problemorientierten interdisziplinären Studienanteilen. Ein zentrales Anliegen ist die berufstypische Synthese fachlicher, didaktischer und sozialer Aspekte, um (wenigstens in Ansätzen) ganzheitlich verfügbare pädagogische Handlungskomponenten zu entwickeln.

Bisherige Erfahrungen bezüglich der Koordinierung beider Phasen der Lehrerbildung machen auf direkte Wege der Verbindung von Universität und Vorbereitungsdienst über Ausbildungsstrukturen, Themen und institutionell unterschiedlich zusammengesetzte Veranstalterteams aufmerksam (Schmitt 1994). Im Mittelpunkt solcher Bemühungen steht die kooperative Gestaltung *integrativer Schulpraktika*, wie sie beispielsweise in Hamburg als zentrales Gestaltungselement des gesamten Studiums erarbeitet werden.

In Bremen sind in diesem Sinne *mehrsemestrige Projekte* vorgeschrieben, die erziehungswissenschaftliche, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Lehrveranstaltungen unter einer umfassenden gesellschafts- oder bildungspolitischen und pädagogisch-didaktischen Thematik integrieren (z.B. „Mädchen und Jungen im naturwissenschaftlichen Unterricht“). Das Veranstalterteam setzt sich aus Mitarbeitern der Universität und der Schule zusammen. Lehrende aus dem Vorbereitungsdienst hätten hier ebenfalls eine wichtige kooperative Funktion.

In dem Zusammenhang sind ganz offensichtlich die Fachdidaktiken gefordert, die von jeher als inhaltliche Bindeglieder zwischen erster und zweiter Phase der Lehrerausbildung angesehen werden. Das Wesen der Fachdidaktik besteht originär in der Synthese erziehungswissenschaftlicher, fachwissenschaftlicher, didaktisch-methodischer und sozialer Aspekte des jeweiligen pädagogischen Zusammenhanges und der Erprobung in der Praxis.

Nur eng gesehen, reduziert sich die fachdidaktische Sicht auf den entsprechenden Fachunterricht. Eine solche reduzierte Sicht auf das Fach entspricht nun seit

längerem nicht mehr den Auffassungen von der Professionalität des Lehrerberufes in der Grundschule.

Der Anspruch realisiert sich heute in einer umfassenden Vermittlung der Kinder mit ihrer Umwelt und mit sich selbst - bezogen natürlich auf jene Kulturbereiche, die das Lernen der Kinder und das Lehrersein nun einmal in der Schule bestimmen.

Konkret heißt das: Wenn sich heute Grundschule umfassend als Lebens- und Lernstätte versteht, in der vor allem auch intensiv gelernt wird, sind interdisziplinäre Studienbereiche in der Lehrerausbildung von grundlegender Bedeutung auch im Rahmen der Koordinierung der beiden Phasen der Lehrerausbildung.

In den Studienordnungen der Grundschullehrerausbildung der Universität Potsdam wird diesem Sachverhalt zunehmend durch Lernbereichskonzepte entsprochen. Sachunterricht z. B. integriert ohnehin Gegenstände von mindestens zwölf Bezugsfächern. Aber auch die musisch-ästhetischen Fächer und Sport, Deutsch und Mathematik vereinigen in sich nach dem Lernbereichsprinzip vormals recht getrennte Teildisziplinen.

Vorrangig zwei Wege werden unterdessen beschritten, um interdisziplinäre Studien im Sinne grundschultypischer Problemzusammenhänge sinnvoll zu befördern:

Erstens werden projektartige Lern- und Lehrzusammenhänge in entsprechenden Lehrveranstaltungen strukturiert.

Zweitens soll durch ein System wahlobligatorischer Studienangebote ermöglicht werden, daß die Studierenden unterschiedliche Lehrangebote unter Aspekten ihres persönlichen Studienschwerpunktes selbst kombinieren.

