

Digitales Brandenburg

hosted by Universitätsbibliothek Potsdam

Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für die Grundschule

Knauf, Tassilo

Potsdam, 1996

Wildt, Johannes, Das "Integrierte Eingangsemester Primarstufe" (IEP) -
ein Modell für die Verbindung der Lernorte Hochschule und Schule?

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

Das „Integrierte Eingangssemester Primarstufe“ (IEP) - ein Modell für die Verbindung der Lernorte Hochschule und Schule?

Unter formalen Gesichtspunkten ist der Bielefelder Modellversuch der BLK „Öffnung der Schule - Öffnung der Lehrerbildung. Integriertes Eingangssemester Primarstufe“ (IEP) durch folgende Organisationsstruktur charakterisiert: eine achtwöchige, in die Veranstaltungszeit eingelagerte Praxisphase für Studierende des ersten Semesters in Grundschulen der engeren und weiteren Bielefelder Region unter Betreuung von erfahrenen Lehrkräften mit einem Kranz von Veranstaltungen des Grundstudiums aus den an der Primarstufenausbildung beteiligten Teilstudiengängen der Erziehungswissenschaft, den Schwerpunktfächern bzw. Lernbereichen sowie den weiteren Unterrichtsfächern umgeben. Eine Gruppe von Studierenden ist jeweils einer Grundschule, davon meist zwei einer Klasse bzw. einem Mentor oder einer Mentorin zugeordnet. In den meisten Lernbereichen und Fächern sind fachdidaktische Veranstaltungen in das erste Semester des Grundstudiums vorgezogen. Eine Gelenkstelle zwischen den Lernorten Schule und Hochschule bilden Begleitseminare für eine schulische Einführung, die von Lehrkräften der kooperierenden Schulen betreut werden. Alle Studierenden der Primarstufe in Bielefeld nehmen am IEP teil.

Erläutert werden im folgenden Entwicklungsdynamik und Organisationsstruktur des Modells, tragende Gestaltungsprinzipien, Entwicklungsstrategien und Perspektiven, die sich im Hinblick auf die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern der Primarstufe im besonderen und der Lehramtsausbildung im allgemeinen ergeben.¹ Zuvor sollen jedoch einige Gründe dargelegt werden, warum das IEP überhaupt berichtenswert erscheint.

1. Das IEP - ein alter Hut?

Die Gründe liegen nicht einfach in dem Umstand, daß in diesem Modellversuch wissenschaftliches und praktisches Lernen durch eine Verbindung der Lernorte Hochschule und Schule ins Verhältnis zueinander gesetzt wurden. Eingedenk langjähriger Erfahrungen der Reform der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern könnte man geneigt sein, müde abzuwinken. Sind wir nicht aus den

¹ Vgl. auch Zwischenbericht zum BLK-Modellversuch: „Öffnung der Lehrerbildung - Öffnung der Schule: Entwicklung und Erprobung des Integrierten Eingangssemesters Primarstufe“, BLK-Nr. 76/91, verf. Typos., Universität Bielefeld (Zentrum für Lehrerbildung), Bielefeld 1993. Zum Zeitpunkt der Erstellung des vorliegenden Textes befinden sich die Arbeiten am Endbericht kurz vor ihrem Abschluß. In diesem Bericht befindet sich auch die Darstellung der Befunde aus der empirischen Begleitung.

Unzulänglichkeiten und Fehlschlägen z.B. des Bremer Projektstudiums² oder der einphasigen Lehrerausbildung in Oldenburg³ vielfältigen Reformversuchen zur Studieneingangsphase in den 70er bis frühen 80er Jahren an traditionellen Hochschulen⁴ und Hochschulneugründungen⁵, schließlich auch der Abwicklung der Lehrerbildung in den neuen Bundesländern⁶, eines Besseren belehrt worden, als Innovationen ausgerechnet durch Integration von Praxisphasen ins Studium voranzutreiben?

Berichtenswert erscheint der Modellversuch gerade deshalb zu sein, weil in ihm in Kontinuität zu diesen „alten“ Reformströmungen neue Entwicklungsmomente zum Vorschein kommen. Dazu einige Thesen:

- ° Standen die „alten“ Reformen noch im Vorfeld oder zu Beginn einer Integration der Lehrerbildung, die im Rahmen von Universitäten wissenschaftliches und praktisches Lernen zusammenführen wollten, so entstammt das IEP einer Phase nach der Integration. Bilanziert man die Entwicklung im Überblick, so ergibt sich als Bild:
Es sind nicht nur die früheren Reformansätze stecken geblieben, vielmehr ist die gesamte Lehrerausbildung nach ihrer Überführung in die Universitäten gescheitert. Zwar hat die Lehrerbildung formell den Anschluß an die Wissenschaft in den Hochschulen gefunden, an die Praxis jedoch weitgehend verloren⁷.

² Vgl. Konzeptionen und erste Erfahrungen. Berndt, E.B. u.a.: Erziehung der Erzieher, Reinbek b. Hamburg 1972; zur Analyse der Entwicklung des Projektstudiums. Wildt, J.: Hochschuldidaktik und staatliche Studienreform. Zur Transformation des Projektstudiums im Spannungsfeld einer Studienreform von „unten“ und „oben“. Materialien und Berichte 13, hg. Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik, Universität Bielefeld, Bielefeld 1981

³ Trotz positiver Gutachten wurde der Modellversuch zur Einphasigen Lehrerausbildung aus politischen Gründen abgebrochen, vgl. dazu: Ewert, K./Furck, C.-L./Ohaus, W.: Gutachten über den Modellversuch einphasige Lehrerausbildung. Erstellt für den niedersächsischen Landtag. Oldenburg 1981

⁴ Vgl. dazu z.B. Hochschuldidaktische Arbeitsgruppe Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg: Eine Sequenz praxisbezogener Studienteile in der Eingangsphase des Lehrerstudiums. In: Reform der Studieneingangsphase II, Hochschuldidaktische Arbeitspapiere 5, hg. v. Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik der Universität Hamburg, Hamburg 1974, S. 1-32

