

Svenja Jaster

Kommentar zu Klaus Moeglings „Strukturreform der Lehrerbildung – langfristig angelegt, partizipativ durchdacht und geplant“: LehrerInnenbildung im Kontext inklusiver Bildung und die Gestaltung von Praxisphasen.

Zusammenfassung:

Der vorliegende Beitrag kommentiert Klaus Moeglings Vorschlag zur Strukturreform der Lehrerbildung. In ersten Ansätzen versuche ich, am Beispiel der Ausbildung von Lehramtsstudierenden an der Universität zu Köln, besonders auf die Praxisphasen und die Veränderungen durch die Umstrukturierung hin zu einem inklusiven Bildungssystem, einzugehen.

Schlüsselworte: Praxisphasen, Inklusion, LehrerInnenbildung

Comment on Klaus Moeglings' "Reconsidering and Planning the Structural Reform of Teacher Education – on the Long Run and Engaging All Participants": Teacher education in the context of inclusive education and the organization of practical phases.

Abstract:

This article comments on Klaus Moeglings' proposal on a structural reform of teacher education. Considering the teacher education at the University of Cologne, I attempt to focus on the practical phases and reorganization into an inclusive educational system.

Keywords: Practical phases, Inclusion, teacher training

1. LehrerInnenbildung an der Universität zu Köln

Der Beitrag von Klaus Moegling (2017) zur Strukturreform der LehrerInnenbildung zeigt einen Ansatz zur Umstrukturierung der LehrerInnenbildung in ihrer gesamten Breite und Tiefe. An erster Stelle sei betont, dass die Möglichkeit und explizite Aufforderung, sich am Diskurs über Kommentare zu beteiligen, ein hervorragender Grundgedanke ist. Die auch von Moegling vielfach angesprochene Notwendigkeit von Partizipation aller Beteiligten im Prozess der Entwicklung wird mit diesem Schritt nicht bloß angemahnt. Er gibt ihr über dieses Format der Kommentierung auch eine direkte Möglichkeit, die wiederum die Eigenverantwortung der Beteiligten fordert, zu partizipieren. An dieser Möglichkeit beteilige ich mich gerne und unterstütze das Vorhaben ausdrücklich.

In meinem Kommentar, geschrieben aus der Perspektive als Mitarbeiterin des Zentrums für LehrerInnenbildung (ZfL) an der Universität zu Köln, lege ich einen besonderen Fokus auf die Praxisphasen und Inklusion als zentrale Themen in der Debatte um die Gestaltung der LehrerInnenbildung.

Um hier herauszustellen, worauf dieser Beitrag sich bezieht, sei kurz die Lehramtsausbildung an der Universität zu Köln, als eine der größten LehrerInnen bildenden Universitäten, skizziert¹. An der Universität zu Köln können alle Lehrämter (Gymnasium/Gesamtschule, Haupt-, Real- und Gesamtschule, Berufskolleg, Grundschule und Lehramt für sonderpädagogische Förderung) studiert werden. An vier Fakultäten und zwei kooperierenden Hochschulen (Deutsche Sporthochschule und Hochschule für Musik und Tanz) werden knapp 15.000² Studierende in insgesamt über 1000 möglichen Fächerkombinationen ausgebildet. Das (ZfL) als zentrale wissenschaftliche Einrichtung koordiniert und gestaltet die Praxisphasen des Eignungs- und Orientierungspraktikums und des Berufsfeldpraktikums im Bachelor- und koordiniert das Praxissemester im Masterstudiengang. Als Schnittstelle zwischen den Fakultäten, (kooperierenden) Hochschulen, Schulen, Zentren für schulpraktische LehrerInnenbildung (der Ausbildungsregion Köln) und weiteren AkteurInnen des Bildungswesens verbindet es zentrale Aspekte der LehrerInnenbildung.

