



Leseprobe aus Geipel und Koch, *Bedürfnisse und Ansprüche im Dialog*,

ISBN 978-3-7799-3459-2

© 2017 Beltz Verlag, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3459-2)

[isbn=978-3-7799-3459-2](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3459-2)

Von der Sinnhaftigkeit eines Dialogs

Maria Geipel, Jennifer Koch

In Deutschland erfolgt die Lehrerausbildung in zwei Phasen¹: Laut curricularen Vorgaben werden im Rahmen des Studiums „[g]rundlegende Kompetenzen hinsichtlich der Fachwissenschaften, ihrer Erkenntnis- und Arbeitsmethoden sowie der fachdidaktischen Anforderungen“ (KMK 2015, S. 3) erworben; „die Vermittlung mehr unterrichtspraktisch definierter Kompetenzen“ (KMK 2015, S. 3) fällt hingegen primär in den Aufgabenbereich des Vorbereitungsdienstes. Dass aber bereits während des theoretischen Ausbildungsabschnittes „zahlreiche Grundlagen“ (KMK 2015, S. 3) gelegt werden, um im Beruf bestehen zu können, scheint nicht von allen Studierenden auch wahrgenommen zu werden. Vielmehr keimt bei ihnen im Laufe der Studienzeit und vor allem der integrierten Praktika die kritische Frage auf, welche schulische Relevanz die in Seminaren und Vorlesungen gebotenen Inhalte überhaupt besäßen und wie sie im Unterricht zu behandeln seien, schließlich könnten Dozentinnen und Dozenten doch meist gar nicht auf Praxiserfahrungen zurückgreifen (vgl. u. a. Holtz 2014). Universität und Schule, Theorie und Praxis scheinen für angehende Lehrerinnen und Lehrer nicht selten weit voneinander getrennte Welten zu sein.

Der studentische Vorwurf der Theorielastigkeit und der damit verbundenen Praxisferne macht auch vor der Germanistik nicht Halt. In Lehrevaluationen oder Gesprächen komme, so Dehrmann und Standke (2012, S. 110), immer wieder Unbehagen und Unsicherheit zum Ausdruck: „Was haben die fachwissenschaftlichen Diskussionen – beispielsweise über Konzepte von Autorenschaft, Thomas Manns Joseph-Roman oder Dependenzgrammatik – mit dem späteren Unterricht zu tun?“ Der Blick der Studierenden ist offenbar streng auf die zukünftige Tätigkeit als Lehrperson gerichtet. Von einer guten Lehre „erwarten [sie deshalb] vor allem konkrete Tipps, was bei der Planung und Durchführung von Deutschstunden zu tun und zu lassen sei“ (Winkler 2007, S. 114). Unterricht ist allerdings situati-

1 Die dritte Phase bezieht sich auf die Zeit nach dem Abschluss der Ausbildung. Der Kompetenzerwerb ist mit dem Vorbereitungsdienst nicht abgeschlossen, sondern geht im Sinne des lebenslangen Lernens weit darüber hinaus. Durch die Berufspraxis und auch durch Fortbildungen werden stets neue Impulse gesetzt, um sich weiterzuentwickeln.

onsgebunden und lässt sich damit in universitären Lehrveranstaltungen nicht simulieren oder imaginieren. Doch was genau vermag das Studium in den Fachwissenschaften und den Fachdidaktiken dann für die Berufsausübung zu leisten? Sind die Seminare und Vorlesungen gar überflüssig, wenn sich deren Inhalte nicht ohne Weiteres auf die Berufspraxis übertragen lassen?