⁵ Vgl. Dazu etwa auch in Bielefeld Wildt, J.: Einführung in das erziehungswissenschaftliche Studium für das Lehramt. Evaluation eines Veranstaltungsexperiments. In: Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik der Universität Bielefeld (Hg.: Beiträge zur Ausbildungsforschung und Studienreform, Bielefeld 1982/12

⁶ Vgl. dazu Bayer, M. und Wildt, J.: Pädagogische Hochschule zwischen Umwandlung und Integration in die Universität. In: Kell, A. (Hg.): Erziehungswissenschaft im Aufbruch, Weinheim 1994, S. 122-149

⁷ Vgl. dazu Wildt, J.: Reflexive Lernprozesse - zur Verbindung von wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen. In: Hänsel, D./Huber, L. (Hg.): Schule und Lehrerbildung neu denken, München 1995 (im Druck)

- Die „Reformfolgeschäden“ der Integration kommen zuallererst in der Primarstufenausbildung zum Ausdruck. Im Gefüge der Lehramtsstudiengänge bildet diese gewissermaßen lediglich die Spitze des Eisberges, die die Integrationsproblematik nur besonders deutlich sichtbar werden läßt. Insgesamt bietet die Lehrerbildung an Universitäten das Bild eines Sammelsuriums von in eine unzusammenhängende Vielzahl fachlicher Mosaiksteine zersplitterten Studiengänge ohne strukturierendes Zentrum. Sie erfolgt typischerweise in Studiengängen, die in der Hauptsache aus Versatzstücken von Diplom- und Magisterstudiengängen bestehen und mit mehr oder weniger „unverdauten“ Studiengangselementen aus der Tradition pädagogischer Hochschulen angereichert sind, insbesondere soweit sie Praxisbezüge strukturieren wie schulpraktische Studien und Fachdidaktiken. Aus dem Anschluß an die Wissenschaftsentwicklung resultiert auf diese Weise keine lehramtsadäquate Profilbildung. Eine neue Welle der Lehrerbildungsreform, zu der auch das IEP gehört, rekuriert deshalb auf Praxisbezüge als strukturbildende Momente von Lehramtsstudiengängen mit berufsqualifizierender Ausrichtung.

- Im Hinblick auf die Primarstufenausbildung in den alten Bundesländern - die Unterstufenausbildung an den Instituten für Lehrerbildung (IFL) in der ehemaligen DDR bietet da eine freilich auch nicht systematisch genutzte andersartige Ausgangsposition - ist erschwerend als Besonderheit in Rechnung zu stellen, daß hier nicht einmal stufenspezifisch geformte Ausbildungstraditionen aus den ehemaligen pädagogischen Hochschulen in die Universitäten eingebracht worden wären. Vielmehr wurde z.B. in Nordrhein-Westfalen nach der Aufspaltung des vormaligen Volksschullehramts in die Lehrämter für Grund- und Hauptschulen durch das Lehrerausbildungsgesetz von 1974 erstmals das Lehramt für die Primarstufe eingerichtet. Die Studiengangsentwicklung begann erst in der zweiten Hälfte der 70er Jahre, also kurz vor der Integration. In dem verbleibenden Zeitraum bis zur Zusammenführung der Pädagogischen Hochschulen und der Universitäten um die 'Wende zu den 80er Jahren konnte sich kaum ein eigenständiges stufenspezifisches Profil entwickeln. In Hinblick auf die Primarstufenausbildung im engeren Sinne mußte also in den Universitäten Neuland betreten werden.

- Wegen der Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt Schule konnten sich die Universitäten in den alten Bundesländern während der 80er Jahre über weite Strecken vom Druck auf eine Reform der Ausbildung für Lehrerinnen und Lehrer entlastet fühlen. Die ausbleibenden Einstellungen in den Schuldienst und die dramatisch sinkenden Studierendenzahlen lenkten die Nachfrage in andere Bereiche und führten zum Abbau von Kapazitäten in den Lehramtsstudiengängen. Signifikanterweise kehrte sich diese Entwick-

lung zuerst im Primarstufenbereich um. Mit zunehmenden Neueinstellungen um die Wende zu den 90er Jahren stieg die Studienplatznachfrage in den alten Bundesländern rapide⁸. Mit der wachsenden Zahl von Studierenden entstanden auch Bedingungen für neu erstarkenden Reformdruck.

- Als wichtiger Anstoß für die Initiativen in Bielefeld erscheint ein weiteres Motiv. Konnten die Hochschulreformen um die Wende zu und in den 70er Jahren noch als vorantreibendes Moment der Bildungs- bzw. Schulreform - in voluntaristischer Verkennung der Gegebenheiten bisweilen als deren Speerspitze - angesehen werden, so scheinen sich die Verhältnisse heute umgekehrt zu haben⁹. Der Reformschub, der während der letzten eineinhalb Jahrzehnte in den Grundschulen stattgefunden hat, ist in den Universitäten allenfalls sporadisch wahrgenommen worden. Nunmehr ergibt sich die Chance, seine Innovationskraft für die Lehrerbildungsreform zu nutzen. Die bisweilen einseitige Sicht, Schulreform von der Wissenschaft her zu denken, hat sich zu einer Auffassung gewandelt, nach der Schule und Hochschule mit ihrem jeweiligen institutionellen Eigengewicht und differenzierenden Praxen, Aufgabenprofilen und Leistungspotentialen in einen Kooperationszusammenhang gebracht werden sollten. In diesem Sinne geht es darum, „Lehrerbildung und Schule“ - im Zusammenhang (der Vf.) „neu (zu) denken“¹⁰. Die „Öffnung der Schule“ - so die Botschaft des IEP - muß in diesem Sinne erst noch mit einer „Öffnung der Lehrerbildung“ verbunden werden.

⁸ In dieser z.B. von Budde, H./Klemm, K.: Der Teilarbeitsmarkt Schule in den 90er Jahren. Frankfurt 1986, vorausgesagten Entwicklung wieder, die bereits von Tietze, H.: Überfüllungskrisen in akademischen Karrieren: eine Zyklustheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1981, S. 187-224, als langfristige Wellenbewegung auf dem schulischen Arbeits- und dem hochschulischen Ausbildungsmarkt analysiert worden.

