



Bildungspolitische Positionierung Kreidestaub Mainz

Stand: 08.12.2020



I Vorwort I

Lehramt weiter denken! Kreidestaub ist eine studentische Initiative zur Verbesserung der Lehrkräftebildung.“ Nach diesem Leitmotiv haben wir dieses Papier verfasst. Es strukturiert sich in zwei Teile: im ersten holen wir Meinungen von anderen Studierenden ein. Diese haben wir im Rahmen der Mastervorlesung *Bildungspolitik, Schulentwicklung und Unterrichtsforschung* mit Fragebögen erhoben. Die von uns durch das Studium erworbene Innenperspektive auf die Lehrkräftebildung an der JGU wurde durch die Ergebnisse der Fragebögen bestärkt und hat zum zweiten Teil, unseren Forderungen für eben diese (Aus-)Bildung, geführt. Der zweite Teil hat zusätzlich davon profitiert, dass Kreidestaub Mainz seit rund drei Jahren jedes Semester eine Lernreise zu ausgezeichneten Praxisbeispielen der deutschen Schullandschaft anbietet. Die dort gesammelten Erfahrungen haben zu den Vorstellungen von guter Schule geführt und eine Basis für die Kompetenzen, die wir für die Arbeit an einer solchen Schule brauchen würden und die wir uns durch das Studium zu erlangen wünschen, geschaffen.

Für den ersten Teil möchten wir uns insbesondere bei Herrn Prof. Feldhoff bedanken, der uns bei der Erstellung des Fragebogens unterstützt hat und sich Zeit für den Austausch über die Ergebnisse genommen hat. Für den zweiten Teil bedanken wir allen am Prozess beteiligten Personen. (Bis jetzt Laura Fuhrmann (gelesen & Austausch), Christine Schlickum (gelesen & Austausch))



Inhalt

Abbildungsverzeichnis.....	1
----------------------------	---

Zielführende Praxiserfahrung im Lehramtsstudium?

Eine Umfrage unter Studierenden der Johannes Gutenberg-Universität Mainz im Master of Education bezüglich der im Studium absolvierten Praktika.....	2
---	---

Abstract	2
----------------	---

1. Einleitung.....	3
--------------------	---

2. Fragestellung und Hypothesen.....	3
--------------------------------------	---

3. Methoden	4
-------------------	---

4. Ergebnisse (Beschreibung)	4
------------------------------------	---

5. Diskussion	10
---------------------	----

6. Fazit und Ausblick	11
-----------------------------	----

Universität macht Schule

Eine bildungspolitische Positionierung der Initiative Kreidestaub Mainz für die Weiterentwicklung des Lehramtsstudiums an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz	13
--	----

1. Einleitung.....	15
--------------------	----

2. Die gute Schule.....	16
-------------------------	----

2.1. Das System Schule als Teil des Studiums	16
--	----

2.2. Merkmale guter Schule	18
----------------------------------	----

3. Entwurf einer Lehrer*innenbildung in Rheinland-Pfalz/Mainz	18
---	----

3.1. Welchen gesellschaftspolitischen Anspruch stellen wir? Divers und bildungsgerecht	20
--	----

3.2. Wie sollte eine Theorie-Praxis Verzahnung aussehen?	20
--	----

3.3. Lehr- & Lernformate, die wir uns wünschen	22
--	----

3.4. Welche Kompetenzen können Studierende durch diese neue Form des Studiums erwerben?.....	25
--	----

Literaturverzeichnis.....	28
---------------------------	----



1. Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Selbsteinschätzungen der Studierenden bezüglich der Vorbereitung auf eine „schulische Berufspraxis“ durch abgeleistete Praktika in den Teilfragen 1.1 – 1.4	5
Abb. 2: Selbsteinschätzungen der Studierenden bezüglich der während der Praktika in Eigenverantwortung gehaltenen Unterrichtsstunden.....	6
Abb. 3: Selbsteinschätzungen der Studierenden in den Teilfragen 3.1 – 3.5 bezüglich der übergeordneten Frage welche Inhalte der Praktika sie als besonders zielführend für den Lehrberuf bewerten.....	7
Abb. 4: Selbsteinschätzungen der Studierenden in den Teilfragen 4.1 – 4.3 bezüglich der übergeordneten Frage, ob während der Praktika „ein wissenschaftlich fundiertes Handlungsverständnis“ aufgebaut werden konnte.....	8
Abb. 5: Selbsteinschätzungen der Studierenden bezüglich der Frage, ob während der Praktika die Eignung für den Lehrberuf voll und ganz überprüft werden konnte.....	9



Zielführende Praxiserfahrung im Lehramtsstudium?

-

Eine Umfrage unter Studierenden der Johannes Gutenberg-Universität Mainz im
Master of Education bezüglich der im Studium absolvierten Praktika

Abstract

Die Umfrage, die an der Universität Mainz an 100 Masterstudierenden durchgeführt wurde, beschäftigt sich mit den Fragen, ob während der Schulpraktika eine (i) “Überprüfung der persönlichen Eignung und Neigung für den Lehrberuf” durch die derzeitige Struktur möglich ist und ob die Praktika (ii) “Elemente der schulischen Berufspraxis” in ausreichendem Maße in das Studium integrieren, sodass ein (iii) “wissenschaftlich fundiertes Handlungsverständnis” aufgebaut werden kann.

Die Umfrage hat gezeigt, dass entgegen der aufgestellten Hypothese die befragten Student*innen eine solche persönliche Eignung grundlegend überprüfen konnten. Nichtsdestotrotz wurde gezeigt, dass ein Großteil der befragten Studierenden die Struktur der Praktika sowohl in Hinblick auf die Integration der schulischen Berufspraxis in das Studium, als auch bezüglich des Aufbaus wissenschaftlich fundierter Handlungsoptionen als defizitär ansehen.