Nach Neuweg (u.a. 2005, 2007) ergibt sich die Relevanz des ersten Ausbildungsabschnittes gerade nicht aus der direkten Anwendbarkeit des Gelernten. Stattdessen besteht die Aufgabe der Universität darin, das Denken zu formen, „weil es darüber mitentscheidet, wie wir Erfahrung kategorisieren und Situationen interpretieren“ (Neuweg 2005, S. 216). Angehende Lehrerinnen und Lehrer werden mit wissenschaftlich fundierten Reflexionskriterien vertraut gemacht, um ihre „Handlungspraxis regelmäßig zu analysieren, zu evaluieren und gegebenenfalls zu verändern“ (Neuweg 2007, S. 5). Somit erweist sich Theorie sehr wohl als praxisrelevant, auch „ohne dass sie als klare und einfache Handlungsanweisung daher kommen muss“ (Winkler 2007, S. 115).

Es *gibt* also eine Verbindung zwischen Theorie und Berufspraxis, aber nicht in der Art, wie es sich Lehramtsstudierende vielleicht vorstellen oder wünschen. Um ein Umdenken anzustoßen und die Lernchancen innerhalb des Studiums zu erkennen, sollten Lehrende und Lernende daher zusammenarbeiten. Es gilt, gemeinsam mit den Studierenden „die Logik des Weges, den sie beschreiten“ (Dehrmann/Standke 2012, S. 111), nachzuvollziehen und für sie erfahrbar zu machen. Nur weil institutionell vorgegeben ist, wie das Lehramtsstudium zu verlaufen habe, entfalle nicht die Aufgabe, seinen Sinn auch zu erklären und das Verhältnis von Theorie und Praxis zu explizieren (vgl. Dehrmann/Standke 2012, S. 111). Dabei sollten die Bedürfnisse und Voraussetzungen der Studierenden ganz im Sinne des Modells der Didaktischen Rekonstruktion² (vgl. Kattmann et al. 1997) besondere Berücksichtigung finden. Dozierende und Studierende sind also gleichermaßen in der Pflicht: Erstere sind angehalten, solche Lernangebote zu gestalten, die einen Beitrag zum Erwerb professioneller Kompetenz leisten; Zweitere, die Angebote bestmöglich zu nutzen und sich dabei die mitunter bestehenden, schon während der eigenen Schulzeit aufgebauten Überzeugungen zum Lehren und Lernen ins Bewusstsein zu rufen und diese gegebenenfalls auch zu überwinden.

2 Im Modell der Didaktischen Rekonstruktion wird hervorgehoben, dass die didaktische Strukturierung auf zwei gleichberechtigten und zu verzahnenden Säulen beruht: die Klärung des Fachinhalts und die Berücksichtigung der Lernendenperspektiven.

In unserer Herausgeberschrift³ kommen vor allem die beiden Hauptakteure der Lehrerausbildung, die Studierenden und die Dozierenden, zu Wort – aber nicht, um Schwachstellen in der Gestaltung der Lehrveranstaltungen oder in den Arbeitsweisen der Lernenden zu beklagen. Stattdessen wird aus verschiedenen Blickwinkeln vorgeführt, wie berufsorientiertes Lehren und Lernen bereits in der ersten Ausbildungsphase gelingen kann. Dozierende und mit der Universität verbundene Akteure stellen vor, welche Ansprüche sie an Lernende stellen und wie sie ihre Aufgabe als Lernbegleiter umsetzen. Studierende demonstrieren, wie sie an der Universität erworbene Wissensbestände und Arbeitstechniken nutzen, um sich reflektiert mit schulpraktischen Fragestellungen auseinanderzusetzen.

Folgt man Lohmann, so sollte die universitäre Ausbildung „zum Erschließer, diplomatischen Vermittler und Brückenbauer zwischen vier ‚Welten‘ werden: der Fachwissenschaft, der Lebenswelt der Schüler[innen und Schüler], der Fachdidaktik und den Vorstellungen, den Erfahrungen und den Wissensbeständen der Studierenden“ (Lohmann 2006, S. 17). Dass dies keine einfache Aufgabe ist, steht außer Zweifel. Dass aber bereits innovative und vielsprechende Wege an den Hochschulen eingeschlagen werden und auch Studierende facettenreiche Konzepte entwickeln, die auf fachdidaktischem sowie sprach- und literaturwissenschaftlichem Wissen beruhen, wird anhand der folgenden Beiträge deutlich. Denn sie zeigen, zu welchen Erträgen ein Dialog zwischen den Ansprüchen der Lehrenden und den Bedürfnissen der Studierenden führen kann.