⁹ Vgl. dazu Hänsel, D.: Die Ausbildung auf die Praxis beziehen. Ein Reformprojekt an der Universität Bielefeld. In: Die Deutsche Schule, Beiheft 2: Die Schule gestalten. Konzepte und Beispiele für die Entwicklung von Schulen, Weinheim 1992, S. 142-150

¹⁰ Vgl. dazu den Sammelband von Hänsel, D./Huber, L. (Hg.): Lehrerbildung und Schule neu denken. Weinheim 1995 (im Druck)

2. Entwicklungsdynamik und Organisationsgefüge des Bielefelder IEP

Das IEP ist aus der Kooperation zwischen einigen Lehrenden aus Universität und Grundschulen der Region Bielefeld entstanden, die sich mit großer Intensität in der Reform der Grundschule engagiert haben. Dazu zählen neben der Laborschule als einer der Universität Bielefeld angegliederten Versuchsschule, Schulen, die sich schon frühzeitig für die Integration Behinderter (Grundschule Homersen, Vogelruthschule, Eichendorffschule) geöffnet hatten.

Mittlerweile ist aus den Anfängen mit einer begrenzten Zahl von Schulen, hochschulischen Bezugsfächern, Lehrenden und Studierenden im Wintersemester 1988/89 ein flächendeckendes Angebot entstanden, daß alle Studiengänge der Primarstufe in den Schwerpunktfächern, Lernbereichen und weiteren Unterrichtsfächern umfaßt, alle Studierenden der Primarstufe erreicht und mit einer Vielzahl von Schulen der Region kooperiert. Eine beträchtliche Zahl betreuender Lehrkräfte, die jeweils für eine Gruppe von meist 10 bis 15 Studierenden an ein oder zwei Schulen zuständig sind und Mentoren, an deren Klassenunterricht die Studierenden zu zweit oder dritt teilnehmen, ist involviert.

Einen Überblick darüber gibt die folgende Tabelle¹¹.

EP-Entwicklung 1989 bis 1996

WS	Studiengänge		Dt	Ma	Sport	KuMu	Rel.	Stud.	Schulen	Befr.	
	GL	N/T								Lehrkr.	Mentoren
88/89	x			w.U.				25	3	3	13
89/90	x		w.U.	w.U.				40	3	3	20
90/91	x	x	w.U.	w.U.				80	5	5	40
91/92	x	x	w.U.	U/S	x			100	10	10	50
92/93	x	x	w.U.	w.U.	x	x	x	250	45	20	125
93/94	x	x	w.U.	w.U.	x	x	x	330	54	29	165
94/95	x	x	w.U.	w.U.	x	x	x	300	58	28	150
95/96	x	x	w.U.	w.U.	x	x	x	250	30	20	125

¹¹ Die Tabelle ist dem Entwurf des Abschlußberichts entnommen.

Die beteiligten Fächer sind entsprechend dem nordrhein-westfälischen Lehrerausbildungsgesetz die Lernbereiche Sachunterricht/Gesellschaftslehre (GL), Sachunterricht/Naturwissenschaften/Technik (NT) - und dies eine Besonderheit gegenüber anderen Standorten - auch der Lernbereich Kunst und Musik (Ku.Mu.), die Schwerpunktfächer Sport und Religion (Rel.) sowie als weitere Unterrichtsfächer Deutsch (Dt.) und Mathematik (Ma). Letzteres wurde im Wintersemester 1991/92 auch als Schwerpunktfach einbezogen. Die Eintragungen in den Spalten geben jeweils die Beteiligung der Fächer in den einzelnen Studienjahren wieder. Nach der Anzahl der Studierenden bemißt sich auch die Zahl der Schulen, der betreuenden Lehrkräfte und Mentoren bzw. Mentorinnen. Die Zahlen für 1995/96 sind nach Einführung des numerus clausus für die Primarstufe geschätzt.

Einen Eindruck von dem Organisationsgefüge des IEP, wie es sich im Laufe der Jahre herausgebildet hat, gibt die Übersicht¹² über den „Wochenplan“ des IEP.

Uhrzeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
8 - 10		Schule	Schule	Schule	Schule
10 - 12	ESL-Einführung	ESL-/Begleitveranstaltung			
12 - 14	<i>Übergangszeiten von der Schule zur Universität (nach Möglichkeit keine Lehrveranstaltungen in diesem Zeitraum)</i>				
14 - 16	Grundkurs FD Deutsch	2)	2)	math. did. Grundkurs	2)
16 - 18	Proseminar FD Deutsch	2)	2)	2)	2)

¹² Auch diese Übersicht ist dem Entwurf des Abschlußberichtes entnommen.

Das Schaubild zeigt die zeitliche und curriculare Zuordnung der Elemente des IEP mit ihren Aufenthalten in der Praxis (acht Wochen an vier Vormittagen mit jeweils drei bis vier Schulstunden in der Zeit von November bis Januar, unterbrochen durch die Weihnachtspause) und den studiengangsgelassenen Veranstaltungen einschließlich der schulpraktischen Begleitveranstaltungen sowie der obligatorischen vierstündigen Einführung in das Erziehungswissenschaftliche Studium für das Lehramt (ESL). Das Schaubild zeigt allerdings auch, daß das Organisationsmodell des ersten Semesters in der Praxisphase straff durchstrukturiert ist. Dies führt zu einer von den Studierenden durchaus kritisch bemerkten Belastung, die allerdings aufgrund der hohen Zufriedenheit mit der Praxisphase akzeptiert wird. In diesem Zusammenhang muß allerdings auch darauf hingewiesen werden, daß während etwa des halben Wintersemesters (bis auf den mathematik-didaktischen Einführungskurs) die Vormittage außerhalb der Praxisphase freibleiben. Besonders der erste Semestermonat bietet also Raum für die Orientierungsbedürfnisse am Studienanfang; die letzten Semesterwochen geben noch Zeit für Klausuren oder mündliche Prüfungen.