Moegling (2017) beschreibt in seinem Vorschlag die Ausgangslage der LehrerInnenbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Aufgrund der bestehenden Unterschiede in den Systemen, stellt sich hier die Frage, inwieweit Vergleichbarkeit hergestellt werden kann. In NRW wurde das Lehramt bereits 2011 auf das Bachelor-Master System umgestellt – ob mit dem Wegfall der Examensprüfungen eine tatsächliche Arbeitsentlastung verbunden ist, wie Moegling annimmt (vgl. 2017, S. 8), wäre zu untersuchen. Die letzten Studierenden aus den vorangegangenen Jahren schließen zurzeit ihr Studium mit dem ersten Staatsexamen ab, zahlreiche wechseln aber auch in die neue Studienordnung. Der Autor bezieht sich noch auf die Ausbildung mit zwei Staatsexamina (vgl. ebd., S. 6). Vermutlich sind diese Unklarheiten auch der Tatsache geschuldet, dass Moegling versucht, eine allgemeine Situation zu umschreiben, die aber – worauf er auch hinweist – durch die föderalen Strukturen, nicht gegeben ist. (vgl. ebd., S. 4).

2. Das Zentrum für LehrerInnenbildung und die Gestaltung der Praxisphasen im Lehramt

Zahlreiche Kritikpunkte, die Moegling zusammenstellt, sind zu unterstützen, wie beispielsweise die mangelnde Theorie-Praxis-Verzahnung, ein Übermaß an Prüfungen, die Ungleichbehandlung der verschiedenen LehrerInnengruppen oder das Fehlen von Unterstützung für einen guten Berufseinstieg, (vgl. ebd., S. 4ff.). An diesen Stellen besteht Handlungsbedarf, der nach Moegling „[...] in einem längeren Zeithorizont zu planen und mit den beteiligten Akteuren partizipativ zu entwickeln ist.“ (S. 7). Genauso überzeugend ist es, dass eine partizipative Grundhaltung und ein Austausch auf Augenhöhe die Voraussetzungen für eine gelingende Weiterentwicklung in der LehrerInnenbildung sind und sehen uns als Moderator für diese Prozesse (vgl. Jaster & Dziak-Mahler, in Vorbereitung).

Neben Inklusion – was ebenso Moegling (2017) als Querschnittsthema versteht (vgl. S. 9) – sind für uns Diversity, Internationalisierung, Digitalisierung sowie die Frage der Eignungsreflexion bestimmende Themen in der (zukünftigen) LehrerInnenbildung.

Der Lehrberuf wandelt sich vor dem Hintergrund der oben genannten Themen extrem und wirft verstärkt die Fragen auf, wie und wodurch die Eignung für den Beruf reflektiert werden

¹ Weitere Informationen zum ZfL: <http://zfl.uni-koeln.de/>; für eine ausführlichere Darstellung vgl. Jaster (2017)

² vgl. Die Universität in Zahlen (2017) <https://www.portal.uni-koeln.de/12199.html>

kann. Wir verstehen Eignungsreflexion als einen selbstreflexiven Prozess und Bestandteil der berufsbiografischen Entwicklung (vgl. Barsch, 2015, S. 16f.).

Einen alternativen Vorschlag zu den Zugangsvoraussetzungen, die bislang über den NC geregelt sind, innerhalb dieser 5 Seiten vorzunehmen, wäre verkürzt. Ich bekräftige Moeglings (2017) Feststellung, dass es die Möglichkeit einer Überprüfung des Berufswunsches geben muss und die Beratung zu Eignung zunehmen sollte (vgl. ebd., S. 13). Er stellt weitere Möglichkeiten dar, diesen Prozess zu unterstützen.

Die Praxisphasen, die im Lehramtsstudium an der Universität zu Köln durchlaufen werden, werden durch ein Portfolio begleitet, das zur Eignungsreflexion anregt und den Weg zur professionellen Lehrkraft vom Beginn des Studiums bis ins Referendariat begleitet. Dieses wird beständig weiterentwickelt. Das Führen eines Portfolios wird auch von Moegling (2017) vorgeschlagen, das bei ihm zweigeteilt – in einen Beratungs- und einen Selbsterfahrungsteil – gegliedert ist. Was genau darunter zu verstehen ist, wird nicht weiter ausgeführt. (vgl. ebd., 2017, S. 14).

