

Das Dortmunder Theorie-Praxis-Modul in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung

Barbara Arens-Voshege/Brigitta Kovermann/

Ralf Schneider/Dagmar Sommerfeld

Die Universität Dortmund setzt mit dem Modellversuch zu gestuften und modularisierten Studiengängen ihre Ansätze in der Lehrerbildungsreform fort. Bei allen Risiken der Ausbildung in den neuen Strukturen bietet eine Modularisierung für die universitäre Lehrerinnen- und Lehrerausbildung auch Chancen. Diese Chancen beziehen sich insbesondere darauf,

1. eine Neugestaltung von Theorie-Praxis-Studien,
2. eine enge Kooperation von Fachdidaktiken und Erziehungswissenschaft sowie
3. eine Integration von theoretischen und praktischen Wissensbeständen in Vor- und Nachbereitung der Praxisphasen

voranzutreiben.

Dies ermöglicht aus der „Diaspora“ unterschiedlicher Fachkulturen, zum Teil randständigen Fachdidaktiken, dem breiten Spektrum der Erziehungswissenschaft und den Grundwissenschaften wie Soziologie und Psychologie herauszutreten und aus gemeinsamen Bezugspunkten aller dieser Lehrgebiete einen kohärenten Lehrzusammenhang zu entwickeln.

In dieser Perspektive ist das seit dem Sommersemester 2005 laufende Dortmunder Modellprojekt „Theorie-Praxis-Modul“ (TPM) in allen vier Lehramtsstudiengängen (GHR/ Ge; GyGe; Bk; SP) angelegt. Die Konzeption dieses Projekts und erste Erfahrung mit seiner praktischen Umsetzung werden in drei Schritten dargestellt:

- I. TPM als Modellversuch
- II. Verpflichtung auf Forschendes Lernen
- III. Erziehungswissenschaft und Fachdidaktiken in Kooperation

I. Das Theorie-Praxis-Modul (TPM) als Modellversuch

Das Theorie-Praxis-Modul (TPM) wurde vor dem Hintergrund der neuen Lehramtsprüfungsordnung in NRW (LPO 2003) für grundständige Studiengänge entwickelt. Im SS 2005 ging das TPM für alle Lehramtsstudierende der Universität Dortmund an den Start (ca. 800-1000 Teilnehmende pro Jahr) und ist folgendermaßen aufgebaut:

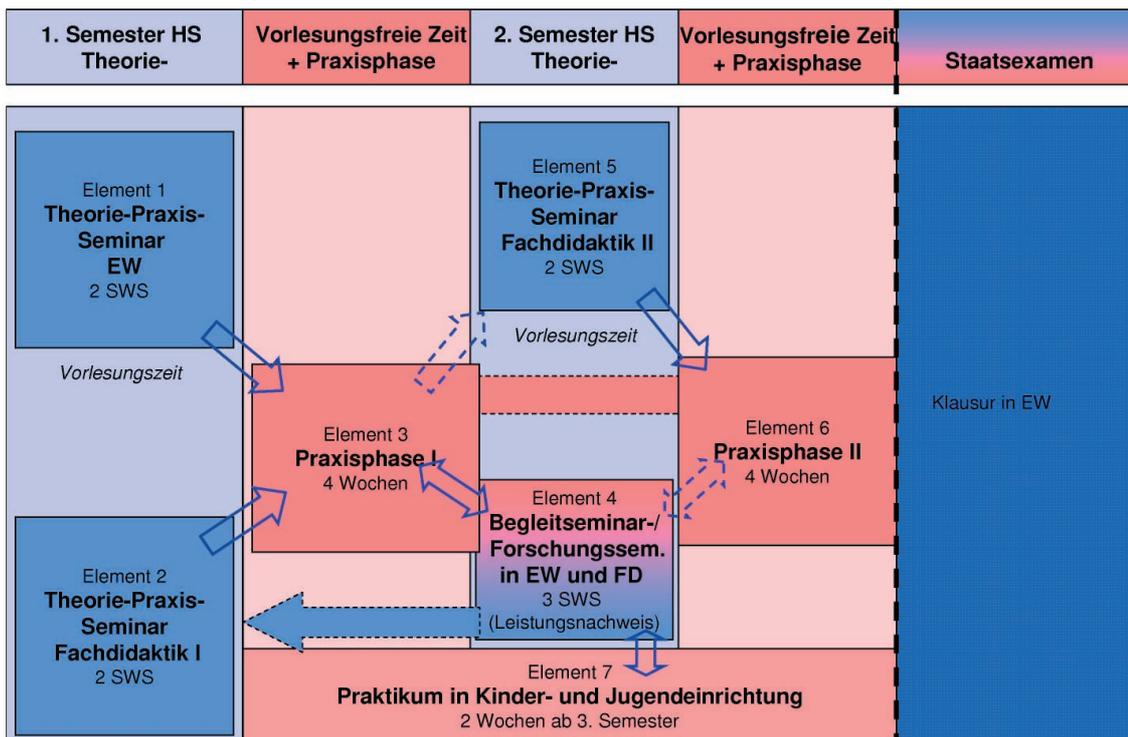
- Die erste vierwöchige Praxisphase im Hauptstudium wird durch je ein schulrelevantes Seminar in Erziehungswissenschaft und in Fachdidaktik theoretisch vorbereitet.
- Parallel zur Praxisphase bzw. im Anschluss daran erhalten die Studierenden Beratung und Unterstützung für ihre Studien- und Unterrichtsprojekte im Begleitseminar/Forschungseminar, das fächerübergreifend von Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik angeboten wird.
- Anschließend folgt die zweite vierwöchige Praxisphase, die von der zweiten Fachdidaktik theoretisch vorbereitet wird.
- Das zweiwöchige außerschulisches Kinder- und Jugendpraktikum kann zu einem frei gewählten Zeitpunkt absolviert werden.
- Das Theorie-Praxis-Modul wird begleitend evaluiert.

Ab dem Wintersemester 2008/09 beginnt im Rahmen des Dortmunder Modellversuchs „Gestufte Studiengänge in der Lehrerbildung“ die erste Masterphase („BML“ = Bachelor-Master-Lehramt: <http://www.uni-dortmund.de/bml>). Es ist beabsichtigt, das TPM für den Masterstudiengang zu adaptieren.

Die LPO 2003 und die beiden vom Ministerium dazu begleitend erlassenen Rahmenvorgaben „Praxisphasen“ und „Kerncurricula“ fordern für die Theorie-Praxis-Phasen im Rahmen der neu zu gestaltenden Lehrerausbildung vor allem Folgendes:

1. eine Orientierung an Kompetenzen und Standards,
2. eine Verknüpfung von relevantem schulbezogenen wissenschaftlichen Wissen mit handlungsbezogenem Wissen,
3. einen Umfang von 14 Wochen für die Durchführung schulischer Praxisphasen,
4. eine theoretische Begleitung dieser Praxisphasen mit Lehrveranstaltungen im Umfang von 12 SWS und
5. eine hochschuldidaktische Ausrichtung an den Prinzipien des Forschenden Lernens.

Skizze zum „Theorie-Praxis-Modul“ im Hauptstudium



II. Verpflichtung auf Forschendes Lernen

Einer der Leitgedanken einer reformierten Lehrerbildung in NRW – nämlich die stärkere Professionalisierung von Lehrer/innen – mündete in die Neuordnung der Theorie-Praxis-Phasen und die Vernetzung der einzelnen Phasen der Lehrerbildung.¹ Die Praxisphasen sollen stärker als bisher theoriegeleitete Erfahrungen im Handlungsfeld Schule ermöglichen. Dabei soll die Orientierung an Professionalisierungsetappen des Lehrerberufes zu einer zentralen Leitlinie des Studiums werden (vgl. Koch-Priewe 1999, 148-169).

