

Trierer Beiträge zur Lehrerbildung



Lehrerausbildung als Gemeinschaftsaufgabe - Erlebte kulturelle Differenz

Eine Veröffentlichung des Zentrums für
Lehrerbildung der Universität Trier und
des Staatlichen Studienseminars für das
Lehramt an Gymnasien, Trier

Satz und Druck:
Technische Abteilung
der Universität Trier

ISSN:
2191-3722

Gefördert durch das Ministerium für Bil-
dung, Wissenschaft, Jugend und Kultur
Rheinland-Pfalz und den Freundes- und
Förderkreis des Staatlichen Studiensemi-
nars für das Lehramt an Gymnasien, Trier

Trierer Beiträge zur Lehrerbildung
Band 1, 2010, 1. Jahrgang, Trier

Inhaltsverzeichnis

Bernhard BREMM/ Walter KUHFUß/Helga SCHNABEL-SCHÜLE/Birgit WEYAND Lehrerbildung als Gemeinschaftsaufgabe.....	4
Gisela MÜLLER-FOHRBRODT, Trier Unterwegs zur Schulkultur. Ein Rückblick auf den Weg der Lehrerbildung	12
Wolfgang HALLET, Gießen Schulkulturen: erlebte kulturelle Differenz.....	20
Werner ZETTELMEIER, Paris Schulkultur in Frankreich – Rahmenbedingungen für die Entstehung eines neuen Konzepts	39
Ewa GÓRBIEL, Krakau Das polnische Bildungssystem im Wandel	51
Werner ZETTELMEIER, Paris Das französische Bildungssystem: ein Blick auf die berufliche Bildung.....	57
Nina KRÄMER, Trier Der Blick über den pädagogischen Tellerrand: Individuelle und kollektive Erfahrungen zum Auslandsaufenthalt während der Lehrer/innenausbildung	70
Bernhard BREMM, Trier Auslandspraktika im Rahmen der neuen Lehrerbildung. Überlegungen zu Konzeption und Organisation	82
Autorinnen und Autoren	91

Helga Schnabel-Schüle / Birgit Weyand
Bernhard Bremm / Walter Kuhfuß

Lehrerbildung als Gemeinschaftsaufgabe

Den meisten Reformmodellen zur Lehrerbildung gemeinsam ist ein systemischer Wechsel von einem institutionellen und curricularen Nacheinander der ersten (Studium an einer Universität) und der zweiten Phase (Vorbereitungsdienst an einem Studienseminar/an einer Schule) der Ausbildung zu einem gleichzeitigen und verzahnten Miteinander, strukturell zumeist angelegt bei den Praktika und der Fachdidaktik. Lehrerbildung wird in den Reformmodellen als Gemeinschaftsaufgabe verschiedener Akteure definiert, die sich ihrer Verantwortung für die Ausbildung guter Lehrer und Lehrerinnen bewusst sein und daher gut und konstruktiv zusammenarbeiten sollen. Dies ist zwei-

fellos ein lohnendes Ziel. Sollen die je spezifischen (Ausbildungs-)Ziele, Inhalte und Methoden jedoch wie Zahnräder ineinander greifen und gemeinsam die professionelle Entwicklung antreiben, so müssen sie zuvor auf ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowie ihre Kompatibilität und Komplementarität geprüft werden.

Ein Unterschied springt dabei sofort ins Auge: Während die Lehrerbildung die genuine Funktion und einzige Aufgabe der Studienseminare darstellt, spielt die Lehrer(aus-)bildung an den Universitäten eine mehr oder weniger gewichtige Rolle, selten jedoch ist sie deren Hauptgeschäft.

Deswegen ist das Selbstverständnis der Akteure an den Studienseminaren ein explizites als Lehrerbildner/innen, während zur Aufgabe der Universitäten und damit auch zum Selbstverständnis der Akteure an den Universitäten neben der Lehre auch die Forschung gehört. Obwohl sich Exzellenz in der Forschung und Exzellenz in der Lehre keineswegs ausschließen, herrscht an den Universitäten dennoch die selten offen ausgesprochene Annahme, dass ein verstärktes Engagement in der Lehramtsausbildung einer Profilierung in der Forschung im Wege steht.