Abschließend möchten wir uns bei allen Förderern bedanken, ohne deren Unterstützung die Studierendentagung und die Herausgeberschrift nicht möglich gewesen wären. Zu nennen sind die Ernst-Abbe-Stiftung, die Gesellschaft der Freunde und Förderer der Friedrich-Schiller-Universität Jena, die Graduierten-Akademie der Friedrich-Schiller-Universität Jena sowie die Friedrich Stiftung, der unser besonderer Dank gilt, da sie uns mit den nötigen finanziellen Mitteln ausgestattet hat, um die Herausgeberschrift in den Druck zu geben.

Literatur

- Dehrmann, Mark-Georg/Standke, Jan (2012): Germanistik und Lehrerbildung – Einleitung. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 59, H. 2, S. 107–117.
Holtz, Peter (2014): „Es heißt ja auch Praxissemester und nicht Theoriesemester“: Quantitative und qualitative Befunde zum Spannungsfeld zwischen „Theorie“ und „Praxis“ im Jenaer Praxisse-

3 Die Herausgeberschrift basiert auf der im Mai 2015 stattgefundenen Tagung *Germanistik meets Schule. Gespräche über die theoretische und praktische Ausbildung von Lehrämtern*.

- mester. In: Kleinespel, Karin (Hrsg.): Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 97–118.
- Kattmann, Ulrich/Duit, Reinders/Gropengießer, Harald/Komorek, Michael (1997). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 3, H. 3, S. 3–18.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2015): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (Abfrage: 10.06.2016).
- Lohmann, Gert (2006): Didaktische Rekonstruktion in der Hochschuldidaktik. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 6, H. 2, S. 65–73.
- Neuweg, Georg Hans (2007). Wie grau ist alle Theorie, wie grün des Lebens goldner Baum? LehrerInnenbildung im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online 12, S. 1–14.
- Neuweg, Georg Hans (2005): Emergenzbedingungen pädagogischer Könnerschaft. In: Heid, Helmut/Harteis, Christian (Hrsg.): Verwertbarkeit. Ein Qualitätskriterium (erziehungs-)wissenschaftlichen Wissens? Wiesbaden: VS. S. 205–228.
- Winkler, Iris (2007): Zwischenruf: Für ein erweitertes professionelles Bewusstsein von Lehrerinnen und Lehrern. In: Seminar 13, H. 2, 114–116.

Wie gut ist die Lehrer*innenausbildung in Thüringen?

Umfrage der GEW Thüringen unter den Thüringer Lehramtsanwärter*innen

Michael Kummer, Kathrin Vitzthum

Bereits die nachstehenden Antworten auf die Frage, wie der Vorbereitungsdienst in Thüringen verbessert werden könnte, weisen auf zentrale Probleme der Lehrer*innenausbildung in Thüringen hin:

1. „Durch eine Form der Ausbildung, die dem eigentlichen Sinn des Wortes Bildung auch gerecht wird, das heißt ohne Bevormundung, Denkkonventionen und seltsame Anspruchshaltungen. Mit fachbegleitenden Kolleginnen und Kollegen, die wirklich daran interessiert sind, mit Berufsanfänger*innen konstruktiv zusammenzuarbeiten.“
2. „Abschaffung der Zauberstundenprüfung: ausschlaggebender für das Bestehen im späteren Beruf dürfte die Frage sein, ob jemand es schafft, alle seine Stunden in einer ökonomisch vertretbaren Zeit vorzubereiten und dann vernünftig zu halten, und nicht, ob es ihm gelingt, mit unendlichem Aufwand mit überdimensionaler Vorbereitungszeit eine Stunde didaktisch perfekt vor Publikum zu präsentieren.“
3. „Stärkere Vor-Ort-Betreuung durch Fachleiter und Studienseminar = individuelle Lösungsstrategien entwickeln; Weniger Bürokratie; Obligatorische Kommunikation zwischen Schule, LAA, fbL, Seminar und FL¹; größere zeitliche Puffer für fbL zur Betreuung während der Einstiegsphase in Klassen, z.B. Unterricht erst im Teamteaching, dann Übernahme durch LAA.“
4. „Verbesserung der motivationalen Unterstützung; Senkung der Arbeitsbelastung; Bewertungs- und Gesprächsführungsschulung der fachbegleitenden Lehrer; Reduzierung der Verschriftlichungen; Zukunftsperspektiven schaffen (ausbildungsbegleitend); Problemorientierte Seminare

1 LAA = Lehramtsanwärter*in; fbL = fachbegleitende Lehrer*innen; FL = Fachleiter*innen.

und Hilfen; Verbesserung der fachlichen und didaktischen Unterstützung (Materialien) durch Fachlehrer und fachbegleitende Lehrer.“

1. Fakten zur Umfrage

Die GEW Thüringen hatte Ende Januar/Anfang Februar 2014 die Thüringer Lehramtsanwärter*innen zur Qualität ihrer Ausbildung befragt und repräsentative Ergebnisse erhalten. Der Auftrag für die Erstellung des Fragebogens, die Durchführung der Umfrage, die Auswertung und die Interpretation der Ergebnisse wurde durch den Landesvorstand der GEW Thüringen gegeben. Gefragt haben wir u.a. nach der Einbindung des Vorbereitungsdienstes in die gesamte Lehrer*innenausbildung, nach den Rahmenbedingungen im Studienseminar und der Ausbildungsschule, nach dem Erwerb von Kompetenzen für die Lehrer*innenarbeit, nach der Belastungssituation im Vorbereitungsdienst und nach einer persönlichen Bilanz.

Im Umfragezeitraum befanden sich 875 Lehramtsanwärter*innen im Vorbereitungsdienst des Landes Thüringen. Von diesen beantworteten 369 Lehramtsanwärter*innen den Fragebogen ganz oder teilweise, was einer Teilnahmequote von ca. 42% entspricht. Damit ist die gezogene Stichprobe repräsentativ.²

2. Zentrale Ergebnisse

Die Lehrer*innenausbildung wird in wesentlichen Teilbereichen von einem Großteil der Befragten aller Schularten und Studienseminare, inklusive Berufsbildende Schule und Förderpädagogik, durchschnittlich überwiegend positiv eingeschätzt. Die Umfrageergebnisse lassen annehmen, dass die nachfolgend genannten Teilbereiche gut durchdacht, gut strukturiert und gut durchgeführt sind. So werden vor allem die allgemeinen Rahmenbedingungen im Studienseminar (bzw. Seminarschule/-verbund), die Ansprechbarkeit von Sekretariat und Seminarleitungen sowie die Arbeit der Fachleiter*innen überwiegend positiv bewertet. Gleiches gilt für die Unterrichtsbesuche im Allgemeinen und die Situation an der Schule. Ebenso

2 Den Teilnehmer*innen der Umfrage, die mit ihren Antworten wertvolle Anhaltspunkte für eine umfassende Analyse zur Qualität der Lehrer*innenausbildung zur Verfügung gestellt haben, sei hiermit ebenso ausdrücklich gedankt wie den Lehrer*innen, Fachleiter*innen und Dozent*innen, die sich in der Lehrer*innenausbildung engagieren und gute Arbeit leisten.

überwiegend positiv waren die Antworten der Befragten, wenn es um ihre Begründungsfähigkeiten in fachlichen, didaktischen und pädagogischen Dingen ging und wenn es darum ging, einen konstruktiven Umgang mit eigenen Fehlern zu erlernen.