1. Rahmenvorgaben und standortspezifische Voraussetzungen

Die Rahmenvorgaben „Entwicklung von Kerncurricula“ (2004) und „Praxisphasen“ (2004), die als Anlage zur LPO erschienen sind, enthalten unter anderen folgende Standards für die Entwicklung eines Kerncurriculums für Theorie-Praxis-Phasen:

„Für die Praxisphasen sollen die grundlegenden beruflichen Kompetenzen durch systematische Verknüpfung von theoretischen Studien mit Praxiswissen und schulpraktischer Erfahrung so konkretisiert werden, dass die Studierenden befähigt werden,

- wissenschaftliche Inhalte auf Situationen und Prozesse schulischer Praxis zu beziehen,

- Differenzen zwischen wissenschaftlicher Erkenntnis und praktischem Handeln zu reflektieren,
- die Bedeutung von Theorien für pädagogische und didaktische Entscheidungen einzuschätzen,
- erste Erfahrungen aus der Perspektive der Lehrertätigkeit zu gewinnen und daraus Fragen und Explorationsaufgaben zu entwickeln,
- fachlichen Unterricht – unter Verwendung geeigneter Medien oder Informations- und Kommunikationstechnologien – bei Beachtung von Alternativen exemplarisch zu planen, zu erproben und zu reflektieren“ (MSJK 2004a, 6).

Bei der Umsetzung dieser neuen Prüfungsordnung konnte die Universität Dortmund – im Unterschied zu anderen Hochschulstandorten – bereits auf mehrjährige Erfahrungen mit verschiedenen Konzepten zum Forschenden Lernen zurückgreifen:

- auf das „Berufspraktische Halbjahr“ (BPH) (Schneider/Wildt 2001, 20-27; Schneider/Wildt 2004, 151-175),
- auf das „Intensiv-Blockpraktikum“ (IBP) (Arens 2001, 2002, 2005, Kovermann 2004, 138ff.) und
- auf ein Theorie-Praxismodell (vgl. Fried, unveröffentlichte Dokumentation „Beobachtungen im Rahmen der Schulpraktischen Studien an berufsbildenden Schulen und Grund-, Haupt- und Realschulen“)

2. Definitionen und Zielsetzungen: Was ist und was will Forschendes Lernen?

In Anlehnung an Schneider/Wildt (2004, 154) kann die Zielsetzung folgendermaßen definiert werden: „Forschendes Lernen im Kontext schulpraktischer Studien bezeichnet einen wissenschaftsgeprägten Zugang zur pädagogischen Berufspraxis“ (alternativ zu einem eher rezeptologischen Zugang). Zentral für einen solchen Habitus ist die Bereitschaft zur kontinuierlichen Reflexion des Praxisfelds mit Hilfe wissenschaftlicher Theorien und Methoden, eine distanzierte und problemorientierte Haltung gegenüber vermeintlich „sicheren Erkenntnissen“, hypothesenentwickelndes bzw. hypothesenüberprüfendes Herangehen an Unterricht sowie die Orientierung an solchen Erhebungs- und Auswertungsmethoden, die kritische Analysen und intersubjektive Nachvollziehbarkeit erlauben. Flankiert werden diese zentralen Kompetenzen durch Fähigkeiten der „reflektierten Problemgenese, der Exploration des Gegenstandsfeldes“ sowie durch „Reflexion der Relevanzen bzw. Kontextuierung der Befunde in wissenschaftliche, praktische und persönliche Referenzrahmen“ (a.a.O.).