1. Einleitung

Wir, Studierende des Netzwerkes Kreidestaub e. V., sehen grundsätzlich große Potenziale in praktischen Elementen des Lehrer*innen Studiums. An der JGU umfasst die praktische Ausbildung insgesamt vier dreiwöchige Praktika. Als Studierende konnten wir beim Absolvieren dieser noch Entwicklungsmöglichkeiten feststellen. Mit der vorliegenden Umfrage unter Masterstudierenden der JGU wollen wir herausfinden, ob unsere Eindrücke auch in der restlichen Studierendenschaft der JGU so wahrgenommen werden.

Die Ergebnisse möchten wir mit unserer bildungspolitischen Positionierung/Forderung nach einer Veränderung und Verbesserung der Lehrkräftebildung verbinden und gemeinsam mit allen Akteursgruppen den Weg zu einer verbesserten Lehrer*innenbildung in Rheinland-Pfalz beschreiten.

2. Fragestellung und Hypothesen

Wir, die Studierenden der Initiative Kreidestaub Mainz, zweifeln an, ob die vom Ministerium für Bildung des Landes Rheinland-Pfalz (2020) geforderten Ziele durch die Schulpraktika vollumfänglich abgedeckt werden. Für uns drängt sich auf Basis eigener Erfahrungen die Frage auf, ob während der Schulpraktika eine (i) “Überprüfung der persönlichen Eignung und Neigung für den Lehrberuf” durch die derzeitige Struktur möglich ist und ob die Praktika (ii) “Elemente der schulischen Berufspraxis” in ausreichendem Maße in das Studium integrieren, sodass ein (iii) “wissenschaftlich fundiertes Handlungsverständnis” aufgebaut werden kann.

Zur Überprüfung haben wir folgende Hypothesen entwickelt:

Hypothese 1: Den Studierenden fehlen ausreichend Praxiselemente/-erfahrungen während des Studiums, um alle Kompetenzbereiche des Lehrer*innendaseins kennen zu lernen und ihre Fähigkeiten darin zu verbessern.

Hypothese 2: Die Reflexionsaufgaben in den Praktika ergeben sich selten aus tatsächlichem Lebensweltbezug und werden von den Studierenden eher als Last, denn als Denimpuls wahrgenommen.

Hypothese 3: Die subjektiv empfundene Eignung für den Lehrberuf kann nicht durch die Studierenden überprüft werden.



3. Methoden

Um den Staus quo zu erfassen, haben wir zu Beginn des Wintersemesters 2019/20 eine Befragung von 100 Lehramtsstudierenden der JGU Mainz durchgeführt. Die Stichprobe besteht aus Hörer*innen der Mastervorlesung *Bildungspolitik, Schulentwicklung und Unterrichtsforschung*.

Die Fragen setzen sich aus zwei Komponenten zusammen: Zum einen haben wir unsere eigenen Erfahrungen und Wünsche einfließen lassen, zum anderen wollten wir einen konkreten Abgleich der Zielsetzungen des Ministeriums mit den Erfahrungen der Studierenden ermöglichen. Dazu haben wir im folgenden durch Anführungszeichen gekennzeichnete Formulierungen übernommen. Diese sind in den Fragen eins, vier und fünf aufzufinden und orientieren sich an der eingangs beschriebenen Fragestellung.

4. Ergebnisse (Beschreibung)

Die Ergebnisse beziehen sich auf mindestens drei bisher abgeleistete Praktika von insgesamt vier curricular festgesetzten Praktika während des gesamten Studiums.

Frage 1 (Abb. 1):

Der erste Fragenblock bezieht sich darauf, inwiefern sich die Student*innen durch die drei abgeleisteten Praktika auf die *„schulische Berufspraxis“* vorbereitet fühlen. In Bezug auf die *Unterrichtsplanung und Entwicklung von Unterrichtsentwürfen* fühlen sich 62 % der Studierenden eher nicht, nicht oder gar nicht vorbereitet. 15 % stimmen der Aussage ich fühle mich in Bezug auf die Unterrichtsplanung und Entwicklung von Unterrichtsentwürfen vollständig vorbereitet zu oder voll zu.

Darauf *eigenverantwortlichen Unterricht zu halten*, fühlen sich knapp 60 % eher nicht oder gar nicht vorbereitet. Knapp ein Drittel fühlen sich eher vorbereitet und nur 11 % fühlen sich gut oder sehr gut auf diese Aufgabe vorbereitet. Die Beurteilung, inwieweit sich Studierende in der Lage sehen, *Prozesse der Schulentwicklung zu kennen und mitzugestalten* fällt deutlich negativer aus. 63 % fühlen sich nicht oder gar nicht auf dieses *„Element der schulischen Berufspraxis“* vorbereitet. Während sich nur 2 % gut oder sehr gut vorbereitet fühlen. *Auf die Zusammenarbeit mit Personen anderer Professionen* fühlen sich 81 % der Studierenden nicht oder gar nicht vorbereitet.