In einer solchen Arbeitsweise können offenbar auch substantielle Möglichkeiten für die Koodinierung von Studium und Vorbereitungsdienst gesehen werden.

Zunächst ginge es hierbei wohl um eine pädagogisch sinnvolle gemeinsame Standpunktbildung, um die Umsetzung von Lehramtsprüfungsordnung und Ordnung für den Vorbereitungsdienst - sicherlich mit differenzierter funktionaler Sicht - auf die „interdisziplinäre Realität“ der Grundschule auszurichten. Unterschiedliche Auffassungen über Schule und Unterricht bei Hochschullehrenden, Lehrenden in den Seminaren und Ausbildungslehrerinnen und -lehrern sind sicher normal. Sie könnten jedoch durch gemeinsame Arbeit u.a. auch an praktischen Studienanteilen in ein für die Ausbildung vertretbares Maß gebracht werden.

Koordinierung von Lehramtsstudien und Vorbereitungsdienst in Brandenburg - Gedanken, Ansätze, Übereinkünfte

Eine sinnvolle Vernetzung der beiden Lehrerbildungsphasen zur Aufhebung herkömmlicher Hierarchie und Trennung ist - wie eingangs erwähnt - auch in den alten Bundesländern durchaus nicht selbstverständlich.

Brandenburger Chancen des Neuanfangs werden bereits darin gesehen, daß sich Vertreter der universitären Studien und des Vorbereitungsdienstes mit Interesse auf kooperatives Arbeiten einlassen.

Insgesamt besteht Einvernehmen in der Sache, daß zunächst in einer *Vernetzung von Ideen und Personen* im gemeinsamen Gespräch ein erster gangbarer Schritt zu sehen ist, der zu fruchtbaren Impulsen für eine zeitgemäße Lehrerbildung in Brandenburg führen kann.

Mit den gemeinsamen Intentionen in Bezug auf die Professionalisierung der Lehrerbildung entstehen Lernchancen für alle Beteiligten.

So ist denn auch ein Teil der Diskussion unter den Beteiligten dem aufgabenbezogenen *Maß* der angezielten Koodinierung gewidmet.

Curriculare und personale Kontinuität

Es scheint unumgänglich, sich an den Anforderungen moderner Lehrerbildung für die Grundschule zu orientieren, die vor allem Ansprüche an curriculare und personale Kontinuität implizieren.

Soll nicht nach althergebrachtem Muster relativ beziehungslos bleiben, was als berufsbezogene Ausbildungseinheit gedacht wird, so geht es um einen Konsens der beteiligten Institutionen, der über das Selbstverständnis einzelner Fachdisziplinen und Praxisfelder der Lehrerbildung hinausgreift.

Unterdessen ist für jeden der Beteiligten einsichtig, daß die angehenden Grundschullehrerinnen und -lehrer u.a. Inhalte unterrichten werden, die ihnen im Studium kaum begegnet sind, weil sie in den akademischen Disziplinen der Universität keine Entsprechung finden.

Ein profundes Beispiel bietet die Ausbildung für den Sachunterricht in der Grundschule. Heutige Erziehung verlangt von den Grundschullehrerinnen und -lehrern eine kompetente Einschätzung der Relevanz moderner Entwicklungen auf den verschiedensten Gebieten für die Gegenstandbestimmung des Sachunterrichts. Die Sicht auf die Grundschule schließt den Anspruch ein, alle Kinder unabhängig von ihrer Herkunft und von ihrem individuellen Leistungsvermögen gemeinsam zu bilden. Bekannte und neue Anforderungen gesellschaftlich gegebener Lebensweltstrukturen sind also hinreichend zu verstehen und den Kindern sowie ihren Eltern zu vermitteln.