Studierende sollen am Prozess wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung teilhaben, indem sie zu einer kritischen Anwendung von Erkenntnissen befähigt werden und ihr Wissen flexibel erweitern, d.h. künftig auch selbst neue Erkenntnisse generieren, die aus der Überprüfung der (eigenen) Praxis erfolgen (Garlichs 1996, 9, 52-58). Der Praktiker benötigt Handlungswissen und Handlungskompetenz, die ihn in die Lage versetzen, im Unterricht routiniert zu agieren. Ergebnisse der Professionsforschung belegen jedoch, dass die Qualität der Routinen gesteigert werden kann, wenn Lehrende einen reflexiven Habitus besitzen, mit dessen Hilfe sie berufsbegleitend und kontinuierlich neue Handlungsmuster und -routinen entwerfen.

Diese Orientierung an Flexibilität scheint aber den primären Bedürfnisse angehender Lehrer/inn/en, die eher wissen wollen, wie es ihnen gelingt, guten Unterricht zu gestalten, wie sie die Aufmerksamkeit der Schüler/inne/n erreichen können und wie Ruhe und Konzentration herzustellen sind, entgegen zu stehen. Da aber das pädagogische Feld ständigen Veränderungsprozessen unterliegt und insofern einen flexiblen, reflexionsoffenen Zugang erfordert, sind Prozesse Forschende Lernens eine Möglichkeit sich wissenschaftsorientiert der Praxis zu nähern, um mit dieser Perspektiverweiterung eine höhere Professionalitätsstufe zu erreichen.

In einer zweiphasigen Lehrer/innen/ausbildung sind Praktika noch nicht das Feld, um berufspraktische Routinen einzuüben. Die für die spätere berufliche Tätigkeit relevanten Wahrnehmungsstrukturen bilden sich erst im Kontext mit dem eigenen praktischen Können im Unterricht heraus (Koch-Priewe 1999, 311-324). Es besteht die begründete Erwartung, dass sich Studierende u.a. durch die Erfahrungen in forschungsorientierten Lernprozessen später auf eine neue Weise Praxissituationen nähern, so dass sich bei ihnen dann solche Wahrnehmungskategorien entwickeln, die weniger stereotypen Verhalten nach sich ziehen; sondern eine für Veränderungen offene und selbstkritische Einstellung zu eigenen Kompetenzen bewirken bzw. fördern.

Das Theorie-Praxis-Modul als Modellversuch der Universität Dortmund will mit der Verpflichtung auf Forschendes Lernen und der Entwicklung wissenschaftlicher Frage und Beobachtungshaltungen erste Antworten darauf finden, inwiefern Forschendes Lernen relevante Kompetenzzuwächse der Studierenden ermöglicht.

III. Erziehungswissenschaft und Fachdidaktiken in Kooperation

Für eine Neugestaltung von Praxisstudien in der universitären Lehrer/innenausbildung bilden die schon weiter oben angeführte LPO 2003 und eine entsprechende Rahmenvorgabe für Praxisphasen (vgl. MSJK 2004b) die Rechtsgrundlage und äußere Rahmung. Welche qualitativen Veränderungen bzw. Verbesserungen sich dadurch ergeben bleibt abzuwarten (eine Evaluation des Modellversuchs läuft); sie versteht sich aber weder von selbst, noch ist sie garantiert. Eine entscheidender Faktor in der Umsetzung dieser Vorgaben und damit auch der Qualitätsentwicklung sind die verantwortlichen Lehrenden, die die Praxisphasen vorbereiten, begleiten und reflektierend nachbereiten. Dabei sind die Stellung bzw. Wertschätzung schulpraktischer Studien, die Einbindung in ein Gesamtkonzept der Ausbildung, die Ausrichtung an gemeinsamen Standards und eine Aufwertung im Verhältnis zur Forschung Eckpfeiler der Entwicklung. Die Qualität der Lehrerausbildung ist nach Oelkers (2000) nicht gleichzusetzen mit der Summe von Einzelfachstudien, sondern dauerhaft nur durch eine gemeinsame Verantwortung aller an der Lehrer/innenausbildung beteiligten zu gewährleisten. Insofern liegt es nahe, Kooperationsstrukturen – dazu gehören auch phasenübergreifende – zu entwickeln, die sowohl wissenschafts- als auch berufsfeldorientierten Ansprüchen genügen (vgl. Terhart 2000), Abstimmungsprozesse fördern und unterschiedliche Wissens-

und Könnensbereiche zusammenführen.