Neben diesem funktionsbezogenen Unterschied könnten die jeweiligen Expertise- und Kompetenzbereiche den notwendigen Prozess des Kommunizierens und Aushandelns von differenten Expertisen und Zuständigkeiten im Interesse eines komplementären und synergetischen Zusammenspiels befruchten. Voraussetzung dafür ist, dass sie explizit kommuniziert und diskutiert werden. Das sogenannte Baumert-Gutachten zur Reform der Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen hält zum „Differenzbewusstsein als Voraussetzung von Abstimmung und Kooperation“ zwischen erster und zweiter Phase fest:

„Unbestreitbar besteht zwischen der Ersten und Zweiten Ausbildungsphase vor allem bezüglich des unmittelbar berufsfeldspezifischen

Anteils ein erhöhter Abstimmungsbedarf. Vergegenwärtigt man sich dabei die Konfigurationen von Strukturmerkmalen und Spezifitäten universitärer Arbeitsweisen einerseits und die der Zweiten Ausbildungsphase andererseits, wird unmittelbar einsichtig, dass Ausbildungselemente der Ersten und Zweiten Phase kaum wechselseitig substituiert werden können.

Denn deren wechselseitige Verschiebung bedeutet zuallererst eine Einbuße bei den jeweils besonderen strukturellen Stärken. Der Erwerb konzeptionell-analytischer Kompetenz in der universitären Ausbildung ist ebenso wenig austauschbar wie der Erwerb von reflexiv gesteuerter Handlungskompetenz in der Zweiten Phase.

Erst die Anerkennung dieser Differenzen wird deutlich machen, welche Art der Abstimmung und Kooperation zwischen beiden Phasen Erfolg versprechend ist. Gelingt dies, können nach Ansicht der Kommission wahrscheinlich auch Dopplungen in der Ausbildung vermieden und Reibungsverluste bei Übergängen verringert werden. Daraus könnte sich auch ein Spielraum für die Verkürzung der Zweiten Phase ergeben. Die Kommission erkennt dabei nicht das Ausmaß der Anstrengungen, die auf

beiden Seiten notwendig sein werden, um dies zu erreichen.“ (2007, S. 32)¹

Als institutioneller Ort der Lehrerbildung wurden im Jahr 2005 auch in Rheinland-Pfalz an den Universitäten die Zentren für Lehrerbildung (ZfL) gegründet. In erster Linie als universitäre zentrale Einrichtungen implementiert, verfolgen sie dennoch das Ziel, die Lehrerbildung als Gemeinschaftsaufgabe aller an ihr beteiligten Institutionen zu fördern. Interinstitutionell besetzte Gremien in den ZfL sollen dafür sorgen, dass sowohl hochschulintern als auch darüber hinaus die besonderen Strukturen und Belange des Lehramtsstudiums in Sichtbarmachungs- und Steuerungsprozessen hin zu mehr Qualität bearbeitet werden.

Aus Sicht der Universitäten ist dabei kritisch anzumerken, dass bislang statt dem geforderten und notwendigen wechselseitigen Erkunden von Vorstellungen, Programmen und Akteuren der ersten und zweiten Phase, bislang recht einseitig die Veränderungen an den Universitäten durch die Bologna-Reform und die in aller Regel eng damit verknüpfte Reform des Lehramtsstudiums durch die außeruniversitären Ausbildungspartner Studienseminare und Schulen kritisch betrachtet und kommentiert wurden, während die komplementären Veränderungen an den Studienseminaren und Schulen weitge-

hend ohne universitäre Beteiligung stattfanden.

An der Schnittstelle der Praktika prallten die unterschiedlichen institutionellen Kulturen, Verfahrensabläufe und Notwendigkeiten erstmals aufeinander. Die politische Entscheidung, den Studienseminaren angesichts der Kürzung des Vorbereitungsdienstes mit der Verantwortung für die Schulpraktika kompensatorisch eine neue Aufgabe zu übertragen, ist aus universitärer Sicht allein aufgrund struktureller Implikationen nicht unproblematisch. Die Schulpraktika sind Teil des universitären Studiums, sie sind kreditiert und ein Bestehen oder Nichtbestehen entscheidet über den Fortgang des Studiums. Hier stellt sich Lehrerbildung als Gemeinschaftsaufgabe mit vorerst einseitigem Vertrauensvorschuss und einer hohen Verbindlichkeit dar. Wie tragfähig das institutionelle Miteinander jenseits programmatischer Ziele und struktureller Steuerung durch die Politik sein wird, muss sich in der Praxis der Kooperationen erst noch zeigen. Eine arbeitsteilige, komplementäre und konsistente Lehrerbildung ist sinnvoll und not-

¹ Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie (2007): Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen – Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase.

wendig – eine Herausforderung für alle Beteiligten ist sie allemal.

