

# **Digitales Brandenburg**

**hosted by Universitätsbibliothek Potsdam**

## **Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für die Grundschule**

**Knauf, Tassilo**

**Potsdam, 1996**

Knauf, Tassilo, Ansätze zur Reform der schulpraktischen Studien  
Verkrustungen in der Lehrerausbildung aufbrechen

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

## **Ansätze zur Reform der schulpraktischen Studien Verkrustungen in der Lehrerausbildung aufbrechen**

Oft gestützt durch die selektiven Erinnerungen an die eigene Schulzeit, dominiert in vielen Köpfen ein Lehrerbild, das sich nur wenig von dem des mittelalterlichen Magisters entfernt hat, der seine Buchgelehrsamkeit an die nachwachsende Generation weitergibt. Dabei ist schon vor zweieinhalb Jahrhunderten Rousseau in seinem Konzept einer „negativen Erziehung“ von einem Lehrertypus ausgegangen, der sich mehr um die ungestörten Aufwachsensbedingungen als um die Inhaltsvermittlungen zu kümmern habe. Die Reformpädagogik hat diese Überlegungen ausdifferenziert und eine sehr akzentreiche Palette von Lehreraufgaben, -grundhaltungen und -qualifikationen formuliert.

### **Aufgaben und Anforderungsstruktur der LehrerInnenprofessionalität**

In den letzten Jahrzehnten ist die Beschäftigung mit LehrerInnenqualifikationen und -qualifizierung in unzähligen Untersuchungen weitergeführt worden. So hat die Erziehungskonferenz der Unesco 1975 in Paris konstatiert: „Aufgabe des Lehrers sollte sein, Situationen herzustellen, in denen das Kind oder der Jugendliche je nach Alter und Entwicklung mit neuen Informationen und Erfahrungen konfrontiert wird. Die ideale Lehrkraft müsse daher Kenntnisse darüber haben, wie Menschen unterschiedlichen Alters und Entwicklungsstandes ihre eigene Lebenswelt wahrnehmen und wie solche Wahrnehmungen kulturell und sozial, aber auch durch individuelle Voraussetzungen, so auch Behinderungen, geprägt sind“ (Goble/Porter 1977, S.57 u. 64; Übersetzung des Verfassers).

Auf diese Aufgabenstellung und Anforderungsstruktur müßte Lehrerausbildung vorbereiten. Die Tendenz ist in der Primarstufenlehrerausbildung faktisch aber in die gegenteilige Richtung gegangen. Die Bielefelder Erziehungswissenschaftlerin Dagmar Hänsel beschreibt diese Entwicklung als

- „Anpassung an das gymnasiale Modell“ fachlicher Vermittlung,
- „Zersplitterung des Studiums in eine Fülle immer feiner werdender fachlicher Bruchstücke“,
- „allmähliches Verschwinden der Fachdidaktik und der Schulpraxis aus dem Studium“ und als
- „Verlust eines inneren Zusammenhangs der Ausbildung“,
- „ihres individuellen Sinns und ihrer Qualifizierungsfunktion“

(Hänsel 1993, S. 67 f.).

Eine naheliegende und bequeme Konsequenz aus der Problem- und Mängelbeschreibung wäre die Ausgliederung der Primarstufenlehrausbildung aus der Universität, wie es der Wissenschaftsrat 1993 als Denkmodell angesprochen hat. Das wäre jedoch eine Folgerung, die auf dem Prinzip der Reformvermeidung und der Restauration traditioneller Alma-Mater-Strukturen basieren würde. Es wäre dies eine Scheinlösung, die verkennen würde, welche Impulse von der Primarstufenlehrausbildung bereits für die Reformierung des Lehramtsstudiums insgesamt ausgegangen ist, z.B.

- Schaffung fächer- und fakultätenübergreifender institutioneller „Querstrukturen“ für Diskussion, Planung und Forschung im Bereich der Lehrerbildung,
- Einrichtung von Lernwerkstätten an den Universitäten,
- Etablierung interdisziplinärer Lehrveranstaltungsplanung im Bereich der Naturwissenschaften, Sozialwissenschaften sowie auch im Bereich musisch-ästhetischer Erziehung.

