

Lehrerin werden im Spannungsfeld subjektiver Erwartungen und objektiver Ausbildungsanforderungen

Professionsspezifische Entwicklungsaufgaben für Lehramtsstudierende

Bearbeitet von
Elisabeth Ostermann

1. Auflage 2015. Taschenbuch. 203 S. Paperback
ISBN 978 3 7815 2042 4
Format (B x L): 16,5 x 23,5 cm

Weitere Fachgebiete > Pädagogik, Schulbuch, Sozialarbeit > Schulpädagogik > Lehrerbildung

schnell und portofrei erhältlich bei

The logo for beck-shop.de features the text "beck-shop.de" in a bold, red, sans-serif font. Above the "i" in "shop" are three red dots of increasing size. Below the main text, "DIE FACHBUCHHANDLUNG" is written in a smaller, red, all-caps, sans-serif font.

beck-shop.de
DIE FACHBUCHHANDLUNG

Die Online-Fachbuchhandlung beck-shop.de ist spezialisiert auf Fachbücher, insbesondere Recht, Steuern und Wirtschaft. Im Sortiment finden Sie alle Medien (Bücher, Zeitschriften, CDs, eBooks, etc.) aller Verlage. Ergänzt wird das Programm durch Services wie Neuerscheinungsdienst oder Zusammenstellungen von Büchern zu Sonderpreisen. Der Shop führt mehr als 8 Millionen Produkte.

Vorwort (Christian Kraler)

Entwicklungsaufgaben der Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kontext

Im Gefolge der umfangreichen Diskussionen zu Pisa steht seit mehreren Jahren auch zunehmend die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Fokus des wissenschaftlichen, medialen, bildungspolitischen und öffentlichen Interesses. Diese ganzen wohlbekannten Prozesse haben inzwischen zu einer, trotz vieler noch offener Fragen im Vergleich zur Zeit vor der Jahrtausendwende, wesentlich verbesserten Befundlage im Bereich der Forschung zur Lehrerinnen- und Lehrer(aus)bildung geführt. Zu erkennen ist das etwa an den inzwischen auch im deutschsprachigen Raum vorhandenen bildungswissenschaftlichen Handbüchern, die sich entweder der Thematik zur Gänze widmen oder ihr zumindest einen breiten Raum einräumen. Die dort dargestellten Befunde zeigen über Antworten und offene Fragen hinaus insbesondere das differenzierte Spannungsfeld auf, in dem Lehrerinnen- und Lehrerbildung geplant, reformiert, umgesetzt, evaluiert und beforscht wird. Ein gerade in diesem Zusammenhang auftretendes Phänomen ist die Selbstähnlichkeit struktureller, inhaltlicher und strategischer Aspekte.

Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist in der Wertschöpfungskette formaler Bildung zwar im tertiären Bereich angesiedelt und unterliegt somit der universitären bzw. Hochschulen eigenen Ausbildungslogik. Diese unterscheidet sich in ihren Grundfiguren jedoch nicht grundsätzlich von anderen Institutionen der formalen Bildung. Definierte Curricula, zeitliche Strukturierung und Sequenzierung von Unterrichtsphasen, Zertifizierungen, dichotome Rollenverteilungen (Lernende, Lehrende), bildungs- und gesellschaftspolitische, kontextuelle und institutionale Einbettung der Lern- und Ausbildungsprozesse. Die aus der Schule bekannte Lehrer/in-Schüler/in Konfiguration bleibt trotz höherer Freiheitsgrade letzten Endes auch in diesem Kontext wirkmächtig bestehen: Lehrende verfügen über das Wissen, Lernende erwerben dieses curricular sequenziert und didaktisiert durch die Lehrenden. Beide sind – ein entscheidender Punkt – eingebunden in historisch gewachsene normativ geprägte Strukturen der (teilweise lokal etablierten) Tradierung von Inhalten.

Letzten Endes verschärft sich im „universitären Unterricht“ das aus der Theorie der Schule wohlbekannte zentrale strukturfunktionalistische Moment der Tradierung von Inhalten. Gerade jene Institution der formalen Bildungslandschaft, die aufgrund ihres gesellschaftlichen Auftrags inhaltlich für Innovation und Neues steht, dynamisiert im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, wie im Rahmen der aktuellen Reformen an vielen deutschsprachigen Hochschulen beobachtet werden kann, das Spannungsfeld von Tradieren und Innovieren ganz besonders. – Die u.a. durch die internationalen Schulleistungsvergleiche und deren mediale Rezeption ausgelösten strukturellen und inhaltlichen Neuerungen in der schulischen Bildungslandschaft wirken zeitlich verzögert als Boost für ebensolche strukturellen und inhaltlichen Entwicklungen im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an Hochschulen und Universitäten.

