

Michael Jung/ Rudi Stein

## Fragen an eine einphasige Lehrerbildung

**Zusammenfassung:** Nach einem Blick auf die eingeschränkte Wirksamkeit der derzeitigen Lehrerbildung aus der Perspektive einer Lehrkraft im Vorbereitungsdienst wird der Entwicklungsbedarf für die erste Phase der Lehrerbildung unterstrichen, wenn sie professionelle Handlungskompetenz zukünftiger Lehrkräfte ernsthaft vorbereiten und Schulentwicklung wirksam grundieren möchte.

Für den Fall einer Integration der zweiten Phase in die universitäre Lehrerbildung einerseits und die Berufseingangsphase andererseits wird der Erhalt der Stärken der zweiten Phase gefordert.

Zur Begleitung dieser Entwicklungsaufgabe werden dann mehrperspektivisch Fragen aufgeworfen, deren Beantwortung notwendig erscheint, um die von Klaus Moegling aufgezeigte Perspektive in Breite und Tiefe weiter zu entwickeln.

Zentral aus der Perspektive der Studienseminare sind dabei die Frage nach einer wirkungsmächtigen Verortung Studienseminare in einem integrierten System und nach einer nachhaltigen Sicherung der Personalressource für die hier intendierte Integration von Theorie und Praxis.

**Schlüsselworte:** Einphasige Lehrerbildung, Verortung der Studienseminare, Erhalt der Stärken der zweiten Phase

### Questions to a single phase teacher training

**Abstract:** When we consider the limited effectiveness of the current teacher training - from the trainee teachers' points of view – it is apparent that further improvement of the first phase of teacher training is vital if the professional skills and levels of competence of future teachers are taken seriously and systematic school development is ensured.

We regard maintaining the strengths of the second phase of teacher training as fundamental if it is merged with both, the teacher training courses at university and the initial period of time of newly qualified teachers starting their jobs.

In order to professionally monitor this development task, questions from a variety of perspectives will have to be addressed with the purpose to further develop Klaus Moegling's theories position.

As far as teacher training institutions are concerned, the question of anchoring these institutions efficiently in an integrated teacher training system, and the sustainable guarantees of staff resources are vital if the intended integration of theory and practice is to be successful.

**Key words:** single phase teacher training, integration of teacher training institutions, preservation of the strengths of the second phase of teacher training

## Vorbemerkung

Die von Klaus Moegling vorgelegten und inzwischen mehrfach kommentierten Überlegungen zu einer Struktur einphasiger Lehrerbildung sind aus einer Reihe von Gründen bedenkenswert:

- Er benennt die gegenwärtig zu beobachtenden Schwächen und Problemlagen einer ausdifferenzierten phasenbezogenen Aus- und Weiterbildung in der Lehrerbildung.
- Er entwirft eine Struktur, die die Expertise und die Stärken sowie Erfahrungen der (bisherigen) institutionellen Träger der Lehrerbildung aufgreifen und zusammenführen will.
- Mögliche Schwierigkeiten bei der Umsetzung werden antizipiert, dabei wird ein langjähriger Umsetzungsprozess erwartet.
- Die Ressourcenfrage wird nicht ausgeblendet, vielmehr wird pragmatisch-realistisch gerechnet.
- Inhaltlich-curriculare Fragen werden in ihrer Relevanz gesehen, aber bewusst nicht tiefergehend erörtert.

## 1. Lehrerbildung aus der Perspektive von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst

Im Zentrum der folgenden Kommentierung steht die Sicht aus einem Studienseminar und damit aus der zweiten Phase der Lehrerbildung.

Eine Perspektive möge dabei zunächst die Erörterung des Vorschlages von Klaus Moegling ergänzen - die der betroffenen meist jungen Kolleginnen und Kollegen. Fast schon idealtypisch verallgemeinert und durchaus auch überspitzt lassen sich folgende Probleme und Schwierigkeiten dieser Betroffenen benennen:

- Eine durchgehende `Linie´ durch die drei Phasen `Studium – Referendariat – Fortbildung´ ist für sie nur begrenzt erkennbar. Dies wird für einige von ihnen leider auch in erheblichen Differenzen bei den Noten und Zertifizierungen schmerzhaft erfahren.
- Die in der universitären Ausbildung erworbenen und im Referendariat vorausgesetzten bzw. erwarteten fachwissenschaftlichen, bildungs-/ erziehungswissenschaftlichen und didaktischen Kompetenzen gelten für die Betroffenen häufig als nicht ausreichend praxisbezogen. Beklagt wird nicht selten vor allem die fehlende oder zu begrenzte Ausrichtung der universitären Ausbildung auf Handlungskompetenzen in pädagogischen Situationen. Der im Referendariat empfundene `Praxisschock´ kommt dann unvermittelt, unvorbereitet und heftig. Denn es wird nun im Schulalltag in eigenen Verantwortungssituationen gesellschaftlich grundlegenden aktuellen Herausforderungen (Inklusion, sprachsensibler Unterricht, Rhythmisierung und Ganztagsschulentwicklung, Demokratielernen etc.) begegnet. Eigene professionelle Handlungsmuster und Handlungsstrategien müssen innerhalb kürzester Zeit und zudem im Kontext auch zertifizierender Situationen entwickelt, erprobt und reflektiert werden. Die Anforderungen werden dann ggfs. als kaum zu bewältigen und das Referendariat somit als hoch belastend wahrgenommen.
- Angekommen auf einer Planstelle werden von den nun `fertig ausgebildeten´ Kolleginnen und Kollegen die Belastungen des Schulalltags häufig vordergründig abgefedert durch die sofortige Stellenreduzierung und/oder den Rückgriff auf mitgebrachte subjektive Theorien vermeintlich problemlösenden pädagogischen Handelns. Der Rückgriff auf Routinen tritt an die Stelle von Innovation und Weiterentwicklung der schulischen Praxis.
- Die zweite Phase wird dann rückblickend im schlimmsten Falle als `Zwischenphase´ wahrgenommen, die es zu überstehen galt, und die erste Phase als schöne selbstbestimmte Lebensphase ad acta gelegt. Für die Nutzung der wenigen Fortbildungsangebote für die Berufseinstiegsphase fehlen in dieser hoch belastenden berufsbiographischen Phase vielfach die persönlichen Ressourcen.

Grob gesagt: Wirkungsmächtige Nachhaltigkeit der Lehrbildungsphasen sieht anders aus.

## **2. Entwicklungsbedarf für die erste Phase**

Es wird in dieser bewusst holzschnittartig vorgenommenen Bestandsaufnahme deutlich, dass die Studienseminare die an sie gestellten vielfachen Erwartungen nur bedingt erfüllen können, wenn an der universitären Ausbildung nicht deutliche Korrekturen und Ergänzungen vorgenommen werden. Inhaltlich-curriculare, aber auch strukturell-formale Abstimmungen zwischen den Phasen und die sie tragenden Institutionen sind aus unserer Sicht wohl tatsächlich optimierbar. Andererseits kann und will die universitäre erste Phase der Ausbildung aus ihrem Selbstverständnis heraus den Weg in die schulische Praxis eben vor allem theoriebezogen und wissenschaftlich vorbereiten und begleiten – dies ist ihre dialektische Stärke und Schwäche gleichermaßen. Und so kritisieren sich nicht selten die universitäre Lehrerbildung und die Studienseminare gegenseitig, Wissenschaftsorientierung bzw. Theorie oder eben umgekehrt Handlungsorientierung bzw. Praxis würden einseitig priorisiert. Die Überwindung dieser beiden Perspektiven gelingt in Kooperationszusammenhängen immer dann, wenn integrativ, auf Augenhöhe und vor allem mit Blick auf die Bedarfe der Schulen, der Lehrerinnen und Lehrer und in letzter Konsequenz der Schülerinnen und Schüler meist punktuell und themenbezogen zusammengearbeitet wird. Es ist kein Zufall, dass nicht im Bereich der allgemeinen Berufs- und Eignungsberatung, sondern im schwierigen Bereich der Eignungsprüfung Abstimmungen zwischen den Phasen der Lehrerbildung vonseiten der Universitäten bisher vermieden worden sind, was für Absolventen eines langen Studiums bittere Konsequenzen nach sich ziehen kann, wenn unter Umständen erst in der schulischen Praxis im Referendariat erkannt wird, dass der gewählte berufliche Weg nicht der richtige gewesen ist. Andererseits zeigen zarte Pflänzchen phasenübergreifender Kooperationen beispielsweise im Bereich der fachlichen/fachdidaktischen Fortbildung oder der portfoliogestützten Stärkung der Eigenverantwortung angehender Lehrerinnen und Lehrer, dass für die Betroffenen eine engere Verzahnung der Phasen oder gar eine Zusammenführung von Vorteil ist. Positiv können hier einzelne Kooperationen in Zentren für Lehrerbildungen (gemeinsam durchgeführte Kongresse und Tagungen, Kooperationsräte etc.) genannt werden.