Gerade das „Potsdamer Modell“ der Lehrerbildung hat die Mehrzahl seiner Impulse aus den Erfahrungen erhalten, die in den letzten anderthalb Jahrzehnten im Bereich der universitären Primarstufenlehrausbildung gesammelt wurden.

### **Innovationsansätze in der Primarstufenlehrausbildung**

Besonders wichtige Innovationsansätze finden sich in der universitären Primarstufenlehrausbildung im Bereich der schulpraktischen Studien. Hier sind auch Übertragungsmöglichkeiten für die Sekundarstufenlehrausbildung im besonderen Maße gegeben. Unter dieser Prämisse hat die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung das an den Universitäten Bielefeld und Potsdam realisierte Konzept eines „Integrierten Eingangssemesters Primarstufe (IEP)“ als Modellversuch gefördert. Im Rahmen des IEP verbringen Studierende einen beträchtlichen Teil ihres ersten Semesters in der Schule, und zum universitären Lehrangebot gehört ein interdisziplinärer Veranstaltungsverbund, an dem auch Schulpraktikerinnen und -praktiker beteiligt sind (vgl. den Beitrag von Johannes Wildt im vorliegenden Band, daneben Hänsel 1992; Knauf 1992 a).

Auch an anderen Hochschulstandorten wurden in den letzten Jahren Ansätze zur Reform der schulpraktischen Studien entwickelt. Sie befinden sich in gewisser Weise im Wettbewerb, gehen zugleich aber von ähnlichen Grundannahmen über die Bedeutung frühzeitiger Ausbildungserfahrungen im konkreten Berufsfeld aus. Besondere Beachtung verdient das an der Universität - Gesamthochschule Essen

erarbeitete Modell „Kontaktschulunterstützte Schulpraktische Studien (KUSS)“. Es wurde 1991 als fakultative Alternative zum vierwöchigen „Blockpraktikum“ in die Studienordnung Erziehungswissenschaft der Lehramtsstudiengänge aufgenommen. Seit dem Wintersemester 1994/95 wird das Modell vom Wissenschaftsministerium des Landes Nordrhein-Westfalen im Rahmen des Programms „Qualität der Lehre“ gefördert. Auf der Grundlage einer schriftlichen Befragung der Studierenden wurde das Modell ab Wintersemester 1995/96 modifiziert und bis auf weiteres für alle Primarstufenstudierenden verpflichtend gemacht. Eine Übernahme für die Lehramtsstudiengänge für die Sekundarstufen wird diskutiert.

### **Elemente einer „KUSS-Theorie“**

Das KUSS-Modell beruht auf einer Reihe von Grundannahmen, die von Lehrenden, Studierenden und SchulpraktikerInnen um 1990 mehrfach diskutiert wurden (vgl. S. 17 ff in diesem Heft):

1. Die Praktikumschulen 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.
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 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.

5. Es müßte im Praktikum durch Handlungsbeteiligung der Praktikantinnen und 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, Ansätze therapeutischen Handelns, Elternbildung ebenso wie Buchhaltung, 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 Beziehung 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.

### **Lernen, mit Offenheit umzugehen**

1990 wurde von Lehrenden und Studierenden ein einfaches Organisationsmodell, eben „KUSS“ entwickelt, von dem erhofft wurde, daß es die genannten Ziele eher als traditionelle Praktikumsformen erreichen könne.

Im Wintersemester 1994/95 wurden die in mehreren Jahren gewonnenen Erfahrungen ausgewertet und zur Modifikation des Organisationskonzepts genutzt. Die wesentlichen Elemente dieses reformierten Konzepts sind:

1. Thematische Verzahnung des Praktikums schon mit der Orientierungsveranstaltung für Erziehungswissenschaft im ersten Semester. Diese neugestaltete vierstündige Orientierungsveranstaltung enthält zwei Teile: zum einen eine Ringvorlesung, in der aus verschiedenen fachlichen Blickwinkeln Aspekte der pädagogischen Arbeit in der Grundschule beleuchtet werden; zum anderen parallel laufende Seminare, in denen Einzelfragen von den Studierenden unter Anleitung bearbeitet werden. In diesen Begleitseminaren wird auch auf einen zweiwöchigen Praktikumsblock an einer Schule nach freier Wahl vorbereitet. Ab dem zweiten Semester (theoretisch bis zum Studienabschluß) können dann die Studierenden an

einzelnen mit den Schulen von ihnen persönlich abgestimmten Tagen an Unterricht und Schulleben beobachtend und/oder aktiv teilnehmen.