Mit der Entwicklung des IEP zu dieser Größenordnung ist die avancierte Reformorientierung der Anfangsphase wieder in die Normalität der Praxis von Schule und Hochschule zurückgekehrt. Zurückgeblieben ist ein Organisationsgefüge, das allerdings offen für die Kommunikationsbeziehungen zwischen Schule und Hochschule ist. Eine solche Normalisierung kann sich von hochgeschraubten Innovationserwartungen entlasten, bietet aber gleichzeitig die Bedingung für wechselseitige Impulse. Selbst wenn der anfängliche Reformschwung abgeflacht ist, so wurde doch ein Arrangement von Lernbedingungen geschaffen, das den Studierenden Orientierung in Wissenschaft und Praxis ermöglicht.

In Bielefeld hat das IEP in der gegenwärtig entwickelten Gestalt eine solche Stabilität erreicht, daß unter den gegebenen Randbedingungen einstweilen von einem Fortbestand ausgegangen werden kann. Ein solcher Fortbestand ist nicht allein von den Beschlüssen der zuständigen Entscheidungsorgane legitimiert, die den Modellversuch in die Regelausbildung überführt haben. Die Organisationsstrukturen sind eingespielt und von leistungsfähigen Institutionen getragen. Zur Zeit existiert eine hinreichend engagierte und im Entwicklungsprozeß auch erfahrene Gruppe von Akteuren, die über die Kompetenz zur Bewältigung der praktischen Anforderungen verfügen. Die Resonanz unter den Studierenden und den kooperierenden Praxisschulen ist groß. Nicht zu gering zu veranschlagen ist die Akzeptanz durch die Schulaufsicht, die die schulorganisatorische Seite abzusichern hilft.

Zwar werden Anpassungskorrekturen im Einzelfall immer notwendig sein; es besteht jedoch Grund zu der Annahme, daß es nicht gelingt, diese Organisationsstruktur in einem abgestimmten Semesterablauf einschließlich entsprechender Stundenplangestaltung sowie der Zuordnung von Studierenden und Lehrenden in komplexen Arrangements von Lehrveranstaltungen innerhalb wie außerhalb der Hochschule zu gewährleisten. Wenn keine gravierenden Einbrüche in Randbedingungen wie Lehrkapazitäten, Strukturveränderungen in den Lehramtsstudiengän-

gen, Schulentwicklung etc. oder auch der Motivation der Akteure erfolgen, hat das IEP in Bielefeld Zukunft.

3. Gestaltungsprinzipien des IEP

Die aufgezeigten Organisationsstrukturen stellen lediglich den Rahmen für unterschiedliche Gestaltungsoptionen dar. Innerhalb dieses Rahmens erfolgt die Gestaltung nach den Prioritäten der beteiligten Akteure. Die Bielefelder Erfahrungen mit dem Modellversuch lassen sich in einer Reihe von Prinzipien für die Gestaltung der Ausbildungspraxis zusammenfassen. Ein Transfer auf die lokalen Bedingungsgefüge anderer Standorte läßt sich weniger leicht auf der Ebene kompletter Organisationsmodelle, eher aber unter der Beachtung von Gestaltungsprinzipien vornehmen.

Verbund der Lernorte Universität und Schule

Grundlegende Idee des IEP ist der Verbund der Lernorte Universität und Schule. Das geschieht durch einen längeren Aufenthalt von Studierenden in Schulen und der Zuordnung von begleitenden Hochschulveranstaltungen. Diese Zuordnung ist allerdings keineswegs an die in Bielefeld realisierte Organisationsstruktur gebunden (Art und Umfang des Praxisaufenthaltes und der zugeordneten Lehrveranstaltung). Variationen können die Zahl der Wochen, Wochentage und Stunden, die in der Praxis verbracht werden, genauso betreffen wie Beteiligung an Lehrveranstaltungen aus den Teilstudiengängen der Primarstufenausbildung¹³.

Beteiligung der Studierenden an der pädagogischen Praxis

In dem Verbund der Lernorte ist die Beteiligung der Studierenden an der pädagogischen Praxis essentiell. Die Praxisphase sollte so gestaltet sein, daß den Studierenden genügend Zeit bleibt, sich schrittweise und behutsam in pädagogische Handlungszusammenhänge einzufinden, Kontakte mit Kindern und Lehrkräften in Schulen zu schließen und Erfahrungen im Handeln in pädagogischen Situationen zu sammeln. Dabei kommt es nicht darauf an, sich in die Regeln der Praxis von Unterricht einzuüben, sondern Einblicke in pädagogische Prozesse aus der Perspektive von Kindern wie Lehrkräften zu gewinnen. Dazu dient ein breites Spektrum von Beteiligungsformen, z.B. die Übernahme von Aufgaben der Betreuung einzelner Kinder oder von Gruppen im Klassenverband im differenzierten Unterricht, die Hilfe bei Haus- oder Übungsaufgaben, die Mitwirkung an Schulfesten und Elternabenden, kurzum, die Teilnahme am Schulleben zu allen sich bietenden

¹³ Eine Variante wird an der Universität Potsdam durchgeführt, wo bisher als einzigem Ausbildungsstandort mit einer IEP-Konzeption gearbeitet wird, die dem Bielefelder Modell ähnelt.

Gelegenheiten¹⁴. Die Wahrnehmung einzelner Aufgaben schließt die Übernahme von Verantwortung ein und bietet die Möglichkeit für eine Selbsterprobung in der Praxis.

Die Ausgestaltung der Beteiligungsformen ist an die Situation in den Praxisschulen bzw. Klassen gebunden, denen die Studierenden zugeordnet sind und bleibt den Übereinkünften zwischen Lehrkräften und Studierenden überlassen. Von den regionalen Gegebenheiten ist es überdies abhängig, ob zwischen schulischer und hochschulischer Seite Vereinbarungen über das Aufgabenspektrum bzw. Tätigkeitsprofil in der Praxis getroffen werden.

Strukturierungsfunktion der Praxisphase für das Studium.

Die Praxisphase bildet einen begleitenden Erfahrungszusammenhang zum Studium. Dort, wo ein IEP durchgeführt wird, erschließen sich durch den praktischen Kontext auf den das wissenschaftliche Lernen bezogen wird, reichhaltige Lernchancen. Die Idee des IEP basiert darauf, diese Lernchancen zu nutzen.