Da das ZfL für die Koordination und Gestaltung der Praxisphasen zuständig ist, wird im Folgenden auf diese Bereiche ein Schwerpunkt gelegt und jeweils kurz erläutert, wie die Phasen an der Universität zu Köln aufgebaut sind.

Im Eignungs- und Orientierungspraktikum (EOP) setzen sich die Studierenden mit eignungsreflexiven Fragen auseinander. Im Berufsfeldpraktikum haben die Studierenden bewusst die Gelegenheit, entweder Einblicke in eine andere Schulform oder in weitere pädagogische Handlungsfelder zu gewinnen und sich auf diese Weise ebenfalls mit der Passung des Berufs der Lehrerin bzw. des Lehrers und ihrer Person auseinanderzusetzen. Diese beiden Phasen sind von einschlägiger Bedeutung im Prozess der eigenen berufsbiografischen Entwicklung zu sehen und dienen als Orientierung für die Bewerbung um einen Masterplatz. Hinzu kommt die berufsbiografische Beratung, die innerhalb des Beratungszentrums des ZfL³ angeboten wird.

3. Überlegungen zur Gestaltung von Praxisphasen im Kontext inklusiver Bildung

In der Zusammenschau mit dem Vorschlag Moeglings möchten wir aus unserer Perspektive auf folgende Schwierigkeiten hinweisen:

Das Lehramt für sonderpädagogische Förderung ist in Moeglings Strukturmodell nicht bedacht. Der Fokus liegt hier auf zwei Fächern und den Bildungswissenschaften. Bei verstärkter Forderung nach interdisziplinärer und multiprofessioneller Zusammenarbeit im Lehrberuf sind Kontaktpunkte zwischen den Lehrämtern und konkret Teamfähigkeit auch lehramtsübergreifend von zentraler Bedeutung, was bereits im Studium angebahnt werden muss. Moegling misst den Fachwissenschaften noch größere Bedeutung zu als Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften. Mit einem schulpraktischen Anteil „überfachliche Studien“ scheint ein ähnliches Konzept, wie das des Eignungs- und Orientierungspraktikums, vorgeschlagen zu werden, der durch zwei fachdidaktische Praktika im weiteren Studienverlauf ergänzt wird. Hier wird demnach eine relativ starke Trennung zwischen den Fächern angedacht. Reich (2014) hingegen geht in seiner inklusiven Didaktik davon aus, dass Fächergrenzen immer mehr an Bedeutung verlieren werden (vgl. ebd., S. 149). Auch diese Position, die besonders im Rahmen von Inklusion fordert, dass sich die verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen stärker vernetzen, wäre zu diskutieren.

³ für nähere Informationen vgl. <http://zfl.uni-koeln.de/zfl-beratungszentrum.html>.

In Moeglings Vorschlag absolvieren die Studierenden, sofern sie ihr Studium in der Regelstudienzeit schaffen, in fast allen vorlesungsfreien Zeiten ein Praktikum. Neben dem Umstand, dass mehr Praxis nicht unbedingt zu einer besseren Ausbildung führt, sondern es auf eine gute Vorbereitung und Begleitung ankommt (vgl. Gröschner, 2014) sei auch auf die Konsequenzen für Schulen und Studierende hingewiesen. Die Schulen koordinieren zahlreiche PraktikantInnen, Praxissemesterstudierende und ReferendarInnen. Dabei spielen auf der einen Seite die Vorlesungszeiten bzw. vorlesungsfreien Zeiten, wie auch die Schulferien eine Rolle. Der Spielraum ist häufig nicht sehr groß und verlangt ein hohes Maß an Koordination. Mit zwei weiteren fachdidaktischen Praxisphasen würde diese Aufgabe noch einmal gewaltig erhöht werden - die Praktikumsbeauftragten an den Schulen müssten an anderen Stellen entsprechend entlastet werden, worauf auch Moegling (2017, S. 23) hinweist. Zahlreiche wechselnde Personen, die nur kurze Zeit vor Ort sind, vereinfachen den schulischen Alltag nicht unbedingt und sind für viele Klassen auch eine Belastung, vor allem, wenn diese immer heterogener werden. Hinzu kommt die Koordination für die Studierenden, die – auch wenn dieser Umstand nicht wünschenswert ist – neben dem Studium arbeiten (müssen). Je mehr Praxisphasen organisiert werden, umso schwieriger wird die Situation für alle diejenigen, die auf eine Erwerbstätigkeit neben dem Studium angewiesen sind.