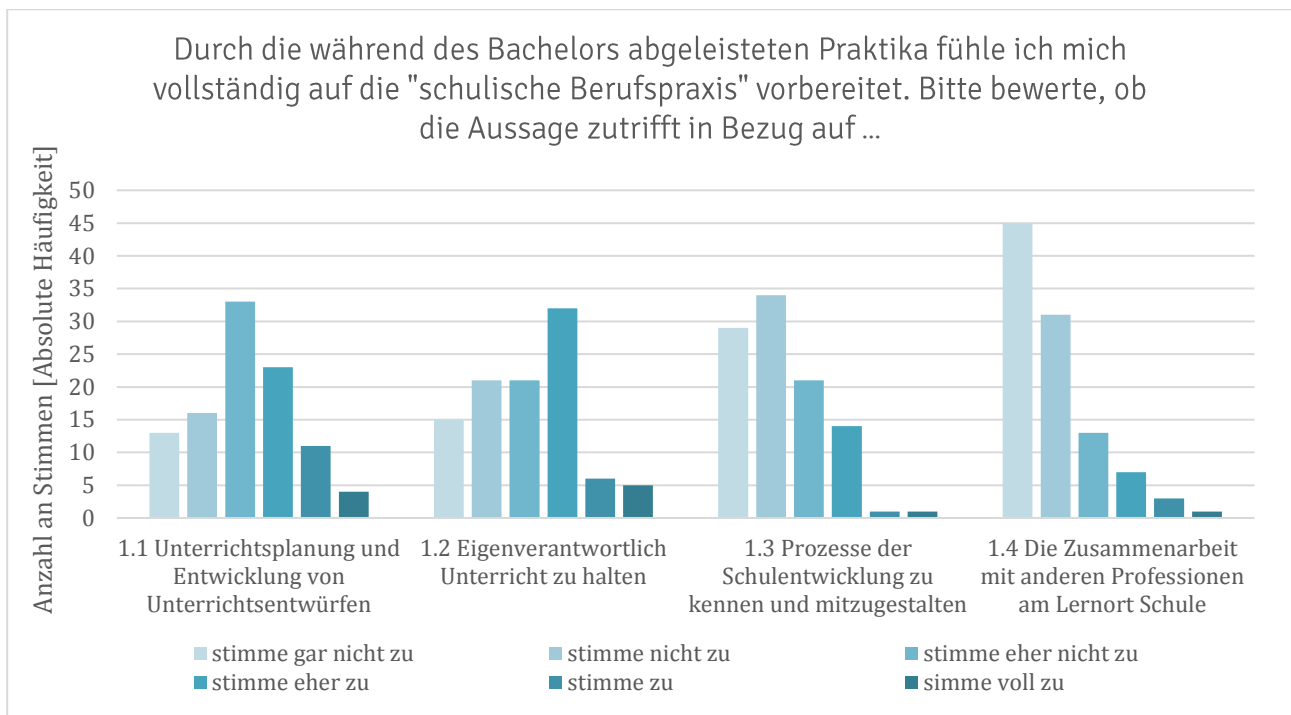


Abb. 1: Aufgetragen sind die Selbsteinschätzungen der befragten Studierenden bezüglich der Vorbereitung auf eine „schulische Berufspraxis“ durch abgeleistete Praktika in den Teilfragen 1.1 – 1.4. Dargestellt als absolute Häufigkeit der gegebenen Antworten. (n=100)

Frage 2 (Abb. 2):

Die zweite Frage zielt darauf ab, in Erfahrung zu bringen, *wie viele Schulstunden* die Student*innen bereits während ihrer verpflichtenden Praktika unterrichtet haben. 48 % der Befragten haben in allen drei bzw. vier absolvierten Praktika zwischen 1 und 4 Stunden alleine unterrichtet. Ein gutes Drittel hat zwischen 5 und 8 Stunden selbst unterrichtet. Und 16 % haben über 10 Stunden gehalten.

Die große Mehrheit (91 %) hat darüber hinaus in einzelnen Stunden (zwischen 1-4) Erfahrung im Teamteaching gesammelt.