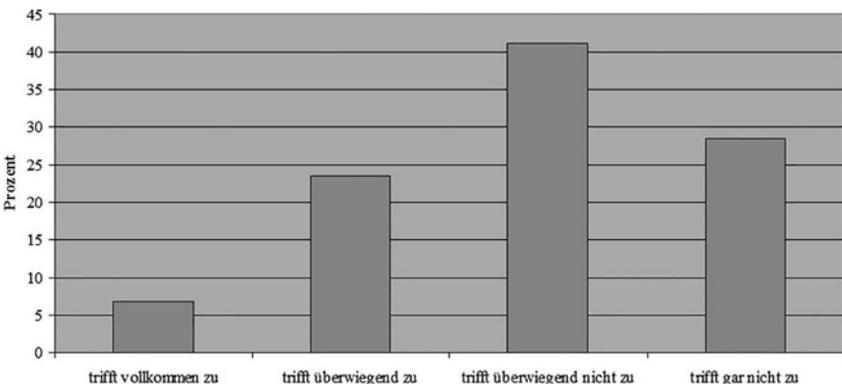
Trotz der überwiegend positiven Einschätzungen über die Qualität der Lehrer*innenausbildung haben sich einige Verbesserungsmöglichkeiten herausgestellt, von denen die wichtigsten im Folgenden vorgestellt werden sollen.

2.1 Ausbildungsstruktur, Inhaltsrelevanz und persönliche Bilanz

Neben einem wohl vorhandenen Vermittlungsproblem der Relevanz theoriegeleiteten Handelns in der ersten Phase scheint es zum einen auf der inhaltlichen Ebene zu wenig angelegte Verbindungen von Theorie und Praxis zu geben (vgl. Abbildung 1). Unter Verweis auf die Hauptaussage der Hattie-Studie und die darin postulierte Abhängigkeit guten Unterrichts und guter Schule von der Lehrerpersönlichkeit sollte jedoch für den gesamten Ausbildungszyklus unserer Meinung nach die Fragestellung „Welches Wissen, welche Fertigkeiten und welche Kompetenzen benötigen angehende Lehrer*innen im Schulalltag?“ normativ sein. In diesem Sinne wäre es ratsam, wenn die Inhalte der ersten und der zweiten Phase sowohl miteinander verknüpft als auch an die tatsächlichen berufsspezifischen Bedürfnisse angepasst werden. Nicht zuletzt könnte man bei der Entwicklung von konsequent an den praxisnotwendigen Bedürfnissen orientierten Ausbildungsinhalten die angehenden Lehrer*innen selbst befragen.

Dass ein nicht unwesentlicher Anteil der Lehramtsanwärter*innen, also derjenigen, die das Thüringer Schulsystem gerade von innen kennenlernen

Abbildung 1: Die Trennung der fachtheoretischen Ausbildung (1. Phase / Hochschule) und des praxisdominierten Vorbereitungsdienstes (2. Phase) ist sinnvoll.



oder kennengelernt haben, möglichst nicht in Thüringen als Lehrer*in arbeiten möchte, ist aus den Ergebnissen erkennbar. Daraus ergeben sich aller Wahrscheinlichkeit nach nicht nur Brüche in den Erwerbsbiografien der Lehramtsanwärter*innen, sondern auch vermeidbare finanzielle Belastungen für das Land Thüringen. Die ausbaufähige Attraktivität des Lehrer*innenberufs bei einem Teil der Lehramtsanwärter*innen kann mit den komplexen Anforderungen des Berufs, die aber zu spät erkannt wurden, zusammenhängen. Somit kann vermutet werden, dass vor Beginn der Ausbildung die falsche Berufs- bzw. Studienwahl getroffen wurde. Es ist jedoch nicht nur im individuellen Interesse der Lehramtsanwärter*innen und im allgemeinen Interesse der zukünftigen Schüler*innen, Kolleg*innen und Eltern, sondern vor allem auch im Interesse des Landes Thüringen, diese Quote möglichst gering zu halten. Es wäre somit ratsam, dass das Land Thüringen neben den bereits erwähnten oder noch im Detail darzustellenden inhaltlichen und strukturellen Verbesserungen den Berufs- bzw. Studienwahlprozess intensiver begleitet.