Nicht nur die Universitäten, sondern auch die Studienseminare werden durch die Reform der Lehrerbildung vor starke Herausforderungen gestellt. Studienseminare gehen mit einer eigenen Aufgabenstruktur, mit einem eigenen Selbstverständnis und mit einer besonderen hierarchischen Zuordnung in die neuen Aufgaben der Lehrerbildung. Sie sind staatliche Einrichtungen primär der Lehrerbildung mit einer vielfältigen und komplexen Verankerung im Land und in der Region. In Erfüllung ihres Ausbildungsauftrags arbeiten sie in Rheinland-Pfalz mit dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur (der unmittelbar vorgesetzten Behörde), der Aufsichts- und Dienstleistungsdirektion Trier (Dienst- und Fachaufsicht für die Schulen sowie Zuständigkeit für die Zusammenarbeit mit den Studienseminaren), einer Vielzahl von Ausbildungsschulen, den anderen Studienseminaren und den Einrichtungen der Lehrerfort- und -weiterbildung zusammen. Durch die strukturelle und inhaltliche Reform der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz haben sich Aufgabenstruktur, Kooperationsanforderungen und damit insgesamt die Funktion der Studienseminare verändert, hat sich die Schnittstelle zwischen Erster und Zweiter Phase verschoben. Die Reform führt nicht nur zu einer faktischen Kürzung des Vor-

bereitungsdienstes auf 15 Monate, sondern für die Studienseminare auch zu neuen Ausbildungspartnern wie dem Zentrum für Lehrerbildung mit neuen Zuständigkeiten und institutionalisierten Kooperationsaufgaben. Mit den Zielen der Reform, der Ausrichtung des Lehramtsstudiums auf die beruflichen Anforderungen in der Schule und der Verbindung von Studium und schulpraktischer Ausbildung von Anfang an, ergeben sich aus der Sicht der Studienseminare vielfältige Felder und Formen der Zusammenarbeit, die von einem übergreifenden Verantwortungsbewusstsein für die gemeinsame Aufgabe bestimmt sein müssen. Dies gilt für die Kooperation mit den Hochschulen bei der schulpraktischen Ausbildung, für deren Gestaltung die federführende Verantwortung bei den Studienseminaren liegt, ebenso wie bei der Herstellung von Anschlussfähigkeit zwischen Erster und Zweiter Phase der Lehrerbildung und für die (Teil-)Modularisierung der Ausbildungsgänge. Hinzu kommt die Mitarbeit aller an der Lehrerbildung Beteiligten in den Gremien des Zentrums für Lehrerbildung. Mit der Reform der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz ist also insgesamt die Zahl der Kooperationspartner sowie die Neuartigkeit und Komplexität der Zusammenarbeit gestiegen. Die Kooperation ist strukturell abgesichert und beinhaltet regelmäßige, durch definierte Zuständigkeiten geregelte Maßnahmen und Veranstaltungen.

Diese können unterschiedliche Intensitäten und Qualitäten erreichen. Komplementarität in Anerkennung der unterschiedlichen Strukturen, Aufgaben und Spielregeln ist das entscheidende Prinzip in der schulpraktischen Ausbildung. Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung bestimmen die Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Studienseminar bei der konzeptionellen Planung der Praktikumsunterlagen, bei der Abstimmung der Praktikumsbestandteile mit fachdidaktischen Studieninhalten und bei den möglichen gemeinsamen Unterrichtsbesuchen im Rahmen der Vertiefenden Praktika und der Fachpraktika. Aus der gemeinsamen Erfahrung soll sich allmählich so etwas wie eine „institutionelle Empathie“ entwickeln. Da die reformierte Lehrerbildung von den Kompetenzen einer berufsfähigen Lehrkraft, also vom Ende her konzipiert ist, kommt den Studienseminaren als Einrichtungen zwischen der Ersten und der Dritten Phase der Lehrerbildung (Fort- und Weiterbildung) eine vermittelnde Position bei der Herstellung von Anschlussfähigkeit zu. In einem System von *Checks-and-balances* bauen sie auf einer Wissensbasis aus dem Lehramtsstudium auf. Außerdem stimmen sie die Ausbildungsstandards aus Studium und Vorbereitungsdienst auf die Anforderungen der Schulen ab. Umgekehrt vermitteln sie diese Anforderungen zurück an die Studierenden in der schulpraktischen Ausbildung und konfrontieren die Schulen mit

fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Standards. Das ist ein oft mühevoller und nicht immer spannungsloser Prozess. Lehrerbildung als Gemeinschaftsaufgabe zu betrachten, bedeutet daher auch aus der Sicht der Studienseminare, Differenzen fruchtbar zu machen und neue, kreative Lösungen zu finden. Weil z.B. im veränderten Ausbildungsprogramm des insgesamt verdichteten Vorbereitungsdienstes ein mehrwöchiger Auslandsaufenthalt der Studienreferendare/innen nicht mehr realisierbar ist, gibt es in Rheinland-Pfalz Überlegungen hinsichtlich eines künftigen betreuten Fachpraktikums während der Master-Phase des Lehramtsstudiums an einer ausländischen Ausbildungsschule mit Anrechnung der Kreditpunkte.

Zusammenarbeit erweist sich vor allem im alltäglichen beruflichen Geschäft. Hierzu gibt es in Trier eine lange Tradition. Einen Blick zurück auf die Anfänge wirft Gisela MÜLLER-FOHRBRODT in ihrem Beitrag „Unterwegs zur Schulkultur. Ein Rückblick auf den Weg der Lehrerbildung“. Sie beschreibt den nicht immer geradlinigen, gelegentlich mühevollen Weg einer Zusammenarbeit der Lehrerbildungseinrichtungen in der Region Trier. Nach über dreißig Jahren der informellen Kooperation zwischen Erster und Zweiter Phase der Lehrerbildung taucht dabei immerhin hoffnungsfroh die positive Einschätzung eines Fortschritts auf, der sich auf einen

erwünschten Gleichklang der Veränderungen in Schule und Lehrerbildung gründet.

Lehrerbildung als Gemeinschaftsaufgabe wird auch erfahren, erprobt und intensiviert in herausgehobenen Projekten. Der vorliegende Band der Trierer Beiträge stellt einen ersten Versuch dar, eine Zwischenbilanz der gemeinsamen Anstrengungen zu ziehen und einen Einblick in die vielfältigen Aktivitäten zu geben, ausgehend von einer Tagung, die das Studienseminar und das Zentrum für Lehrerbildung an der Universität Trier mit Unterstützung des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur und des Freundes- und Förderkreises des Studienseminars am 17. April 2008 für die Referendare/innen der Studienseminare für Realschulen und Gymnasien in Trier ausgerichtet hat. Eingebettet war die Tagung in ein Kooperationsstreifen vom 11.–18. April 2008 mit Dozenten und Studierenden der Fächer Deutsch und Englisch der Jagiellonen Universität Krakau und der Pädagogischen Akademie Krakau im Rahmen der Europäischen Akademie der Regionen (ear) der Gemeinnützigen Hertie-Stiftung.

Am Staatlichen Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien in Trier gehört die grenzüberschreitende Kooperation mit Einrichtungen der Lehrerbildung in Lothringen, Burgund und Krakau in transnationalen Netzwerken zum Leitbild und zu

einer bewährten Tradition. Regelmäßig werden Auslandsaufenthalte für Studienreferendare/innen mit einer Fakultät in modernen Fremdsprachen angeboten, deren Erfahrungen nicht nur in die Arbeit der Fachseminare eingebracht, sondern darüber hinaus dem gesamten Ausbildungsjahrgang in *interkulturell orientierten Seminaren* zur Verfügung gestellt werden. Diese wollen zum Nachdenken der Berufsanfänger/innen über kulturspezifische Aspekte von Lehrerhandeln, -rolle und -ausbildung anregen. Schulische Differenz-erfahrungen zu reflektieren und handelnd zu gestalten, ist nicht nur eine unter vielen beruflichen Erfahrungen in einer Welt des Wandels. Eigene und fremde Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Interaktionsmuster als kulturelle Phänomene erfahren, Unterricht und methodisch-didaktische Entscheidungen als Bestandteile fremdkultureller Bildungs- und Schulsysteme verstehen können, stellt in europäischer und globaler Perspektive eine ganz besondere Aufgabe dar. Dabei scheint der Begriff der *Schulkultur* besonders geeignet, die Problemstruktur theoretisch und praktisch in der Ausbildung erfahrbar zu machen. Er soll dazu beitragen, dass die Studienreferendare/innen einen forschenden und verstehenden Zugang und eine multiperspektivische Sichtweise insbesondere für das Lehren und Lernen fremder Sprachen entwickeln. Deshalb fügt Wolfgang HALLET in seinem einführenden und systematisierenden Beitrag das Konzept