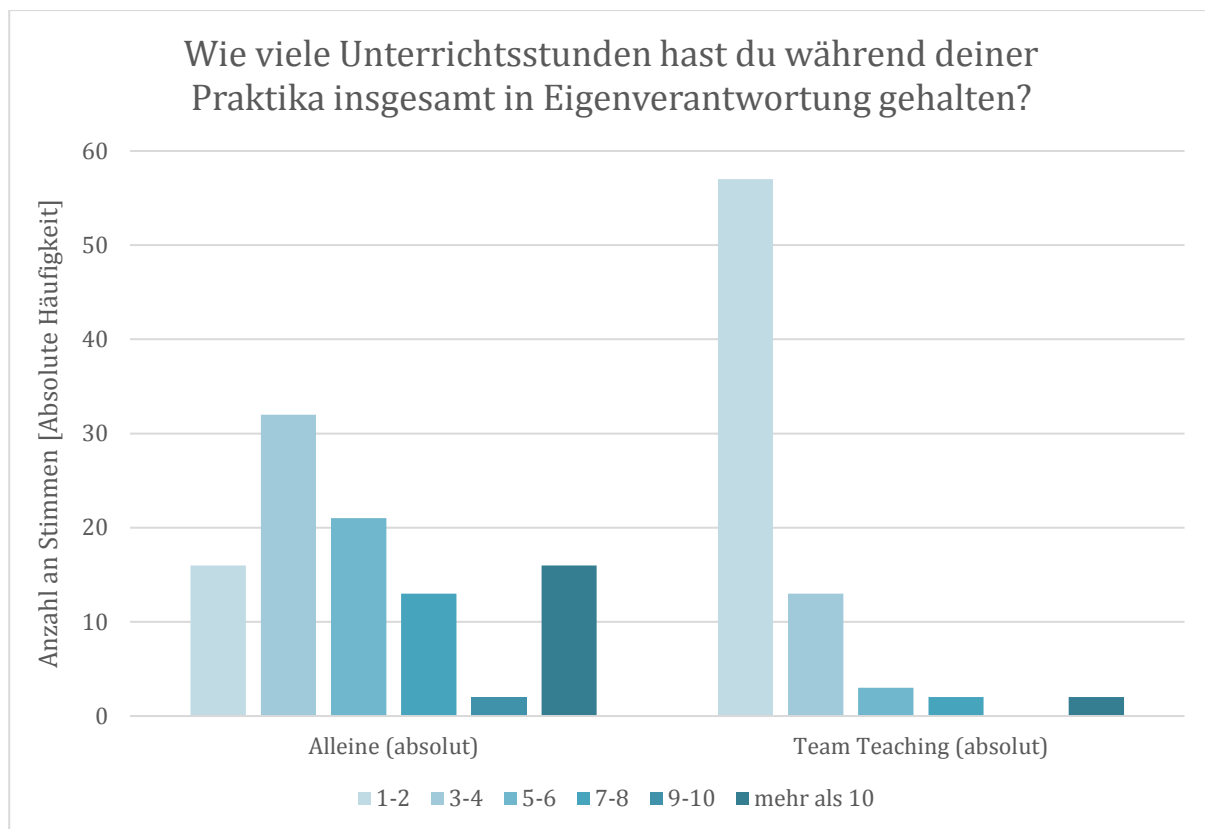


Abb. 2: Aufgetragen sind die Selbsteinschätzungen der befragten Studierenden bezüglich der während der Praktika in Eigenverantwortung gehaltenen Unterrichtsstunden. Dargestellt als absolute Häufigkeit der gegebenen Antworten. (Frage 1: n=100; Frage 2: n=77)

Frage 3 (Abb. 3):

Fragenblock 3 erfragt welche Inhalte der Praktika als zielführend bezüglich der unterschiedlichen Aspekte des Lehrberufs angesehen werden. Das *eigenständige Halten von Unterrichtsstunden* wird dabei von über 80% der Student*innen als besonders zielführend (60%) oder zielführend (20%) bewertet. Nur 8% stimmen dieser Aussage nicht zu. Auch das *Erstellen von Unterrichtsentwürfen* wird von 85% als zielführend bewertet. Die *Reflexion dieser Unterrichtsstunden* wird darüber hinaus von 68% der Studierenden als sinnvolle Ergänzung angesehen. 43% stimmen dieser Aussage voll zu. Nur 11% sehen eine Reflexion als keine sinnvolle Vorbereitung auf den Lehrberuf an. Die *Bearbeitung von Reflexionsaufgaben* sehen konträr dazu allerdings nur 25% als zielführend an. 75% stimmen dieser Aussage eher nicht zu, wobei innerhalb dieser Gruppe 27% Reflexionsaufgaben als gar nicht zielführend ansehen. Die *Hospitation in Unterrichtsstunden* bewerten 68% als zielführend für den Lehrberuf.

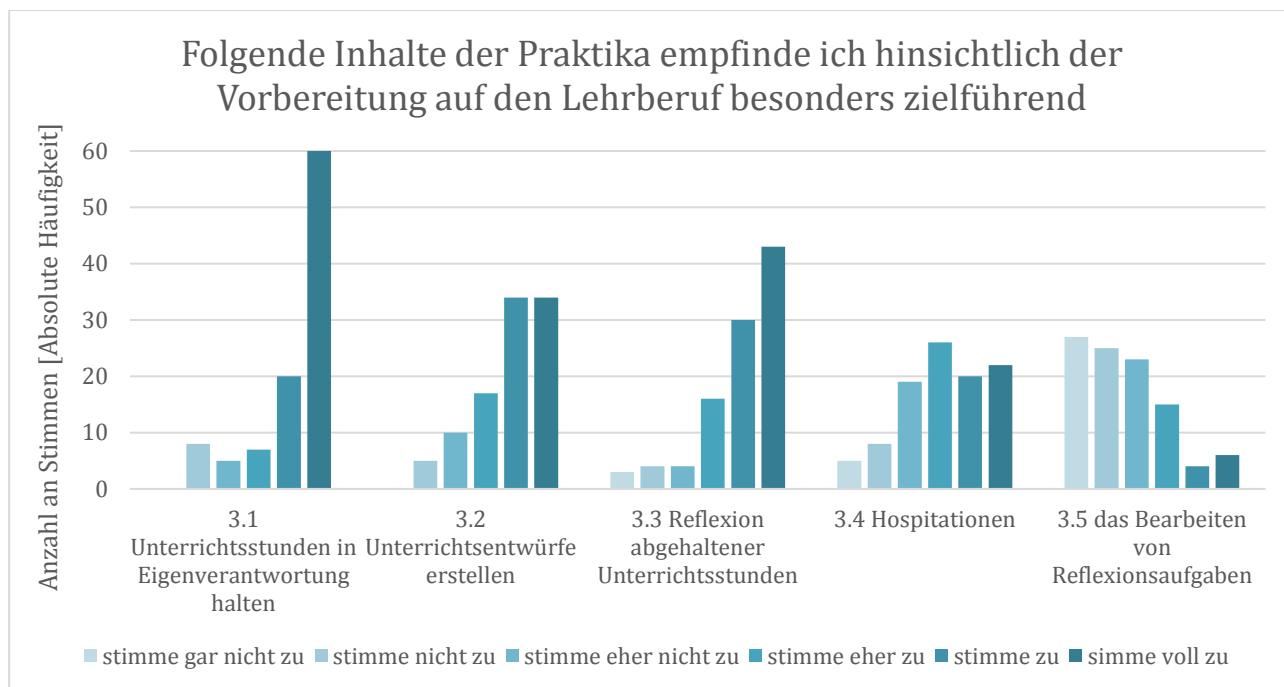


Abb. 3: Aufgetragen sind die Selbsteinschätzungen der befragten Studierenden in den Teilfragen 3.1 – 3.5 bezüglich der übergeordneten Frage welche Inhalte der Praktika sie als besonders zielführend für den Lehrberuf bewerten. Dargestellt als absolute Häufigkeit der gegebenen Antworten. (n=100)

Frage 4 (Abb. 4):