2.2 Handlungskompetenz im Schulalltag

Auf die Fragen, ob erlernt wurde, Entscheidungen zur Unterrichtsplanung und -durchführung fachlich, didaktisch und pädagogisch zu begründen, gaben nur wenige der Befragten an, dass dies überwiegend nicht oder gar nicht zutrifft. Im Hinblick auf die möglichst große Praxisnähe der Lehrer*innenausbildung scheint es jedoch sinnvoll, den Blick zu weiten und u.a. auf das Erlernen von Kommunikationsstrategien für Gespräche mit Schüler*innen und Eltern (zwei zentrale und alltäglich benötigte Fertigkeiten in der Lehrer*innenarbeit) zu lenken (vgl. Abbildungen 2 und 3).

Abbildung 2: Der Vorbereitungsdienst stattet mich mit Kommunikationsstrategien für Gespräche mit Eltern angemessen aus.

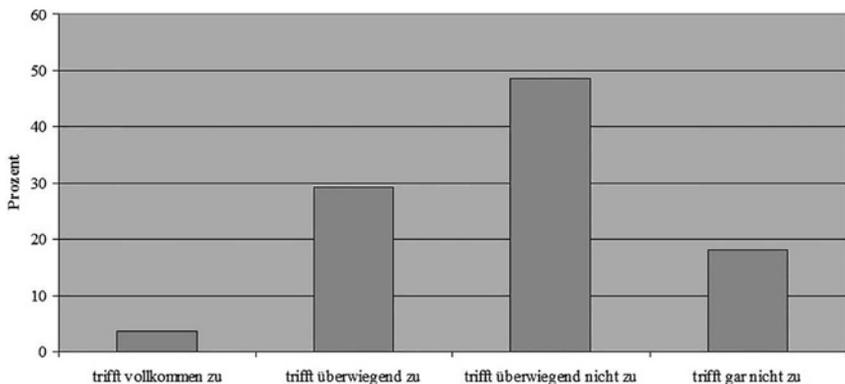
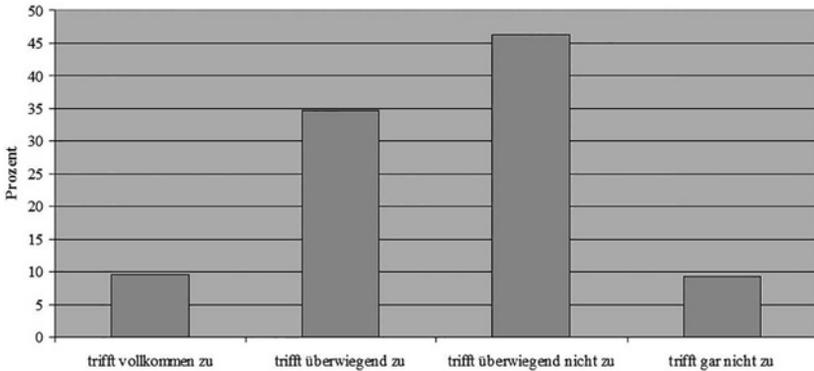


Abbildung 3: Der Vorbereitungsdienst stätet mich mit Kommunikationsstrategien für Gespräche mit Schüler*innen angemessen aus.



Es ist erkennbar, dass der vom Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport in allen Lehrplänen vorhandenen und von den Lehrer*innen bei der Erteilung ihres Unterrichts eingeforderten Kompetenzorientierung bei der Ausbildung des eigenen Lehrer*innennachwuchses teils zu wenig Beachtung geschenkt wird. Dies trifft vor allem auf den Bereich der sozial-kommunikativen Kompetenz zu.