## **3. Entwicklungsbereitschaft für die zweite Phase**

Die von Klaus Moegling vorgelegte Struktur reflektiert diese Problemlagen. Sie würde einer 'Verschlimmbesserung' der gegenwärtigen Situation das Wort reden, wenn eine Streichung des Referendariats im Rahmen einer einphasigen Lehrerbildung die Streichung der Theorie-Praxis-Verschränkung implizieren oder die universitäre Phase um Praxiserfahrungen und Praxisbegegnungen ergänzt würde, ohne dass deren professionelle Begleitung gewährleistet würde. Genau diese Gefahr des Verlustes der reflektierten und theoriegeleiteten Praxiserfahrungen will Klaus Moegling aber mit seinem Konzept vermeiden. Ihm ist ausdrücklich zuzustimmen, dass es um den Erhalt und Integration der Stärken der bisherigen zweiten Phase gehen muss, sofern die einphasige Lehrerbildung kommen soll.

## **4. Entwicklungsnotwendigkeiten für den Reformansatz**

Das Risiko erscheint also sehr hoch, Wichtiges und Bewährtes aufzugeben. Andererseits ist, wie oben beschrieben, Handlungsbedarf gegeben. Entweder werden die Curricula der Lehrbildungsphasen besser oder überhaupt aufeinander abgestimmt, Anschlussfähigkeiten der Phasen spürbar optimiert, Kooperationen vertieft und ausgebaut und die Varianten der bisherigen dreiphasigen Wege optimiert. Dieser Weg ist an dieser Stelle aber nicht zu konkretisieren bzw. zu kommentieren. Oder die Lehrerbildung geht konsequent den Weg weiter in die Einphasigkeit, etwa in das von Klaus Moegling vorgeschlagene Modell, das die Lehrerbildung vor allem an den Universitäten verortet. Aus der Perspektive der (bisherigen) zweiten Phase wären dabei folgende Fragen sorgsam zu diskutieren:

- Staatliche Institutionen wie Kultusministerien und Schulverwaltungen, aber auch Schulleitungen, schulische Konferenzen und die Lehrerinnen und Lehrer als Einzelpersonen haben Pflichten, aber auch Ansprüche auf die Bereitstellung qualitativ hochwertiger und effizient arbeitender Unterstützungs- und Qualifizierungssysteme. Wie wird im Modell Klaus Moeglings strukturell und systemisch sichergestellt und gewährleistet, dass der gesellschaftlich notwendige Übergang von universitärer wissenschaftlicher Forschung und wissenschaftlicher Ausbildung mit all ihrer notwendigen Freiheit und Autonomie in gesellschaftlich wirksam werdende pädagogische Praxis ein bedeutsames Wesensmerkmal der Lehrerbildung bleibt? Wie wird die professionelle Handlungskompetenz angebahnt und sichergestellt?
- Es betreffen Fachwissenschaften und Bildungswissenschaften gleichermaßen: Schulentwicklung als Teil der gesellschaftlichen Entwicklung kann nicht primär der Lehrerfortbildung zugeordnet werden, die zudem gegenwärtig in vielen Bundesländern nicht immer kohärent auf mehrere Träger verteilt wird. Vielmehr sollten Schulentwicklung und jeweilige aktuelle Herausforderungen an Schule und Unterricht bereits von Beginn an integrativer Teil der Lehrerbildung sein. Derzeit werden sie vor allem in der zweiten Phase zum Thema und Gegenstand der Ausbildung. Wie werden die Bedarfe und Notwendigkeiten der Weiterentwicklung von Schule und Unterricht (besser als bisher) rückgekoppelt an die wissenschaftliche universitäre Lehrerbildung, und zwar unabhängig von ihrer Ein- oder Mehrphasigkeit?
- Die eigene Professionalisierung und die Entwicklung pädagogischer Haltungen zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer brauchen Zeit und Freiräume für individuelle Entwicklungs- und Lernwege, unabhängig von der Lehrerbildungsstruktur und der institutionellen Träger. Etwas ungenau bleiben im Ansatz von Klaus Moegling die Trennung der notwendigen beratenden Qualifizierungen von ebenfalls notwendigen Zertifizierungen bzw. grundsätzlicher Eignungsfeststellungen sowie deren jeweiligen Verortungen bzw. Zuordnungen. Welche (Teil-) Institutionen, welche Funktionsträger nehmen sie wann vor?
- Praxisphasen wie etwa ein Praxissemester dienen im Modell von Klaus Moegling nicht einer punktuellen Praxisbegegnung, vielmehr sollen sie frühzeitig und integrativ auf die pädagogische Praxis vorbereiten. Reichen die im Modell von Klaus Moegling vorgesehenen Praxisbegegnungen quantitativ und qualitativ aus, um anschließend die Herausforderungen (der begleiteten) Berufseingangsphase handlungskompetent zu bewältigen?
- Die theoriegeleitete Reflexion von Praxiserfahrungen ist wesentliches Merkmal der Lehreraus- und -fortbildung. Eine Stärke des Ansatzes von Klaus Moegling liegt darin, die Berufseingangsphase explizit in den Blick zu nehmen. Aber auch hier ist wie in der vorgeschlagenen einphasigen universitären Ausbildung die Integration von Theorie und Praxis unverzichtbar. Dies würde in einer einphasigen Lehrerbildung das Vorhandensein entsprechender Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an den Universitäten voraussetzen. Die jetzigen Ausbildungskräfte der Studienseminare könnten diese Gruppe bilden, bei denen im eigenen professionellen Handeln schulischer Unterricht und Lehrerbildung integriert sind. Aber diese Personalressource wäre quantitativ und vor allem nach Abschaffung des Referendariats auch nur noch zeitlich begrenzt abrufbar. Woher nähme eine einphasige (und an den Universitäten angebundene) Lehrerbildung die Expertise und die Erfahrung einer in den Personen verankerten Integration von Theorie und Praxis?
- Zentrale Orte der einphasigen Lehrerbildung sind im Modell von Klaus Moegling die Zentren für Lehrerbildung. Dabei ist die Verortung der Studienseminare noch nicht konkret und ausdifferenziert entwickelt. Dies dürfte eine zentrale Frage sein: Wie wird sichergestellt und gewährleistet, dass die universitären Einrichtungen die Weitung ihres Aufgabefeldes mit einer Weiterentwicklung ihres Selbstverständnisses verbänden und Studienseminare und Referendariat nicht nur als willkommene Ressource begriffen?

## 5. Schlussbemerkung

Letztlich bleibt es ein großes Verdienst von Klaus Moegling, auf Probleme und Schwierigkeiten der derzeitigen mehrphasigen Lehrerbildung aufmerksam zu machen und zugleich eine Perspektive zu deren Überwindung schlüssig zu entwickeln. Der Blick auf Chancen zur Umsetzung dieser Perspektive zeigt die Notwendigkeit von Ausschärfungen in der Breite wie in der Tiefe. Die hier aufgezeigten Fragen können Hilfen dazu anbieten.



### **Michael Jung (re)**

Jahrgang 1958, Lehramt für Gymnasien in den Fächern Deutsch, Politik & Wirtschaft, Ethik und Arbeitslehre, langjähriger Ausbilder für Politik & Wirtschaft sowie Ethik/ Philosophie, Mitarbeit in allen Phasen der Lehrerbildung, Leiter des Studienseminars für Gymnasien Kassel

### **Rudi Stein (li)**

Jahrgang 1953, Lehramt für Gymnasien in den Fächern Mathematik und Gesellschaftslehre, langjähriger Ausbilder für Geschichte und den erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Arbeitsschwerpunkt, Mitarbeit in allen Phasen der Lehrerbildung, stellvertretender Leiter des Studienseminars für Gymnasien Kassel