Fragenblock 4 befragt die Student*innen, ob sie durch die Praktika “ein wissenschaftlich fundiertes Handlungsverständnis” aufbauen konnten. In Bezug auf die *Aufarbeitung praktischer Erfahrungen mit wissenschaftlichen Erkenntnissen* stimmen dieser Einschätzung 85% der Befragten nicht oder gar nicht zu, nur 2 % stimmen dieser Aussage (voll) zu. Hinsichtlich der *Vertiefung fachdidaktischer Diskurse* die im Praktikum aufgefallen sind, lässt sich ein differenziertes Bild beobachten. 63% stimmen dieser Aussage nicht zu, wobei mit 49% fast die Hälfte der Befragten eher nicht zu (19%) bzw. eher zu (30%) stimmen. Auch bezüglich im Praktikum *erkannter Entwicklungsfelder*, die Studierenden gerne *wissenschaftlich fundiert vertiefen würden*, stellt sich bezüglich des Aufbaus wissenschaftlicher Handlungsoptionen ein differenziertes Bild dar. 55 % der Studierenden sehen diesen Wunsch als (eher) nicht erfüllt an, wobei 45% der Aussage zustimmen dieses Handlungsverständnis aufgebaut zu haben.

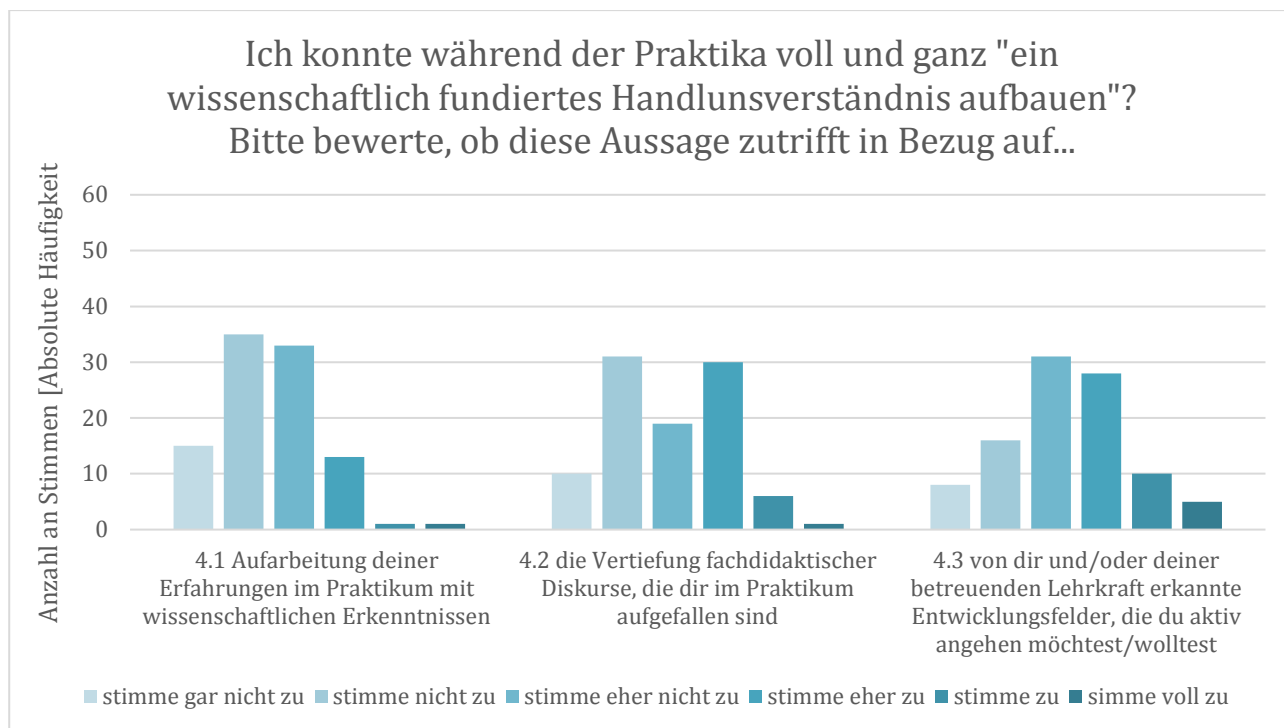


Abb. 4: Aufgetragen sind die Selbsteinschätzungen der befragten Studierenden in den Teilfragen 4.1 – 4.3 bezüglich der übergeordneten Frage, ob während der Praktika „ein wissenschaftlich fundiertes Handlungsverständnis“ aufgebaut werden konnte. Dargestellt als absolute Häufigkeit der gegebenen Antworten. (Frage 4.1: n=98; Frage 4.2: n=97; Frage 4.3: n=98)

Frage 5 (Abb. 5):

Eine große Mehrheit der Befragten konnte nach eigener Einschätzung, „die Eignung für den Lehrberuf während der Praktika“ überprüfen. Knapp 40 Prozent konnten ihre Eignung gut oder sehr gut überprüfen. Ein weiteres Drittel konnte die Eignung eher überprüfen. Das letzte Drittel konnte die Eignung eher nicht, nicht oder gar nicht überprüfen.