Im Studium, das sich auf diesen Erfahrungszusammenhang bezieht, geht es nicht um die Begründung von Normen und die Einübung von Verhaltensweisen dafür, was in der Praxis zu tun ist, sondern darum, die Erfahrungen aus der Praxis zur Sprache zu bringen und dadurch der Reflexion zugänglich zu machen. Das reflexive Lernen erhält dabei die Qualität wissenschaftlichen Lernens, sofern die zur Sprache gebrachten Erfahrungen in den Zusammenhang zu dem wissenschaftlichen Wissen der an dem Verbund der beteiligten Wissenschaften gebracht werden. Der Bielefelder Modellversuch hat zwar eine Fülle von Anregungen erbracht, wie die Erfahrungen z.B. über mündliche oder schriftliche Berichte oder über die Thematisierung von Erfahrungen in Lehrveranstaltungen geleistet werden kann, er liefert aber kein abgeschlossenes didaktisches Modell reflexiven Lernens¹⁵. In dieser Hinsicht bleibt es also jedem IEP überlassen, eigene Wege zu finden.

Mehrperspektivische Reflexion von Praxiserfahrungen

Charakteristisch für das Bielefelder IEP ist ein mehrperspektivischer Ansatz zur Reflexion von Praxiserfahrungen. Abgesehen von dem jeweils individuellen

¹⁴ Vgl. dazu Abel, J. und Rodax, K.: „Bewertung der Schulpraxis im ersten Studiensemester für das Lehramt der Primarstufe“. Vortrag auf der Arbeitstagung der Arbeitsgruppe Empirische Pädagogik in Bielefeld, März 1995

¹⁵ Zur Beschreibung von Strategien praxisbegleitender Beratung, die unter Einbeziehung von Erfahrungen aus dem IEP für reflexives Lernen eingesetzt werden können, vgl. Wild, B. und Wildt, J.: „Gesundheit im Sachunterricht“. Bielefeld 1994 (verf. Typos)

Nachdenken über Erfahrungen lassen sich mehrere Kommunikationsgelegenheiten unterscheiden, die im Arrangement des IEP bereitgestellt werden. In diesen Arrangements können jeweils unterschiedliche Perspektiven auf die Praxis zur Sprache gebracht werden:

- in studentischen Kleingruppen, die gemeinsame Erfahrungen der Arbeit mit einer schulischen Lerngruppe teilen,
- im Kontakt zwischen den Studierenden und Lehrkräften, die in der Praxis zusammenarbeiten,
- im Begleitseminar zwischen den Schulgruppen und einer Lehrkraft mit Feldkenntnissen in Bezug auf die einzelne Praxisschule sowie
- in den Lehrveranstaltungen der beteiligten Teilstudiengänge.

Daß dabei durchaus unterschiedliche Interpretationen und Deutungen über pädagogische Praxis auftreten können, kann lernförderliche Irritationen schaffen. Welche dieser Kommunikationsgelegenheiten in welchen Gewichtigungen und Bezügen zueinander entstehen, hängt von den jeweiligen Gegebenheiten ab. So kann in kleineren IEPs die schulnahe Einführung auch von Hochschulangehörigen übernommen werden, sofern diese über ausreichende Feldkenntnisse in Bezug auf die einzelnen Schulen verfügen¹⁶.

Die Differenz zwischen Wissenschaft und Praxis als Lernanlaß

Die Erfahrungen des Bielefelder IEP zeigen, daß zwischen den subjektiven Deutungen der Alltagserfahrungen und den im wissenschaftlichen Wissen enthaltenen Erklärungen pädagogischer Phänomene bzw. Zusammenhänge Differenzen bestehen. Wissenschaftliche Erklärungen weisen einerseits generalisierend über die konkrete Einzelerfahrung hinaus, andererseits vermögen sie die Komplexität der Einzelerfahrung nur partiell zu erfassen. Der hypothetische Charakter des wissenschaftlichen Wissens erzeugt im Entscheidungszwang praktischer Handlungssituationen nicht die häufig erwartete Handlungssicherheit.

Das Arrangement des IEP läßt diese Differenzen erfahrbar werden. Diese können Anlaß für wissenschaftliches Lernen werden, wenn gleichzeitig deutlich wird, daß die Reflexion mit wissenschaftlichen Mitteln die Wahrnehmung der Praxis erweitert, punktuell vertieft neue Handlungsmöglichkeiten erschließt.

Allerdings führt das Arrangement des IEP nicht zwangsläufig zu solchen Lernqualitäten. Manche der Studierenden, die durchweg mit starker Motivation an der Praxisphase teilnehmen, finden aus einer Fixierung auf die unmittelbare Praxiserfahrung keinen Zugang zur Wissenschaft und verharren in ausgeprägter Theorie-

¹⁶ So in dem erwähnten Potsdamer Konzept

distanz. Andere hingegen entwickeln durchaus Gespür für Sinn und Zweck der Aneignung wissenschaftlichen Wissens und für das Hochschulstudium¹⁷. Jedenfalls gibt das IEP für die Lehrenden zahlreiche Anlässe, Praxiserfahrungen zum Thema zu machen und in theoretische Kontexte zu stellen. Gerade die Differenzen in den Sichtweisen können Lehr-/Lernprozesse spannend machen. Welche Inhalte im wissenschaftlichen Lehren und Lernen thematisiert werden, bleibt den beteiligten Lehrenden und Lernenden offen und ist von der Relevanzwahrnehmung abhängig.

Vernetzung unterschiedlicher fachlicher Zugänge

Die Mehrperspektivität der Praxisreflexion wird im IEP dadurch erweitert, daß der wissenschaftliche Zugang zu den pädagogischen Erfahrungen von verschiedenen Fächern aus eröffnet wird, die an der Primarstufenausbildung beteiligt sind. In Bielefeld ist es in einem schrittweisen Vorgehen gelungen, alle Teilstudiengänge der Primarstufenausbildung ins IEP einzubeziehen. Von Vorteil hat es sich dabei erwiesen, im Unterschied zu üblichen curricularen Sequenzen in Studiengängen nach dem Prinzip „Erst das Fachwissen, dann die Didaktik“ fachdidaktische Komponenten an den Studienanfang zu stellen. Zweifellos bieten fachdidaktische Wissensbestände günstige Voraussetzungen zur schulnahen Thematisierung von Praxiserfahrungen.