Weiterhin macht Moegling den Vorschlag, dass Schulen Ausbildungsschulen werden können, um auch den o.g. Koordinierungsschwierigkeiten entgegenzuwirken (vgl. ebd., 2017, S. 12). Wie der Weg zur Ausbildungsschule verläuft und was passiert, wenn sich nicht genug Schulen bewerben, um Ausbildungsschule zu werden, wird nicht näher ausgeführt. Was eine Ausbildungsschule leisten soll und kann, muss dann einen zentralen Stellenwert einnehmen, ebenso wie die Frage, wie die „Qualität“ der Ausbildungsschule transparent gemacht wird und von welcher Stelle dies beurteilt wird. Bei der großen Anzahl an Studierenden könnte dies eine enorme Schwierigkeit bedeuten. Umso wichtiger scheint vor diesem Hintergrund Moeglings Beharren auf einer partizipativen Gestaltung des Prozesses.

Bezüglich des Vorschlags zur Ausgestaltung der Ausbildungsphasen nach dem Masterabschluss sei in diesem Kommentar nur auf einige Aspekte eingegangen. Die Phasen grundsätzlich stärker miteinander zu verbinden und auch in der Berufseinstiegsphase die Zusammenarbeit zwischen Schulen, Universitäten und Studienseminaren zu stärken, ist grundsätzlich zu befürworten. Die Übergänge hier gut zu begleiten und Verantwortung sukzessive zu erhöhen sowie die berufsbegleitende LehrerInnenfort- und Weiterbildung zu stärken sind sinnvolle Stellschrauben, die den Professionalisierungsprozess, sowie die Möglichkeiten des lebenslangen Lernens unterstützen. Ein konkreter Vorschlag ist, die Anzahl der bewerteten Unterrichtsbesuche auf nur einen zu reduzieren und so zu entlasten. Auf der anderen Seite nur einen bewerteten Unterrichtsbesuch zu haben, könnte in der praktischen Umsetzung einen enormen Druck aufbauen. Bereits die Unterrichtsbesuche im bestehenden Referendariat lassen sich dahingehend kritisieren; sie ermöglichen aber dennoch, mehrere Unterrichtssituationen zeigen zu können und eine Entwicklung abzubilden. Dass diese Entwicklung genau unterstützt werden soll, indem der Bewertungsdruck im Vorfeld genommen wird, könnte auch ins Gegenteil umschlagen. Vielmehr wäre an den grundsätzlichen Kriterien der Bewertung gezeigten Unterrichts zu arbeiten, der häufig weit entfernt von schulischer Wirklichkeit ist.

Im Rahmen des Professionalisierungsprozesses ist die Beachtung gesellschaftlicher Herausforderungen als ein inhaltlicher Faktor zentral. Das Berufsbild des Lehrers und der Lehrerin wandelt sich und das Studium muss den Raum bieten, sich mit diesem verändernden Berufsbild auseinander zu setzen. Die Themen Inklusion und Diversity, die Aufnahme