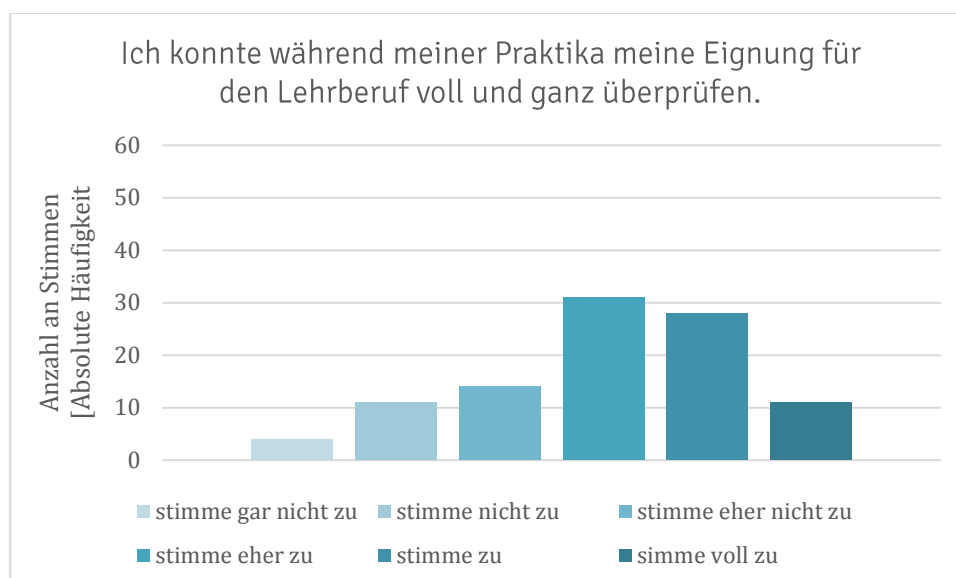


Abb. 5: Aufgetragen sind die Selbsteinschätzungen der befragten Studierenden bezüglich der Frage, ob während der Praktika die Eignung für den Lehrberuf voll und ganz überprüft werden konnte. Dargestellt als absolute Häufigkeit der gegebenen Antworten. (n=99)

Frage 6

Bei Frage 6 war es den Student*innen möglich, Anregungen und Wünsche bezüglich der Praktika zu äußern. Hier haben 68 der befragten Studierenden Anmerkungen gemacht - daher beziehen sich die prozentualen Angaben in diesem Absatz auf diese. Die Antworten lassen sich dabei in verschiedene Kategorien zusammenfassen. Dabei beziehen sich 63 % der Antworten auf den Wunsch nach einer veränderten zeitlichen Struktur der Praktika. Die gewünschten Veränderungen beinhalten insbesondere längere bzw. studienbegleitenden Praktika oder Praxissemester. Damit verbunden äußern 57 % der Studierenden einen generellen Wunsch nach mehr Praxis im Studium und 24 % mehr Eigenverantwortung innerhalb der Praktika. Das beinhaltet größtenteils die Forderung nach mehr eigenverantwortlichem Unterricht. 10 % der Studierenden wünschen sich ein Überdenken der Reflexionsstruktur. Kritisiert wurden dabei hauptsächlich die Reflexionsaufgaben in der aktuellen Form. 7 % der Studierenden wünschen sich über eine Erweiterung der Praktikumsdauer eine stärkere Verzahnung von Theorie und Praxis, explizit eine bessere und engere Zusammenarbeit von Universität und Schulen.



5. Diskussion

Die dargestellten Ergebnisse zeigen, dass die Mehrheit der Student*innen sich nach Absolvieren von drei bzw. vier Praktika nicht in ausreichendem Maße auf ihre schulische Berufspraxis vorbereitet sehen.

Dies gaben ein Großteil der Befragten sowohl was Planung, als auch Durchführung von Unterricht betrifft, an. Diese Selbsteinschätzungen stehen in engem Zusammenhang mit der Tatsache, dass die Student*innen in nur sehr begrenztem Umfang eigenverantwortlichen Unterricht gehalten haben (siehe Fragen 1 und 2). Dies lässt sich aus dem Wunsch der Befragten nach mehr Eigenverantwortlichkeit innerhalb der Praktika ableiten (80 % bewerten das eigenverantwortliche Unterrichten als (sehr) zielführend; siehe Fragen 3 und 6). Auch in Bezug auf weiterführende Aspekte schulischer Berufspraxis, wie die Zusammenarbeit mit anderen Professionen und die Möglichkeiten von Schulentwicklung sehen die Studierenden ihre bisherigen Erfahrungen als defizitär an (siehe Frage 1). Mit Ausnahme der Bearbeitung von Reflexionsaufgaben beurteilen die Befragten die im Praktika geleisteten Tätigkeiten generell als zielführend. Deutlich sichtbar wurde dabei, dass eine Reflexion als solches von einer überwiegenden Mehrheit der Studierenden als sinnvoll erachtet wurde, die aktuelle Form dieser Reflexion allerdings als wenig zielführend angesehen wird (siehe Frage 3). Viele Student*innen wünschen sich grundsätzlich deutlich mehr praktische Erfahrung sowohl durch die Verlängerung des Praktikumszeitraums als auch innerhalb der Praktika hinsichtlich der Einbindung in den schulischen Alltag und das eigenständige Unterrichten. Die derzeitige Taktung in dreiwöchige Einzelpraktika wird wiederholt als kontraproduktiv bewertet, da wenig Eingewöhnungszeit in die neue Situation bleibt (Frage 6). Von den Student*innen vorgeschlagene Alternativen betreffen ein Praxissemester, eine duale Ausbildung oder eine ins Studium eingebundene unterrichtliche Praxis (von beispielsweise 2 Arbeitstagen in der Schule wöchentlich). Die uneindeutigen Ergebnisse in Bezug auf Frage 4 lässt darauf schließen, dass die theoretische Aufarbeitung von in Praktika auftretenden Erkenntnissen oder Fragen stark abhängig von jeweiligen Haltungen und Konzepten einzelner Dozent*innen ist. Dadurch erfolgt die Verknüpfung von Erfahrungen in Praktika mit wissenschaftlichen Erkenntnissen (für einige Studierende) nicht in ausreichendem Maße.

Trotz der begrenzten Erfahrungen, gibt eine Mehrheit der Studierenden an, dass sie in den Praktika die Eignung für den Lehrberuf überprüfen konnten.



6. Fazit und Ausblick

Die vorliegende Studie hatte das Ziel der Überprüfung, ob Studierende durch die jetzige Struktur der Praktika in RLP in der Lage sind (i) ihre persönlichen Eignung und Neigung für den Lehrberuf zu überprüfen und ob die Praktika (ii) “Elemente der schulischen Berufspraxis” in ausreichendem Maße in das Studium integrieren, sodass ein (iii) “wissenschaftlich fundiertes Handlungsverständnis” aufgebaut werden kann.