Die gegenwärtigen Ordnungen der ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung (LPO, OVP) ermöglichen in dieser Hinsicht kaum den Erwerb entsprechenden Wissens oder methodischer Kompetenz und auch in nur geringem Maße die Fähigkeit, sich neue Gebiete zu erschließen (z.B. Umwelt, Gesundheit, Wirtschaft, Politik). Eine vorsichtige Integration verschiedener Fachansätze an der Universität wird dem gekennzeichneten Anspruch ebensowenig gerecht, wie ein in sich genügsamer, auf die Bewältigung aktueller Aufgaben der Lehrerinnen und -lehrer in

schulischen und schulumfeldbezogenen Handlungsfeldern gerichteter Vorbereitungsdienst.

Auf einem solchen Hintergrund finden die umfassenden Aufgaben und Vorhaben des *Interdisziplinären Zentrums für pädagogische Forschung und Lehrerbildung* an der Universität Potsdam ungeteilte Aufmerksamkeit, das als Komponente der Potsdamer Struktur der Lehrerbildung eingerichtet wurde.

Der Überblick über die Aufgaben des Zentrums läßt keinen Zweifel an der Bedeutung der Zusammenarbeit mit den am Vorbereitungsdienst beteiligten Einrichtungen und Personen einschließlich der Studierenden.

So zum Beispiel untersucht eine der Arbeitsstellen des Interdisziplinären Zentrums professionelle Anforderungen der Lehrerbildung, um u.a. funktionale Verknüpfungen, wie sie zwischen erster und zweiter Phase notwendig sind, auf eine wissenschaftliche Basis zu stellen.

Wie zu erfahren ist, beziehen sich die für diese Arbeit zunächst erwünschten Rückmeldungen aus dem Vorbereitungsdienst zur erreichten Qualifikation der Studierenden auf sechs Kompetenzbereiche der Lehrerpersönlichkeit:

- fachwissenschaftliche und fachdidaktische Kompetenz
- erziehungswissenschaftliche Kompetenz
- professionsbezogene Sozialkompetenz
- Kommunikationskompetenz
- Professionsstützen der Selbstkompetenz (z.B. Fähigkeit zur Konfliktbewältigung)
- curriculare Kompetenz.

Das Fazit erster Informations- und Verständigungsrunden läßt auf einen hoffnungsvollen Beitrag des Interdisziplinären Zentrums zur Zusammenarbeit beider Phasen der Lehrerausbildung in Brandenburg schließen. In regelmäßigen Zusammenkünften werden sich erste Arbeitskontakte zunächst auf Informationen und Abstimmungen beziehen, die gemeinsame Standpunktbildungen zu den genannten Kompetenzen der Lehrerpersönlichkeiten ebenso einschließen, wie die möglichen Wege zu deren Realisation unter Berücksichtigung verschiedener Fachrichtungen.

Als *Konzentrationspunkte der Zusammenarbeit* schälen sich vor allem differenzierte Formen personellen Austauschs und/oder wechselseitiger Partizipation heraus:

- Teilnahme der Seminarleiterinnen und -leiter an ausgewählten Lehrveranstaltungen der Universität sowie die Teilnahme der Lehrenden der Universität an den Seminaren und praktischen Veranstaltungen des Vorbereitungsdienstes,

- beiderseitige Teilnahme an Prüfungen einschließlich der Rückmeldungen über Prüfungsergebnisse als Grundlage für Evaluation und Innovation im Rahmen des Ausbildungskonzeptes,
- Einbeziehung der Studierenden beider Phasen der Ausbildung in die Forschungen der Universität mit dem ausdrücklichen Anspruch der Offenlegung von Forschungsergebnissen.

Insgesamt könnte erreicht werden, Ausbildungsschwerpunkte auszudifferenzieren und im Hinblick auf das generelle Ziel der jeweiligen Phase der Lehrerbildung zu wichten.

Ein Vergleich von Prüfungsordnungen und -inhalten wäre der Verständigung zum Anforderungsniveau dienlich, bis hin zur Ermittlung eines möglichen „Minimalcurriculums“ für die Ausbildung der Primarstufenlehrerinnen und -lehrer, an dem sich die erfahrungsgemäß getrennt wirkenden Ausbildungsbestandteile gemeinsam orientieren könnten.