Im Bereich der pädagogischen Fertigkeiten ergeben sich durch die Antworten der Befragten weitere Möglichkeiten der Verbesserungen. Die Befähigung zum Umgang mit Konflikten, die am Arbeitsort Schule in der Interaktion von Schulleitungen-Lehrer*innen-Schüler*innen-Eltern permanent und beinahe täglich auftreten, wird in der Ausbildung tendenziell vernachlässigt (vgl. Abbildungen 4 und 5). Und das, obwohl sie so wichtig für ein dauerhaft konstruktives Standing im komplexen sozialen Feld Schule und ebenso wichtig für reflektiertes berufliches Handeln ist.

Abbildung 4: Der Vorbereitungsdienst versetzt mich in die Lage, auf Unterrichtsstörungen angemessen zu reagieren.

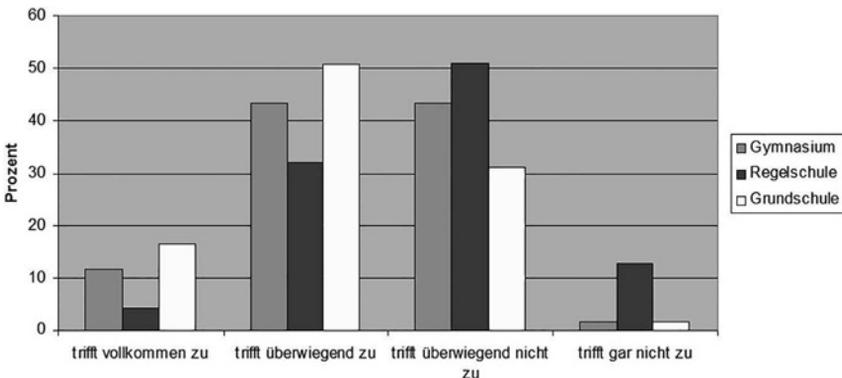
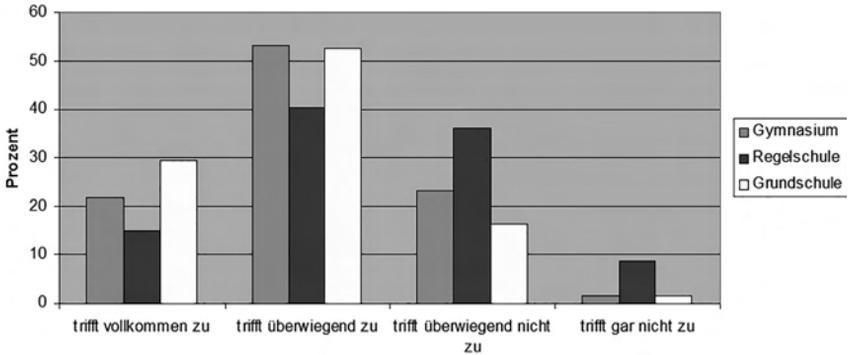


Abbildung 5: Der Vorbereitungsdienst befähigt mich angemessen zum Klassenmanagement (Etablierung und Aufrechterhaltung von sozialer Ordnung im Unterricht).



Verbesserungspotenzial zeigt sich auch im Bereich der zu erwerbenden Sozial- und Selbstkompetenzen (vgl. Abbildungen 6 und 7).

Auf der Ebene der persönlichen oder der Selbstkompetenz zeigten sich ebenfalls Defizite in der Ausbildung (vgl. Abbildungen 8 und 9). Beide auf dem Gebiet der Selbstkompetenz angesiedelten Fragen sind für die tägliche Arbeit von Lehrer*innen jedoch enorm wichtig. Gelingt es, mit dem Stress, der an jeder Schule vorhanden ist, konstruktiv umzugehen und das Berufs- und Privatleben ausgewogen zu gestalten, wirkt sich das auf die Gesundheit der Pädagog*innen dauerhaft positiv aus. Das Erlernen und das Beherrschen solcher Fertigkeiten ist somit gleichermaßen im Interesse von Arbeitnehmer*innen und Arbeitgeber*innen.