2. Zentrale Stelle für das Reflektieren und Kommunizieren schulischer Erfahrungen sind Tutorien, in denen sich ca. sieben Praktikantinnen und 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, Ärger über Mißverständnisse, Akzeptanzprobleme u.a. zum Ausdruck gebracht werden. In ihnen kann nach Erklärungen für Erlebtes, Beobachtetes und verbal Vermitteltes gesucht werden. Es können schließlich in den Tutorien gemeinsame Unterrichtsprojekte oder Feldstudien vorbereitet und z.T. auch realisiert 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 eine Anleitung in Diskussionsleitung und Gruppenarbeit, für die das Hochschuldidaktische Zentrum verantwortlich zeichnet.
3. Um die „Kontaktschulunterstützten Schulpraktischen Studien“ werden wahlobligatorische Lehrveranstaltungen gruppiert, die in unterschiedlichen Graden von Nähe und Distanz zum schulpraktischen Alltag theoretische Deutung und pädagogisches Handlungswissen zum Gegenstand haben. Die Lehrenden übernehmen dann auch die Rolle von wählbaren Bezugspersonen für die Praktikumsbegleitung.

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

- a) das Akzeptieren zweier verschiedener Handlungs- und Berufskulturen, eben Schule und Hochschule,
- b) das Initiieren einer parallelen Auseinandersetzung mit beiden Kulturen für den Aufbau professioneller Handlungskompetenz,
- c) die hohe Gewichtung kommunikativer Elemente, die zwischen beiden Kulturen vermitteln (im KUSS-Modell lassen sich fünf Kommunikationsebenen konstatieren: PraktikantIn - LehrerIn; PraktikantInnenkleingruppe an der Praktikumsschule; Tutorium; Begleitveranstaltung; Beratungsgespräch mit Hochschullehrenden,
- d) zeitliche Offenheit, die Selbstorganisation, Selbstverpflichtung und das Aushandeln von Verbindlichkeiten herausfordert, aber - wie im offenen Unterricht - nicht erzwingt.

Diese offene Struktur bietet

- den Aufbau einer relativ stabilen Arbeitsbeziehung zwischen PraktikantInnen 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 Geldverdienen-Müssens und privater Planungen abzustimmen,
- schließlich die Möglichkeit, schulische Präsenzzeiten auf schulischen Bedarf abzustimmen (zu denken ist etwa an Klassenfahrten, Projektwochen, Schulfest, Aufsuchen außerschulischer Lernorte, Freiarbeitsphasen).

Die Modernisierung des Konzepts wurde mit der Überarbeitung der Studienordnung verknüpft, die durch die Änderung der Lehramtsprüfungsordnung notwendig wurde. So wurde juristischer Anpassungszwang zur Weiterführung einer Reform genutzt. Die Essener Erfahrungen können für Potsdam dann von Interesse sein, wenn man sich entschließen sollte, die eher kleinteilige Struktur der Potsdamer Praktikumsordnung wieder flexibler zu gestalten.

#### **Literatur**

- Hänsel, Dagmar: Das integrierte Eingangssemester Primarstufe. In: Grundschule 10/1992, S.16-19
- Hänsel, Dagmar: Öffnung und Integration. In: Grundschule 7-8/1993, S. 66 - 68
- Knauf, Tassilo: „...weil ich gern mit Kindern zusammen bin“. In: Pädextra 1/1992
- Knauf, Tassilo: Schulpraktische Studien. In: Grundschule 10/1992, S. 25 - 26
- Goble, Norman/Porter, James: The Changing Role of the Teacher. Paris 1977