geflüchteter SchülerInnen, aber auch der Einsatz digitaler Medien sind dabei nur einige der drängenden Themen. Die Praxisphasen bieten zum einen den Einblick in die pädagogische Praxis, sie bieten aber auch – vor allem im Berufsfeldpraktikum – die Möglichkeit, über den Tellerrand zu blicken. Im Kontext der Eignungsreflexion ist diese Phase wesentlicher Bestandteil, ermöglicht sie doch das erste Mal im Studienverlauf genau das: Studierende, die teilweise nahtlos an ihren Schulabschluss die Entscheidung für das Lehramt getroffen haben, profitieren von der Praxisphase Berufsfeldpraktikum, indem sie Einblicke in weitere pädagogische Handlungsfelder erhalten und ihre Berufswahlentscheidung dahingehend überprüfen können. Diese Option, die wir als zentral betrachten, fehlt im Vorschlag von Moegling (2017). Die Phase des Berufsfeldpraktikums ist aus unserer Perspektive, vor allem vor dem Hintergrund einer komplexer werdenden, globalisierten Welt, eine wichtige Erfahrung im berufsbiografischen Prozess und überwiegt damit auch deutlich gegen mehr fachorientierte Praktika.

4. Zusammenfassung

Zusammenfassend sei an dieser Stelle noch einmal betont, dass der partizipative Prozess grundlegend ist für die zahlreichen Veränderungen des Berufsbildes. Ich möchte daher dafür plädieren, die strukturellen Möglichkeiten, die Studierende im Studium haben und die es Ihnen erlauben, sich in verschiedenen Kontexten auszuprobieren, nicht weiter eingeschränkt werden, sondern dass Spielräume eröffnet werden, wenn die Studierenden innerhalb ihrer berufsbiografischen Entwicklung Lehrämter oder Fächer wechseln möchten.

Grundsätzlich zeigt der Strukturvorschlag von Klaus Moegling zahlreiche interessante Ansätze und es lohnt sich, diese weiter zu diskutieren. In meinem Beitrag habe ich versucht, einige Stellen aus der Perspektive als Mitarbeiterin des Zentrums für LehrerInnenbildung an der Universität zu Köln zu kommentieren.

Literatur

- Barsch, S. (2015). Die Praxisphasen im Kölner Lehramtsstudium: Anspruch und Umsetzung. In S. Barsch, M. Dziak-Mahler, G. Hoffmann, & P. Ortmanns (Hrsg.), Fokus Praxissemester. Das Kölner Modell kritisch beleuchtet – Werkstattberichte (S. 15–22). Verfügbar unter: http://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Publikationen/Materialien_zum_PS/ZfL_Fokus_PS.pdf [27.03.2017].
- Gröschner, A. (2014). Praxisbezogene Lerngelegenheiten in der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen. Studien zur lernwirksamen Gestaltung und Nutzung. Habilitationsschrift. München: TUM School of Education.
- Jaster, S. & Dziak-Mahler, M. (in Vorbereitung). Zusammenarbeit gestalten. Chancen und Herausforderungen phasenübergreifender und interdisziplinärer Kooperation in der LehrerInnenbildung an der Universität zu Köln. In: Dziak-Mahler, M.; Hennemann, T.; Jaster, S.; Leidig, T.; Springob, J. (Hrsg.), Fachdidaktik inklusiv II. Münster: Waxmann.
- Jaster, S. (2017). Inklusion: Querschnittsthema am Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln. (S. 130-145). In S. Barsch, N. Glutsch & M. Massumi, (Hrsg.), Diversity

in der LehrerInnenbildung. Internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis. Münster: Waxmann.

Moegling, K. (2017) Die Strukturreform der Lehrerbildung – langfristig angelegt und partizipativ durchdacht und geplant. In Schulpädagogik heute. H. 15 (2017), 8. Jahrgang. Prolog.

Reich, K. (2014). Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule. Weinheim und Basel: Beltz.

Universität zu Köln. Die Universität in Zahlen. Verfügbar unter: <http://www.portal.uni-koeln.de/8845.html> [28.04.2017].

Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln. Verfügbar unter: www.zfl.uni-koeln.de [28.04.2017].



Svenja Jaster

Svenja Jaster arbeitet seit 2015 als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln. Im Team Praxisphasen ist sie für die Koordination der Bereiche Inklusion und Portfolio zuständig.