Die Bielefelder Konstruktion läßt sich jedoch angesichts unterschiedlicher hochschulspezifischer Gegebenheiten abwandeln. Welche Fächer einbezogen werden, hängt von der Kooperationsbereitschaft zwischen den beteiligten Fächern, bzw. den Lehrenden ab, die diese Fächer vertreten. Ähnliches gilt für die Möglichkeiten, die Lehrprogramme der Einzelveranstaltungen aufeinander abzustimmen. Diese „Vernetzung“ ist eine Aufgabe für jedes IEP, die sich im übrigen besonders bei fluktuierendem Lehrpersonal immer wieder neu stellt.

Das IEP als Passage in studentischen Lernbiographien

Der gesamte Komplex des IEP steht an einem Wendepunkt in der Lernbiographie der Studierenden. Für die Studierenden stellt das IEP eine Chance dar, die Entscheidung ihrer Studien- und Berufswahl dahingehend zu überprüfen, wie sie sich in den Anforderungen des pädagogischen Alltags und der wissenschaftlichen Ausbildung zurechtfinden. Der Perspektivenwechsel, den sie in den verschiedenen Lern-, Kommunikations- und Handlungszusammenhängen vornehmen, erleichtert ihnen die Ablösung von der Schülerrolle, ohne gleichzeitig nahtlos in die Lehrerrolle überzuwechseln. Damit wird der Blick auf ein Studium frei als Raum für eine eigenständige Gestaltung ihrer Lernprozesse, die gleichermaßen die Anforderungen

¹⁷ Vgl. dazu Mürmann, N.: „Klar, die graue Theorie gehört genau so dazu“. Das Bielefelder Projekt „Integriertes Eingangssemester Primarstufe“. In: päd. Extra, Heft 23, 1995/96, S.6-11

der Wissenschaft wie der Praxis in Rechnung stellt. Das didaktische Arrangement des IEP läßt es offen, in welchen Bezug die Studierenden die gewonnenen Erfahrungen und deren Reflexion zu ihren bisherigen Lernbiographien stellen und vor diesem Hintergrund ihre individuelle Studienperspektive finden. In diesem Sinne bildet das IEP nur eine Passage in den einzelnen Lernbiographien, die allerdings Orientierung für den weiteren Studienverlauf ermöglicht. Solche Orientierung zu bieten, ist eine Leistung des IEP; sie zu nutzen, liegt in der Verantwortung der Studierenden. In diesem Sinne kann das IEP an jedweder Hochschule nur einen Rahmen bilden, der für die Ausgestaltung der individuellen Lernwege einen mehr oder weniger breiten Spielraum gibt.

4. Entwicklungsstrategien

Die Betrachtung des IEP in Bielefeld ist nicht nur unter dem Gesichtspunkt der Organisationsstrukturen und Gestaltungsprinzipien interessant, die sich im Ergebnis herauskristallisiert haben. Vom Bielefelder IEP an anderen Hochschulorten zu lernen, kann auch dadurch geschehen, sich die Erfahrungen des Entwicklungsprozesses selbst zunutze zu machen. Dabei sollte es nicht darum gehen, den in Bielefeld abgelaufenen Prozeß einfach zu kopieren. Es lassen sich jedoch strategische Schlußfolgerungen ziehen. Die folgenden Erwägungen geben dazu einige Anhaltspunkte.

Anknüpfen an bestehenden Ausbildungsstrukturen

Das IEP besteht nicht in der Erfindung einer durchweg neuen Ausbildungskonzeption. Die Innovation besteht vielmehr in der Hauptsache in einem neuen Arrangement bekannter Ausbildungskomponenten, die dabei allerdings modifiziert werden. Um die Akzeptanz in den Trägerinstitutionen zu erhöhen, erscheint es sinnvoll, die Kontinuität zur bestehenden Ausbildungspraxis zu betonen. Die Praxisphase ist nicht mehr und nicht weniger eine besondere, sondern lediglich modifizierte und unüblich in den Studienverlauf eingebettete Form schulpraktischer Studien. Die Einführungsveranstaltung in die Erziehungswissenschaft gehört in den Bestand des ESL-Lehrprogramms. Fachdidaktische Anteile werden in den Teilstudiengängen lediglich vorgezogen. Auch die Begleitseminare lassen sich als Veranstaltungstyp interpretieren, der der Vergabe von schulnahen Lehraufträgen für die Betreuung von schulpraktischen Studien entspricht.

Management und Infrastruktur

Summa summarum ergibt sich hochschulseitig keine erhöhte kapazitative Belastung. Veränderungen bestehen in erster Linie in neuen Organisationsstrukturen und einem Aufwand für das Management, der sich aber durchaus nach einiger Zeit mit den gegebenen Mitteln universitärer Infrastrukturen bewältigen läßt. Dabei hat es

sich als günstig erwiesen, daß die Universität über ein leistungsfähiges Zentrum für Lehrerbildung für fachübergreifende Aufgaben verfügt. Institutionelle Durchsetzungskraft erfordert die Stundenplangestaltung, die die beteiligten Fächer auf das vorgegebene Zeitraster verpflichtet.

Schrittweiser Aufbau

In Bielefeld hat sich ein schrittweiser Aufbau von einer Kooperation zwischen Sachunterricht/Gesellschaftslehre und ESL zu einem flächendeckenden Konzept bewährt. Wo nicht von Anfang an ein breiter zwischenfachlicher Konsens besteht, ist es sicher nützlich, das IEP ebenfalls schrittweise auszudehnen. Welche der Schwerpunkt- bzw. weiteren Unterrichtsfächer einbezogen werden sollten, ist von lokalen Gegebenheiten abhängig.

Aktive Reformgruppe

Günstig erscheint es, wenn am Ort eine handlungsfähige Gruppe „entschlossener“ Reformerrinnen bzw. Reformer existiert. Schlüsselpersonen im Institutionsgefüge der Hochschule sollten entweder zu dieser Gruppe gehören oder doch wenigstens eingebunden werden. Schlecht vorstellbar ist die Realisierung eines IEP allein als Studienreform „von oben“. Mindestens sollten Akteure auf der Durchführungsebene von Anfang an mitwirken.