der Schulkultur in einen abgesicherten theoretischen Rahmen ein, aus dem er zum Schluss Bausteine für einen Fragebogen gewinnt. Er soll beruflichen Anfängern dazu dienen, zunächst individuelle und subjektive Erlebnisse auf die Ebene begrifflich vergleichbarer kultureller Differenzen zu heben und sie im jeweiligen Kontext zu verstehen. Hallets Konzept hat den großen Vorteil, dass es sich nicht allein komparatistisch auf ausländische Schulkulturen bezieht, sondern jede differente schulkulturelle Wahrnehmung einschließt, auch die von der Nachbarschule. Davon abgesetzt ist der Beitrag von Werner ZETTELMEIER, der dem aus angelsächsischen Erfahrungen gewonnenen Schulkulturbegriff von Hallet ein französisches Konzept entgegensetzt. Dieses ist von der Dominanz der zentralistischen und vereinheitlichenden Regelung einer hierarchisch aufgebauten Bildungsverwaltung geprägt, gegen die sich die Einzelschule nur schwer als eine autonom werdende Einrichtung behaupten kann. Auch können sich pädagogische Innovationen auf der Ebene der Einzelschule nur langsam in einem von Spannungen und Widersprüchen gekennzeichneten Bildungssystem durchsetzen. Historische Traditionen und politische Entwicklungen führen so zu mehr oder weniger verschiedenen Schulkulturen, die sich mit dem Gegensatzpaar föderal und zentralistisch nur annäherungsweise beschreiben lassen.

Vor aller Interpretation der historisch verschiedenen Schulkulturen benötigen die Studienreferendare/innen Informationen zu den Schulsystemen. Als Beispiele sind die Darstellungen des polnischen Schulsystems zwischen Tradition und Wandel durch Ewa GÓRBIEL und des französischen Berufsschulwesens durch Werner ZETTELMEIER in den Band aufgenommen. Neben aller Unterschiedlichkeit demonstrieren sie auch die Konvergenz von Entwicklungen in den Bildungs- und Schulsystemen im zusammenwachsenden Europa. Bernhard BREMM, Leiter des Trierer Studienseminars, beschreibt das derzeitige Modell des Auslandsaufenthaltes der Studienreferendare/innen, das in Rheinland-Pfalz entwickelt wurde und der Tagung zugrunde lag, und entwickelt – mit Blick auf die Ausbildungsreform – Vorschläge zur Konzeption eines künftigen Fachpraktikums im Ausland. Aus Sicht der Studierenden und Studienreferendare/innen ergänzt Nina KRÄMER diese Perspektive mit ihrem Blick über den pädagogischen Tellerrand. Die Teilnehmer/innen an einem Auslandsaufenthalt geben ihre individuellen und kollektiven Erfahrungen an ausländischen Ausbildungsschulen wieder. Das gewachsene Verständnis für die eigene Schulkultur scheint ein übereinstimmendes, positives Ergebnis der schul- und unterrichtskulturellen Differenzenerfahrungen aus der Sicht der Berufsanfänger/innen zu sein.

Lehrerbildung als Gemeinschaftsaufgabe zu begreifen bedeutet schließlich auch, die im gemeinsamen Tun erfahrenen Lücken und Defizite zu benennen und als Zukunftsaufgaben für die Weiterentwicklung der reformierten Lehrerbildung zu betrachten. Dazu gehören unserer Auffassung nach eine bildungstheoretische Fundierung der Lehrerbildung, die sich nicht in einer Aufzählung der Kompetenzbereiche, Standards und Module erschöpft, eine Auflistung der didaktisch-methodischen Standards für die Ausbildung in der ersten und zweiten Phase, die einen forschenden und verstehenden Zugang der angehenden Lehrkräfte zu den beruflichen Kompetenzfeldern, eine integrative Verarbeitung bio-

graphischer, unterrichtlicher und fachlicher Wissensbestände, ein berufsangemessenes Selbstverständnis sowie das Verfügen über begründete Handlungsdispositionen ermöglicht. Es sollte darüber nachgedacht werden, wie die reformierte Lehrerbildung weiterentwickelt werden kann durch den Ausweis von Schnittmengen zwischen der Ersten, Zweiten und Dritten Phase, von einem differenzierten Angebot an optionalen Wahlpflichtmodulen zur individuellen Profilbildung der zukünftigen Lehrkräfte sowie durch die Entwicklung und Anwendung valider Verfahren zur Überprüfung der Eignung und des tatsächlichen Wissens und Könnens der künftigen Lehrkräfte.