„Boost“ ist hierbei zumindest zweifach zu verstehen. Die aktuell zu beobachtende Geschwindigkeit struktureller und inhaltlicher Reformen im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat zumindest in den deutschsprachigen Ländern wohl ein Maximum an Realisierbarem erreicht. Diese vielfach beklagte hohe Geschwindigkeit und damit einhergehende Belastung der beteiligten Akteure hat ein Gutes. Formale Bildungsstrukturen scheinen sui generis viskose zu sein, auf inhaltliche wie strukturelle Änderungen zuerst einmal mit strukturgebundenen, auf die Substanz bezogenen handlungsminimierenden Beharrungstendenzen zu reagieren. Die hohe Geschwindigkeit und der daraus resultierende gesellschaftliche wie bildungspolitische Druck erzeugen Erwartungshaltungen, die die Chance auf echte Entwicklungen und Musterwechsel im Sinn einer Implementierung substantieller Innovationen erhöhen. – Wie etwa oben erwähnt liegen inzwischen zahlreiche Befunde zur Verbesserung der konkreten Ausbildungspraxis in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung vor. Deren Rezeption in aktuell gültigen Studienplänen scheint jedoch noch ausbaufähig. Die vorgegebene Geschwindigkeit erhöht den Handlungsdruck der „viskosen“ Aktanten.

Gemeint sind hiermit, der zweite Aspekt des angesprochenen Boosts, insbesondere die Akteure und traditionell gewachsenen Strukturen an den Orten der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, den Hochschulen und Universitäten, ihren Instituten und Lehrenden. Fachbereiche und Subdisziplinen haben berechtigterweise das Anliegen, ihr Wissen kumulativ in die Curricula einzubringen. Das stetig wachsende Wissen in den Disziplinen, die Entwicklung der Fachdidaktiken und Bildungswissenschaften und die Professionalisierung der Lehrerinnen- und Lehrer(aus)bildung stellen bei gleichzeitig geänderten Anforderungen an die Absolventinnen und Absolventen durch die strukturellen und inhaltlichen Reformen an Schulen eine hohe Herausforderung an die Neukonzeptionierung der Curricula dar. Zwei positive Phänomene vor dem Hintergrund des zeitlichen Boosts lassen sich in diesem Zusammenhang an vielen Ausbildungsstandorten im Unterschied zu früher verstärkt beobachten. Jenseits des traditionellen (und inhaltlich m.E. begründbaren) Reflexes der Wahrung von Besitzständen etwa durch taktische Aufstockungsforderungen spezifischer Inhalte in Curricula (begründet mit dem Wissenszuwachs u.ä.) beginnen sich die an der Lehrerinnen- und Lehrerbildung unmittelbar beteiligten Disziplinen (Fächer bzw. Subdisziplinen, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften, weitere curricular wirksame Bezugsfächer) inhaltsorientiert auf eine neue Art zu verständigen. Die notwendige und von der Berufslogik her vorgegebene Interdisziplinarität beginnt sich statt dem bisher häufig beobachteten Nebeneinander (im günstigen Fall verbunden mit kollegialer Beißhemmung) breit zu machen. Insbesondere in Curriculums-, Studien- ö.ä. Kommissionen, wird vor dem Hintergrund neuerer Professionalisierungskonzepte weniger über fachbezogene Einzelforderungen, sondern vielmehr auch über Kohärenz, Integration, Kohäsion, Interdisziplinarität und fächerübergreifende curriculare Abstimmung auf inhaltlicher wie struktureller Ebene diskutiert. Das „mehr“ eines Lehramtsstudiums jenseits von gewöhnlich zwei Fachstudienanteilen, den zugehörigen Fachdidaktiken sowie den bildungswissenschaftlichen und praxisbezogenen Studienanteilen wird – ohne bestehende Probleme und die großen Herausforderungen kleinreden zu wollen – von den zuständigen Organen zunehmend gesehen und man versucht sich beispielsweise an kompetenzorientierten Neuorchestrierungen. Der angesprochene Boost wirkt als positiver Brandbeschleuniger, da die notwendigen strukturellen wie inhaltlichen Reformen sich nur gemeinsam qualitativ hochwertig umsetzen lassen und für Verteidigungs- und Grabenkämpfe „boost-bedingt“ Zeit und Energie fehlen.