In diesem Rahmen hat sich konkreter Abstimmungsbedarf zum Beispiel in Hinsicht auf das Verhältnis von Orientierung und Festlegung bei den durchgängig praktizierten Verschriftlichungsformen von Unterrichtsplanung, -analyse und -auswertung ergeben.

An einem solchen konkreten Beispiel könnten Schwerpunkte der Abstimmung gesetzt werden, die einerseits Handlungsspielräume und Selbstkompetenz der Studierenden nicht einschränken und andererseits Kontinuität und ausreichende Orientierungswirksamkeit gewährleisten. Erste Gedanken richten sich auf die gemeinsame Entwicklung eines „Offenen Modells“ für Unterrichtskonzepte. Ganz offensichtlich haben in diesem Zusammenhang alle Beteiligten - Lehrende wie Studierende - einschlägige Erfahrungen mit zwar sehr bequemen, jedoch in der Praxis unbrauchbaren „Rezepten“ für die Unterrichtsgestaltung.

Für Studierende bzw. Lehramtsanwärterinnen und -anwärter sollte der „innere Zusammenhang“ zwischen den Ausbildungsphasen deutlich erkennbar sein. Es hat sich gezeigt, daß das entscheidende Studienelement dafür aus der Sicht der Studierenden offensichtlich ausreichende Praxiskontakte im Rahmen der universitären Studien sind.

Als ein weiterer Konzentrationspunkt erster Beratungen erweist sich das auch in den alten Bundesländern bestehende Problem der *Fortbildung für Ausbildungslehrerinnen und -lehrer* im Vorbereitungsdienst. Eine wesentliche Voraussetzung wäre, mit Hilfe der Schulaufsichtsgremien qualifizierte Fortbildungsangebote zu unterbreiten, die den erwähnten fortgeschrittenen Anforderungen an die Grundschule entsprechen.

Erste Themenvorschläge lassen auf grundlegenden Fortbildungsbedarf schließen. So werden beispielsweise Angebote gewünscht zu

- Unterrichtskonzepten,
- zur Lern- und Entwicklungspsychologie,
- zu reformpädagogischen Aspekten der Entwicklung in der Grundschule.

Auf die Wunschliste wird ferner nachdrücklich die Einrichtung zentraler Praktikums-, Forschungs- bzw. Kontaktschulen im Brandenburger Raum gesetzt. Mit einem solchen Vorschlag verbindet sich deutlich die generelle An- und Einsicht, daß eine Bündelung der unterschiedlichen Gesichtspunkte von Koordinierung im Rahmen der Lehrerbildung in der Realität der Schule ihren eigentlichen Maßstab finden müßte.

Literatur

- Faust-Siehl, Gabriele u.a.: Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe. Reinbek bei Hamburg 1996
- Homfeldt, Hans Günther/Schulz, Wolfgang: Formen pädagogischer Qualifizierung als Persönlichkeitsbildung. In: Forum Pädagogik, Heft 2/1992, S. 67 - 72
- Potsdamer Modell der Lehrerbildung. Hrsg. von der Strukturkommission Lehrerbildung des Gründungssenats der Universität Potsdam, 1. September 1992
- Schmitt, Rudolf: Ausbildung für die Grundschule. Studium, Vorbereitungsdienst, Fort- und Weiterbildung. Arbeitskreis Grundschule, der Grundschulverband - e.V., Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 94. Frankfurt am Main 1994
- Terhart, Ewald: Pädagogisches Wissen. Überlegungen zu seiner Vielfalt, Funktion und sprachlichen Form am Beispiel des Lehrerwissens. In: Zeitschrift für Pädagogik, 27. Beiheft. Weinheim/Basel 1991, S. 129 - 141