Akzeptanz in der Zielgruppe

Die Entwicklung eines IEP ist ohne Akzeptanz in der Zielgruppe der Studierenden schwer vorstellbar. Trotz erheblicher Belastung der Studierenden ist in Bielefeld offensichtlich eine hohe positive Zustimmung erzeugt worden. Alle Möglichkeiten, dieser Zustimmung hochschulöffentliche Resonanz zu verschaffen, sollten genutzt werden. Eine organisierte Interessenvertretung der Primarstufenstudierenden wie die Fachschaft Primarstufe in Bielefeld bieten dafür gute Voraussetzungen.

Kommunikation zwischen Hochschule und Schule

Besonderer Pflege bedürfen die Kommunikationsbeziehungen zwischen den Lernorten Hochschule und Schule. In Bielefeld hat sich auch hier der kleine Anfang bewährt. Erste Annäherungen können im Zusammenwirken mit einigen wenigen Schulen leichter als in einem flächdeckenden Modell geschehen. Die ersten Praxisschulen sind im gewissen Sinne „modellbildend“ für neu hinzukommende

Schulen. Von vornherein sollte die Schulaufsicht einbezogen werden, von der auch Initiativen ausgehen können¹⁸. Wichtig erscheint ein sorgsam abgestimmtes Vorgehen auf allen Ebenen, um Blockierungen zu vermeiden. Wie die verschiedenen Handlungsebenen zwischen Schulaufsicht und Schulen und innerhalb der Schulen zwischen den Lehrkräften und den Schulleitungen gewichtet werden, ist von einer näheren Kenntnis des Praxisfeldes abhängig.

Abstimmung mit der Zweiten Phase

Insbesondere müssen auch die Konflikt- und Konsenszonen zwischen erster und zweiter Phase ausgelotet werden. Die Konkurrenz zwischen den Seminaren und den Hochschulen um Ausbildungsplätze in den Schulen läßt sich - jedenfalls bei einem quantitativ weitreichenden IEP - nur durch sorgfältige Abstimmung in Grenzen halten. Daneben bietet das IEP aber zahlreiche Anlässe zur Kommunikation zwischen beiden Phasen und dürfte auf längere Sicht zu einer verbesserten Abstimmung beitragen.

Ressourcen

Zusätzliche Ressourcen (Zeit, Organisationsmittel, Geld) sind insbesondere in der Expansionsphase eines IEP erforderlich. Nicht an jedem Hochschulort müssen dafür Modellversuchsmittel eingesetzt werden. Einzuplanen ist jedenfalls nach einer Übergangsphase eine Rückkehr zur Normallast.

5. Perspektiven für die Weiterentwicklung der Lehrerbildung

Das IEP stellt lediglich einen Einstieg in den Lehramtsstudiengang für die Primarstufe dar. Mit diesem Einstieg werden in den nach den IEP-Ideen gestalteten Verbindungen der Lernorte Hochschule und Schule Arrangements für eine Studierweise geschaffen, die in der üblichen Ausbildungspraxis an Hochschulen kaum Fortsetzung findet. Es erscheint insofern nicht nur illusorisch, sondern wäre der Institutionalisierung von Lehrerbildung an Universitäten auch gar nicht angemessen bzw. kompatibel, dieses Arrangement zum alleinigen Prinzip einer Strukturierung der Primarstufenausbildung zu erheben. Universitäten halten eine Vielzahl von Lerngelegenheiten bereit, in denen die Verbindung zur pädagogischen Praxis keine oder nur eine untergeordnete Rolle spielen. Auch Studierende der Primarstufe sollten die Chance haben, an wissenschaftlichem Lernen entlang der fachsystematischen Organisation des Wissens in den von ihnen studierten Fächern bzw. über die Grenzen der Fächer hinaus teilzuhaben. Auch ihnen sollten Möglichkeiten offenstehen, Anschluß an Forschungsprozesse und ggf. Übergänge in andere

¹⁸ Dies ist z.B. in Paderborn der Fall, wo im Wintersemester 95/96 auf Anregung der Schulaufsicht ein IEP eingerichtet werden soll. Die Schulaufsicht für Paderborn wiederum ist durch die positive Einstellung der Schulaufsicht für Bielefeld zu dieser Initiative angeregt worden.

Studiengänge zu finden. Umgekehrt entspricht allerdings ein hauptsächlich wissenschaftlich orientiertes Studium keineswegs den Anforderungen an eine berufsqualifizierende Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern.

Im Gefüge der Lehramtsstudiengänge nimmt die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für die Pirmarstufe in mancher Hinsicht eine Sonderstellung ein. Die Unterscheidungsmerkmale reichen von den Eigenarten des Praxisfeldes über die formellen Rahmungen des Studiums wie Studiendauer, Studienvolumen, Zahl der beteiligten Fächer bzw. Lernbereich bis hin zur Motivation und Orientierung der betroffenen Studierenden. Solche Unterscheidungsmerkmale können jedoch bestenfalls dazu herangezogen werden, Differenzen der curricularen Ausgestaltung der Studiengänge im einzelnen zu begründen, nicht aber im Hinblick auf die grundlegenden Ziele der Ausbildung. Grundsätzlich besteht in allen Lehramtsstudiengängen die Aufgabe, Wissenschaft und Praxis aufeinander zu beziehen. Insofern gilt es auch für die Studiengänge der Sekundarstufen Lerngelegenheiten zu schaffen, in denen die Ideen des IEP umgesetzt werden.

Allerdings wird man nun keineswegs auf den Selbstläufer ein „Second Wave“ der Reform setzen können, schon gar nicht auf eine, die sich für die gesamte Lehrerbildung an den Prinzipien des IEP orientiert. Umso wichtiger ist es, abschließend danach zu fragen, ob und inwieweit in der Lehrerbildungsreform nicht generell auf Erfahrungen und Ansätze der Pirmarstufenausbildung zurückgegriffen werden kann. Auch in der Ausbildung für andere Lehrämter würde es demnach darum gehen, Kontexte zu schaffen, in denen die Lernorte Hochschule und Schule miteinander verbunden sind. Ansatzpunkte liegen in verschiedenen Studienphasen¹⁹.