Diesbezüglich wurde deutlich, dass entgegen der aufgestellten Hypothese die befragten Studierenden eine solche persönliche Eignung grundlegend überprüfen konnten. Nichtsdestotrotz wurde gezeigt, dass ein Großteil der befragten Student*innen die Struktur der Praktika sowohl in Hinsicht auf die Integration der schulischen Berufspraxis in das Studium, als auch bezüglich des Aufbaus wissenschaftlich fundierter Handlungsoptionen als defizitär ansehen. Die grundlegende Feststellung der Eignung für den Lehrberuf steht demnach nicht in einem direkten Zusammenhang mit dem Gefühl einer ausreichenden Vorbereitung auf den Vorbereitungsdienst, bzw. die spätere Berufspraxis. Auch wenn diese Studie nicht als repräsentativ angesehen werden kann, kann sie sicherlich trotzdem als *richtungsweisend* betrachtet werden, welche Bedürfnisse und Wünsche seitens der Masterstudent*innen an die Lehrer*innenbildung der JGU gerichtet werden. Es gibt hier einen deutlichen Wunsch nach mehr praktischer Erfahrung in Schule schon während des Studiums und eine stärkere Verknüpfung der persönlichen Erfahrungen mit wissenschaftlichen Erkenntnissen. Die Erfahrungen der befragten Student*innen decken sich dabei überwiegend mit denen der Herausgeber*innen dieses Papers. Wir sehen uns dadurch in unserer Haltung und unseren Forderungen bestärkt und glauben mit den von uns dargelegten Vorschlägen einen Teil zur Verbesserung der Lehrkräftebildung beitragen zu können. Nicht nur im Interesse der an diesem Paper beteiligten Menschen, sondern der überwiegenden Mehrzahl der Studierenden in Rheinland-Pfalz



„Zusammenfassend bezieht das Programm einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung sein kritisches Potenzial aus der Thematisierung gesellschaftlicher Kräfte- und Machtverhältnisse, Ideologien, Regierungs- und Selbstregierungspraktiken, struktureller Funktionswidersprüche und Probleme des in Universitäten und Schulen institutionalisierten Lernens, dessen Rahmenbedingungen und damit zusammenhängender Ressourcenfragen sowie den Möglichkeiten, Grenzen und Konsequenzen individuellen Handelns.“

(Häcker 2017: 42)



Universität macht Schule

-

Eine bildungspolitische Positionierung der Initiative Kreidestaub Mainz für die Weiterentwicklung des Lehramtsstudiums an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Wir fordern ...

- ... eine Umbenennung des Zentrum für Lehrerbildung in Zentrum für Lehrer*innenbildung (vgl. 1)
- ... dass das Thema „Was ist eine gute Schule (für mich)“ stärker ins Studium integrieren werden soll (vgl. 2.1).
- ... dass erziehungswissenschaftliche Anteile sowohl quantitativ als auch qualitativ eine zentrale Rolle im Lehramtsstudium spielen und umfangreicher thematisiert werden (vgl. 2.1)
- ... dass das Studium Heterogenitätssensibilität und Diversitätsorientierung fördert. 3.1).
- ... dass neben der Schwerpunktbildung auf das gymnasiale Lehramt auch das Gesamtschullehramt in Mainz mitgedacht wird und im Namen des Studiengangs, sowie der Lehre integriert wird (vgl. 3.1).
- ... eine konstante Theorie-Praxis Verzahnung, die die Praxiserfahrungen im Studium aufgreift und Verbindungen zwischen Gelerntem und Erfahrenem zieht (vgl. 3.2).
- ... dass unser Vorschlag zur neuen Theorie-Praxis Verzahnung von Entscheidungsträger*innen in Erwägung gezogen und sich begründet dafür oder dagegen entschieden wird (vgl. 3.2).
- ... dass die Reflexion von Lernprozessen als gleichwertiger Bestandteil gegenüber anderen Elementen desselben Prozesses in das Studium integriert wird (vgl. 3.2).
- ... dass Reflexion ein selbst initiiertes Prozess wird, der die Gefahr eines Abarbeitungs- und Darstellungsmodus umgeht (vgl. 3.2).
- ... dass die Forschungswerkstatt den Studierenden die Möglichkeit bietet, sich ihr Thema selbst zu wählen und dazu ein Seminar zu gestalten (vgl. 3.3).
- ... dass Jogustine inhaltliche Schwerpunktsetzungen der Seminare in den Beschreibungen darstellt und somit die existierende inhaltliche Wahlmöglichkeit transparent macht (vgl. 3.3)
- ... ein erweitertes Angebot an stattfindenden Seminaren und bieten dafür mögliche Optionen an (vgl. 3.3).
- ... dass von den Student*innen selbst gewählte Fortbildungen, die Selbsterfahrungsanteile haben, durch die Universität gefördert werden – finanziell oder mit Creditpoints (vgl. 3.4).





1. Einleitung

Kreidestaub Mainz ist Teil des deutschlandweiten Netzwerkes *Kreidestaub*. Ziel von Kreidestaub Mainz ist es, die (schulische) Bildung so zu beeinflussen, dass jedes Kind und jede*r Jugendliche*r individuell gut gefördert wird und somit soziale Ungleichheit und strukturelle Gewalt verringert werden. Um uns diesem Ziel anzunähern, setzen wir an der universitären Lehramtsbildung an. Wir stellen somit eine Instanz dar, die subjektiv empfundene Leerstellen durch ein studentisches Weiterbildungsangebot zu füllen versucht (vgl. Kreidestaub Mainz 2020).