Dieses „zarte Pflänzchen“ eines Musterwechsels in der Lehrerinnen- und Lehrer(aus)bildung wächst jedoch nicht von alleine. Das gemeinsame inhaltliche Arbeiten erlaubt es, wesentliche

Spannungsfelder, die bisher teilweise strukturell indirekt wirkten, unmittelbar sichtbar zu machen. Wie oben erwähnt ist die Weitergabe grundlegender Wissensbestände eine zentrale Aufgabe der Schule wie jeder Institution der formalen Bildung. Das gilt umso mehr für die Lehrerinnen- und Lehrer(aus)bildung. Fachspezifisch geprägte, normativ und anekdotisch aufgeladene Bilder, Meinungen und Überzeugungen sind innerinstitutionell wirkmächtig verankert. Berufsbildbedingte strukturelle und inhaltliche Weiterentwicklungen und Anpassungen der Ausbildungscurricula stehen zu diesen tradierten Mustern teilweise in eklatantem Widerspruch. Statt einem kumulativen „mehr vom Gleichen“ sind die Fachleute in ihrer Expertise gefragt, was an Studieninhalten wirklich relevant ist, was wie zum Gesamtmix beitragen kann, damit ein kohärenteres Ganzes entsteht, in dem außer „in“ den Studierenden auch in den Curricula Orte der Integration aller Studienanteile jenseits formaler Lippenbekenntnisse ausgezeichnet werden können. Dieses Spannungsfeld zwischen Traditionellem und Innovativem kann, sachbezogenen interdisziplinären Diskurs der Beteiligten vorausgesetzt, zu einem echten inhaltlichen „next step“ führen, der Studierende noch adäquater auf ein professionelles Agieren in den vielfältigen Anforderungen des Berufsalltags vorbereitet. Diese hier in ihrer Komplexität allenfalls angedeuteten Überlegungen, Zustandsanalysen und Interpretationsfiguren können als Hinweis auf Systemebene zu Spannungsfeldern innovativem Wollen bei gleichzeitigem tradiertem, normativ verankertem Sollen gelesen werden. Bewährtes und Notwendiges nicht ganz aus dem Auge zu verlieren und gleichzeitig offen zu sein für ein umfangreiches Neudenken und Neukonzeptionieren etwa von Curricula vor dem Hintergrund sich umfangreich ändernder beruflicher Anforderungen stellt im Kontext gewachsener formaler Bildungsstrukturen eine spannende und teilweise anstrengende Herausforderung dar. Normativ Vorgegebenes, objektive Notwendigkeiten und subjektive bzw. institutionelle oder subgruppenspezifische Interessen im Sinn eines substantiellen qualitativen inhaltlichen wie strukturellen Innovationsschritts in der Lehrerinnen- und Lehrer(aus)bildung zu entwickeln, wird ein zentrales Thema der kommenden Jahre sein.

Dr. Elisabeth Ostermann leistet zu diesen Fragestellungen mit dem vorliegenden Band einen umfassenden befundbasierten Diskussionsbeitrag. Ausgehend von der eigenen Konzeptualisierung professionsspezifischer Entwicklungsaufgaben der Forschungsgruppe „Bildungsgangforschung, Entwicklungsaufgaben und Personalisierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ an der School of education der Universität Innsbruck konzentriert sich Frau Dr. Ostermann auf eine Studierendenkohorte, die ihre Lehramtsausbildung an einer Kirchlichen Pädagogischen Hochschule in Österreich absolviert hat. Ihr Ziel ist, das Spannungsfeld zwischen individuellen Sichtweisen einerseits und institutionellen Anforderungen andererseits prozessual über die Studiensemester zu erfassen. Dabei werden die Erfahrungen und Bewältigungsstrategien der Studierenden thematisiert und zentrale Entwicklungsaufgaben abgeleitet. Gerade die Ergebnisse aus solchen Untersuchungen können wertvolle Hinweise auf eine möglichst nachhaltig wirkende Neukonzeptionierung aber auch Weiterentwicklung bestehender Curricula zur Lehramtsausbildung liefern und hoffentlich auch Entscheidungsträger zum Weiterüberlegen anregen.

Es bleibt in jedem Fall noch „einiges“ zu tun ...

Christian Kraller, Innsbruck im Jänner 2015