An der Universität Dortmund werden innerhalb des Theorie-Praxis-Moduls unterschiedliche Kooperationsformen zwischen Fachdidaktiker/innen und Erziehungswissenschaftler/innen erprobt, ein Beispiel für die Realisierung und zugleich Weiterentwicklung des kooperativen Theorie-Praxis-Konzepts soll im Folgenden beschrieben werden:

An einem Tag und in einem Semester für eine konstante Gruppe von Studierenden finden statt (jeweils mit 2 SWS):

- das Theorie-Praxis-Seminar in Erziehungswissenschaft (Element 1) und
- das Theorie-Praxis-Seminar in Fachdidaktik im 1. Fach (Element 2) und
- das Begleit-/Forschungsseminar in EW und Fachdidaktik (Element 4)

Die Seminare von Element 1 und 2 stehen jeweils in eigener Verantwortung je einer Dozentin / eines Dozenten, aber inhaltlich bezogen auf das Seminar von Element 4.

Dieses Begleit-/Forschungsseminar (Element 4) wird gemeinsam von den beiden Hochschullehrer/innen/Disziplinen übergreifend geplant und durchgeführt.

Das Gesamtkonzept orientiert sich sowohl an den Ausbildungsmodulen der universitären Ausbildung als auch an den Möglichkeiten in den Schulen. So können Studierende beispielsweise in längerfristige Projekte zur Förderung der Lesekompetenz, zur Überprüfung zur Feststellung der Schulfähigkeit oder der Entwicklung von Verfahren zur Diagnostik und Förderplanung eingebunden werden.

In der personellen Kombination, den inhaltlichen Verschränkungen und der festen Gruppe Studierender entwickelt sich im Laufe des Semesters ein sehr arbeitsfähiges, kooperatives Gruppengefühl.

Aus der Arbeit der Lehrenden erwachsen weitere Arbeitsprojekte und gemeinsame Veröffentlichungen. Vor allem aber erfolgt der Blick über den Tellerrand. Gelehrt und gelernt wird mehrperspektivisch. Schulen und Studienseminare sind unsere Kooperationspartner. Damit verfolgen wir eine konsequente Vernetzung von Theorie und Praxis und orientieren uns an den von Radtke/Webers genannten Funktionen schulpraktischer Studien: Kontaktaufnahme, Selbstvergewisserung, Lernortverknüpfung, Berufs- und Studienorientierung (vgl. Radtke/Webers 1998). Die Kooperation der verschiedenen Ausbildungsdisziplinen ermöglicht den Studierenden eine konkrete Erfahrung kooperativen Lehrens und Lernens. Kooperation ist in den Lehrveranstaltungen ein

pädagogischer Leitbegriff. Die Studierenden erleben Kooperation modellhaft, erproben sich selbst in kooperativen Gruppenprozessen und lernen, solche anzuleiten und zu steuern. Ein intensiver Arbeitsprozess, der letztlich deutlich macht, dass Kooperation nicht vom Himmel fällt (vgl. Lütje-Klose/Willenbring 1999).

Mit der Entwicklung eines Theorie-Praxis-Moduls rücken die ehemals bestehenden Formen Schulpraktischen Studien als ein wenig beachteter und für das Renommee wenig einbringender Teilbereich des Lehramtsstudiums als Bindeglied zwischen Wissenschaft und Berufsfeld und als Motor für die Entwicklung kooperativer Ausbildungsstrukturen mehr und mehr in den Blickpunkt des Interesses.