- In der Studieneingangsphase sollte ein ausgedehnter Praxisaufenthalt stehen, der ein breites Spektrum pädagogischer Erfahrungen vermittelt (ohne auf die Durchführung von Unterricht zentriert zu sein). In einer (vierstündigen) erziehungswissenschaftlichen Einführungsveranstaltung sollen die Praxiserfahrungen thematisiert und in den Kontext erziehungswissenschaftlicher Diskurse gestellt bzw. in die Systematik der Erziehungswissenschaften eingeordnet werden. Eine solche Veranstaltung hat die Möglichkeit, ein erstes erziehungswissenschaftliches Orientierungswissen zu vermitteln. Das Beispiel des integrierten Eingangssemesters Primarstufe (IEP zeigt, daß dabei auch eine Vernetzung mit Veranstaltungen der übrigen Studienfächer/bzw. Fachdidaktiken in einer integrierten Studieneingangsphase möglich ist.

¹⁹ Diese Vorschläge sind einer Vorlage für die nordrhein-westfälische Expertenkommission „Lehrerausbildung“ bei der gemeinsamen Kommission für die Studienreform des Landes Nordrhein-Westfalen eingebracht und in den Empfehlungsentwurf im wesentlichen übernommen worden (vgl. Wildt, J.: „Thesen zum ESL“, verf. Typos, Bielefeld 15.02.95)

- In der mittleren Studienphase sollte eine „klinische Phase“ etwa in Form eines Praxissemesters in Schulen stehen, die gemeinsam von Hochschulen und Studienseminaren betreut werden könnte. Diese Phase könnte von erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Veranstaltungen begleitet werden, in denen unter eingegrenzten Fragestellungen zentrale Aspekte von Schule und Unterricht behandelt werden.
Wesentliche Komponente sollte eine praxisbegleitende Beratung sein, die eine Integration der Praxiserfahrungen in die individuelle Studien- bzw. Berufsbiographie ermöglicht. Im Unterschied zur ersten Phase könnten in dieser klinischen Phase schon stärkere Schwerpunkte auf Erfahrungen im Unterrichten liegen. Allerdings stünde dabei nicht die Einübung in Unterricht im Zentrum, sondern die Eröffnung eines Experimentierfeldes zur Sammlung von Erfahrungen und deren Reflexion.

- In einer vertiefenden Praxisphase im Hauptstudium sollten schließlich Erfahrungen gewonnen werden können, die im Sinne einer erweiterten Professionalisierung Probleme aus dem sozialen Wandel von Schule und ihrem gesellschaftlichen Umfeld erschließen. Besonders hier böte sich eine praxisbezogene Projektarbeit an, in die neben erziehungswissenschaftlichen dann auch affine Fächer integriert werden könnten (z.B. sexualpädagogische Projekte in Kooperation zwischen Erziehungswissenschaften, Sozialwissenschaften und Biologie, Medienprojekte in Zusammenarbeit zwischen Erziehungswissenschaft, Informatik und Kommunikations- bzw. Kulturwissenschaften, Gesundheitsförderung in Schulen, Suchtprophylaxe etc.). In Frage kämen auch Entwicklungsprojekte unter fachdidaktischer Beteiligung. In diesen Lehr-/Lernzusammenhängen könnten auch Qualifikationen erworben werden, die für die Schulentwicklung mehr denn je benötigt werden. Stichworte wie Supervision, Organisationsentwicklung, Schule im Netzwerk, Schulmanagement o.ä. könnten dies hier nur andeuten.

In allen diesen Studienkontexten geht es darum, durch die Beteiligung an der pädagogischen Praxis einen studienbegleitenden Erfahrungszusammenhang zu stiften, in dem die praktischen Erfahrungen aus unterschiedlichen fachlichen Perspektiven reflektiert werden. Dabei werden die Differenzen zwischen Theorie und Praxis nicht unterschlagen, sondern selbst zum Lernanlaß für den schrittweisen Aufbau von Professionalität in der individuellen Lernbiographie.

Die drei Vorschläge zur Etablierung praktischer Kontexte erstrecken sich auf Bereiche außerhochschulischer Praxis. Nicht im Blick ist dabei die Praxis von Lehre und Studium in den Hochschulen. Bei näherem Hinsehen zeigen sich jedoch zahlreiche Parallelen zwischen Lehren und Lernen in Hochschule und anderen Bildungseinrichtungen. Lehren und Lernen an der Hochschule zum Thema zu

machen, bietet insofern vielfach Gelegenheit zum Lernen des Umgangs mit erziehungswissenschaftlichem Reflexions- und Gestaltungswissen. Im Prinzip könnten solche Lerngelegenheiten in jeder Lehrveranstaltung genutzt werden. Insbesondere Veranstaltungen der Lehrerbildung könnten sich dadurch auszeichnen, daß auch praktiziert wird, worüber geredet wird - oder doch wenigstens immerhin die Differenz zwischen wissenschaftlichem Wissens und pädagogischer Praxis bewußt gemacht wird.

Produktiv erscheint es darüber hinaus, Veranstaltungen als „didaktische Werkstätten“ bzw. „pädagogische Laboratorien“ zu konzipieren, in denen „pädagogische“ Praxis in gewissermaßen experimenteller Form im Mittelpunkt steht. In solchen Veranstaltungen könnten auch pädagogische „Basis - oder „Schlüsselqualifikationen“ erworben werden, die bei der Bewältigung pädagogischer Handlungsanforderungen wie der „Organisation von Lernprozessen“ wirksam werden. Der Übergang von „Lehrkunstwerkstätten“ zu workshops, in denen Rhetorik, Kommunikation, Kooperation oder Moderation in Settings von speziellen Übungen und Simulationen Lehr-Lernsituationen als grundlegende „pädagogische Handlungsmodaitäten“²⁰ eingeübt werden, sind fließend.

²⁰ Begründungen und Anregungen gibt dazu K.O. Bauer in seinem ebenfalls für die Sachverständigenkommission „Lehrerausbildung“ eingebrachten Arbeitspapier zu „Berufsbild des Lehrers und Rolle der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung“, (verf. Typos.), Novemer 1994