Abbildung 6: Ich lerne, im Team mit anderen Lehrer*innen zusammenzuarbeiten.

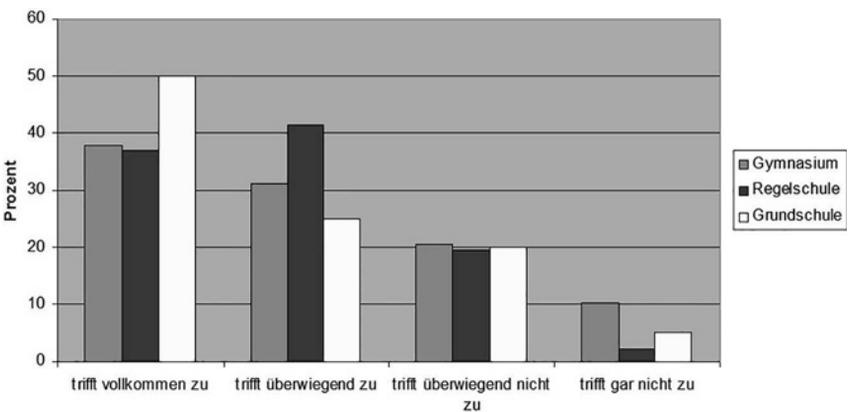


Abbildung 7: Der Vorbereitungsdienst befähigt mich, mit Konflikten angemessen umzugehen.

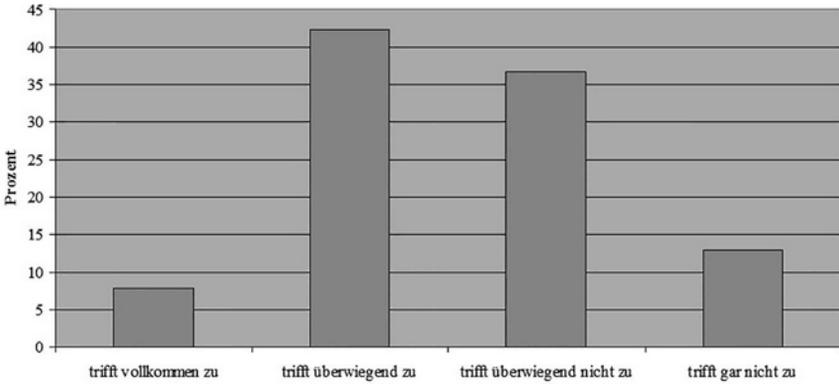


Abbildung 8: Der Vorbereitungsdienst befähigt mich, mit Stress angemessen umzugehen.

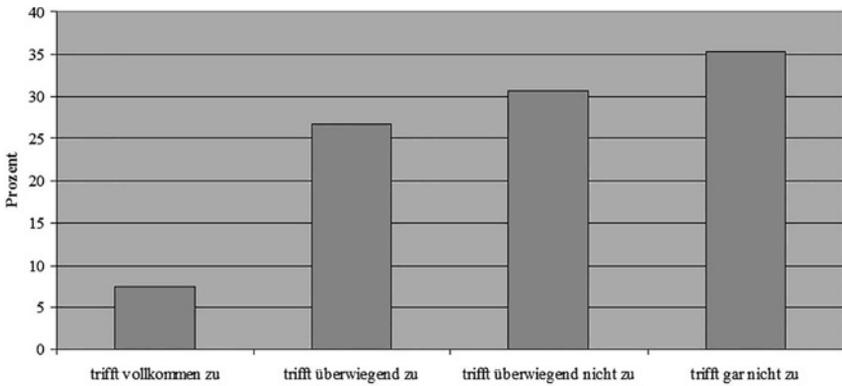


Abbildung 9: Der Vorbereitungsdienst befähigt mich zur Vereinbarkeit von Berufs- und Privatleben.