Inwieweit damit eine qualitative Veränderung von Lehr- und Lernprozessen im Sinne einer Professionalisierung einhergeht (s.o.) und möglicherweise innerinstitutionell auf Dauer gestellt werden kann, wird eine begleitende Evaluation zeigen.

¹ Die Rechtsgrundlagen für eine Reform der Lehrerbildung an den Hochschulen basieren auf dem LABG und der Lehramtsprüfungsordnung 2003 mit den Rahmenvorgaben für die Praxisphasen Juni 2004.

Literatur:

- Arens, B. (2001): Skizze zum Projekt „Intensivblockpraktikum vor Ort“ - Integration von Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik in das Modell, Start: SS 2003. Hochschulinterne Konzeptvorlage
- Arens, B. (2002): Skizze zum Projekt „Intensivblockpraktikum vor Ort“ - Integration von Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik in das Modell, Start: SS 2003. Hochschulinterne Konzeptvorlage
- Arens, B. (2005): Theorie-Praxis-Modul im Lehramtsstudium – ein Modellprojekt an der Universität Dortmund. In: Hilligus, A./Rinkens, H.-D. (Hrsg.) (2005): Zentren für Lehrerbildung – Neue Wege im Bereich der Praxisphasen. Münster
- Garlichs, A. (1996): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In: Die Grundschulzeitschrift, H. 10, S. 52-58
- Koch-Priewe, B. (1999): Der routinierte Umgang mit Neuem. Wie die Professionalisierung von Junglehrerinnen und Junglehrern gelingen kann. In: Dirks, U./Hansmann, W. (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme. Weinheim, S. 311-320
- Kovermann, B. (2004): Handreichungen für schulpraktische Studien, Universität Dortmund, Skript
- LPO (2003): Ordnung der Ersten Staatsprüfungen für Lehramter an Schulen, Lehramtsprüfungsordnung – LPO des Landes Nordrhein-Westfalen vom 27. März 2003. Düsseldorf
- Lütje-Klose, B.; Willenbring, M. (1999) Behindertenpädagogik H. 1, Jg. 38, S. 2
- MSJK – Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2004a): Entwicklung von Kerncurricula. Rahmenvorgaben, 28.5.2004. Düsseldorf
- MSJK – Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2004b): Praxisphasen in den Lehramtsstudiengängen. Rahmenvorgaben, 8.6.2004. Düsseldorf
- MSJK Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2004c): Praxisphasen in der Lehrerbildung. Empfehlungen und Materialien für die Umsetzung und Weiterentwicklung, erarbeitet von Dr. Ursula Boelhauve, Dr. Reinhold Frigge, Dr. Annegret Hilligus, Hans-Joachim von Olberg. Düsseldorf 8.6.2004 www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/System/Recht/Vorschriften/Lehrerbildung/PraxisphasenEmpfehlungen.pdf [7.1.2005]
- Oelkers, J. (1999) Studium als Praktikum? Illusionen und Aussichten der Lehrerbildung, Bd. 2, Reihe Kolloquien In F.-O. Radtke (Hrsg.), Lehrerbildung an der Universität. Zur Wissensbasis pädagogischer Professionalität. Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft (S. 66-81)

Frankfurt: Fachbereich Erziehungswissenschaft der Johann – Wolfgang – Goethe – Universität.
 Oelkers, J. (2000) Überlegungen zum Strukturwandel der Lehrerbildung. In M. Bayer; F. Bohnsack; B. Koch-Priewe; J. Wildt (Hrsg.), Lehrerinnen und Lehrer werden ohne Kompetenz? - Professionalisierung durch eine andere Lehrerbildung. Bad Heilbrunn. S. 124-147
 Ordnung der Ersten Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen, 27. 3. 2003. GV. NRW. S. 182 <http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/System/Recht/Vorschriften/Lehrerausbildung/LPO03.pdf> (16-1-2006)
 Quigley, B. A., Kuhne, G. W. (Hrsg.): (1997): Creating practical knowledge through action research: Posing problems, solving problems, and improving daily practice. San Francisco
 Radtke, F.- O./Webers, H. E. (1998).Schulpraktische Studien und Zentren für Lehrerbildung. Eine Lösung sucht ihr Problem. In: Die Deutsche Schule 90 (2), S. 199–216
 Schneider, R./Wildt, J. (2001): Das Dortmunder Projekt „Berufspraktisches Halbjahr“ – Entwicklungslabor für forschendes Lernen in der Lehrerbildung. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Innsbruck/Wien/München, Heft 2, S. 20-27
 Schneider, R./Wildt, J. (2003): Das Berufspraktische Halbjahr in Dortmund: Forschendes Lernen in Praxisstudien in professionalisierten Lehrerausbildung. In: Obolenski, A./Meyer, H. (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn. S. 165-183
 Schneider, R./Wildt, J. (2004): Forschendes Lernen im Berufspraktischen Halbjahr. In: Koch-Priewe, B., Kolbe, F.-U., Wildt, J. (Hrsg.): Grundlagenforschung und Mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung., Bad Heilbrunn, S.151-175
 Terhart, E. (2000) (Hrsg.), Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlußbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim

Dr. Barbara Arens-Voshege,
 Praktikumsbüro für Lehramtsstudiengänge

Brigitta Kovermann
 Zentrum für Lehrerbildung

Ralf Schneider
 Hochschuldidaktisches Zentrum/
 Zentrum für Lehrerbildung

Dr. Dagmar Sommerfeld
 IADS - Fachbereich 12

Weitere detaillierte Informationen zum Theorie-Praxis-Modul sind auf der Homepage des Praktikumsbüros unter www.fb12.uni-dortmund.de/pbla zu finden.

Lehren und Lernen im Modellversuch „Gestufte Studiengänge in der Lehrerbildung“: Der Studienbereich BILDUNG & WISSEN

Sylvia Ruschin/Dr. Nicole Auferkorte-Michaelis

Die Lehramtsausbildung in Dortmund stellt sich dem so genannten Bologna-Prozess im Rahmen eines Modellversuchs. Seit dem Wintersemester 2005/2006 haben 1446 Studierende ihr Studium in der gestuften und modularisierten Lehramtsausbildung aufgenommen. Polyvalent, mit ausgeprägten Praxisbezügen und fachübergreifenden Qualifikationen sollen die Studierenden gezielt auf die wachsende Komplexität der Gesellschaft und ihre Anforderungen in Arbeitswelt und Wissenschaft vorbereitet werden.

Auf dem Weg zum Lehramt wird ein 6-semesteriges Bachelorstudium absolviert, das je nach Schwerpunktbildung die Qualifizierung für unterschiedliche Berufsfelder oder Anschlussstudiengänge erlaubt. Daher werden neben grundlegenden fachlichen und methodischen Kenntnissen und Fähigkeiten insbesondere praxisnahe und berufsfeldbezogene Elemente angeboten und übergreifende Kompetenzen vermittelt. Dies geschieht im Rahmen des Studienbereichs BILDUNG & WISSEN.

Erst der Masterstudiengang „Master of Education“ bereitet gezielt auf die verschiedenen Lehrämter vor. An der Universität Dortmund werden Masterstudiengänge für alle vier Lehrämter (Lehramt für Grund-, Haupt-, Realschulen und den entsprechenden Jahrgangsstufen der Gesamtschule; Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen; Lehramt an Berufskollegs; Lehramt für Sonderpädagogik) angeboten. Hier werden schwerpunktmäßig die Fachdidaktik der beiden Unterrichtsfächer und Erziehungswissenschaften studiert. Die Entscheidung für den Lehrerberuf wird also nicht wie in den traditionellen Lehramtsstudiengängen zu Beginn des Studiums getroffen, sondern aufbauend auf frühe Praxisphasen im Studienverlauf.