Wir sind Lehramtsstudent*innen, die die universitäre Bildung durchlaufen (haben). Dadurch generieren sich unsere Wünsche nach Veränderung - der Status Quo entspricht nur in Ansätzen den Potenzialen, die wir in einer guten Lehrkräftebildung sehen. Durch unsere Innenperspektive können wir wertvolle Impulse liefern, um das Lehramtsstudium zielgerichtet weiterzuentwickeln. Wir verstehen uns als Korrektiv, dass durch den Dialog mit den Institutionen eine Verbesserung herbeiführen will. Beispielsweise haben wir das *Prinzip Lernreise* in Rheinland-Pfalz als Alternative zum orientierenden Praktikum anerkennen lassen und im Rahmen des Seminars Leistung, Differenzierung und Beratung (LDB) in Kooperation mit Frau Prof. Bräu ins Regelstudium integriert. Diese curriculare Implementierung empfinden wir als großen Mehrwert, weil die dort behandelten Themen essentiell für eine gute Lehrkräftebildung sind und nicht nur einer privilegierten Minderheit durch ehrenamtliches Engagement vorbehalten sein sollten. Daher ist perspektivisch eine finanzielle Entschädigung der anleitenden Studierenden anzustreben.

Wir, die Autor*innen dieses Papiers sehen uns als Repräsentationsorgan der Lehramtsstudent*innen der JGU, begründet durch unseren Sitz in der kollegialen Leitung im und der Mitgliederversammlung des Zentrum für Lehrer*innenbildung. In diesem Zuge bringen wir auch unsere **erste Forderung** an, eine Umbenennung dieser Institution. Die Legitimation, insbesondere für die Erneuerung der Theorie - Praxis Verzahnung zu sprechen, entnehmen wir zudem aus der Umfrage unter Student*innen der Johannes Gutenberg Universität im Master of Education bezüglich der im Studium absolvierten Praktika (siehe Teil 1), sowie eigenen Erfahrungen und Anregungen, welche wir im Gespräch mit anderen Studierenden erhalten haben.



Ziel dieser bildungspolitischen Positionierung ist dabei, über unsere Haltung Reibungspunkte oder auch Übereinstimmungen mit Personen zu finden, welche in irgendeiner Form an der universitären Lehrer*innenbildung beteiligt sind. Diese Begegnungspunkte sollten im besten Falle zu produktiven Veränderungsprozessen führen.

Wir haben bislang folgenden **Prozess** durchlaufen: Inanna Treff, Inga Thao My Bui, Marcel Georg und Moritz Damm haben sich zu viert damit auseinandergesetzt, wie das Studium für sie aussehen könnte/müsste. Auf Basis unserer Gespräche haben wir die für uns zentralen Aspekte herausgestellt und in eine erste textliche Form gebracht. Diese wurde von den Kreidestaub-Aktivist*innen Josephine von Puttkramer-Luerssen, Yvonne Delfendahl, Jonathan Leisch und Leonora Nieling gesichtet und kommentiert. Ihre Anmerkungen und Rückfragen sind teilweise in den Text integriert. Der nächste Schritt ist, dass wir in den Austausch mit verschiedenen Dozent*innen, Professor*innen und Personen, welche außerhalb der Universität in der Bildungsarbeit tätig sind, gehen.

Das bedeutet, dass der hier aufgeführte Status zwar eine möglichst klare Position markieren soll, es sich gleichzeitig um eine Momentaufnahme handelt und wir hierbei selbst in Entwicklung sind und bleiben und unsere Position immer wieder neu finden müssen. Wir verstehen uns dabei als lernend und die hier niedergeschriebene Position verändert sich in und durch unseren Prozess mit Euch. Wir sind uns bewusst, dass diese Positionierung zwangsläufig unvollständig, verkürzt und vorläufig sein muss, aber wir bemühen uns, sie schrittweise um Positionen und Haltungen zu ergänzen.

Schlussendlich soll das Papier Anlass zur Begegnung und zum Austausch sein und Veränderung anstoßen.

2. Die gute Schule

2.1. Das System Schule als Teil des Studiums

Das Lehramtsstudium unterscheidet sich durch eine wesentliche Eigenschaft von vielen anderen Studienfächern: das grundlegende Feststehen des angestrebten Zielberufs. Diese Tatsache könnte eine große Chance für die Struktur des Studiums darstellen. Viele andere Studiengänge



müssen sich, um allen Absolvent*innen gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt ermöglichen zu können, sehr breit aufstellen. Erst in weiterführenden Master-Studiengängen kommt es zu einer Spezialisierung.

Das Lehramtsstudium könnte demnach schon viel früher Schwerpunkte setzen und sich mit der Schule im Allgemeinen und dem Beruf als Lehrer*in im Speziellen auseinandersetzen.

Aktuell findet die fachwissenschaftliche Ausbildung hauptsächlich zusammen mit Studierenden in lehramtsunspezifischen Veranstaltungen statt. Bezüglich dieser Struktur sehen wir Vor- und Nachteile. Einerseits beinhalten diese Veranstaltungen Aspekte, die für den späteren Beruf als Lehrer*in weniger relevant sind und die im Zuge einer Entschlackung wegfallen könnten. Eigene Veranstaltungen für Lehramtsstudierende, in denen fachliche Themen bereits in fachdidaktischen Kontexten behandelt werden, fehlen weitestgehend, sodass das Studium aufgebläht, und zugleich inhaltlich unvollständig wirkt. Andererseits gibt es durchaus fachwissenschaftliche Veranstaltungen die zu einem umfassenderen Wissenszuwachs und bereicherndem Austausch mit Studierenden außerhalb des Lehramtsstudiums führen. Wir plädieren deshalb für Wahlmöglichkeiten, wie es sie in bestimmten Bereichen bereits durch das Engagement einzelner Dozierenden gibt. Studierende sollen dadurch wählen können, ob sie fachwissenschaftliches Wissen bereits in Kombination mit didaktischen Methoden oder in regulären Veranstaltungen erwerben möchten.

Die fachdidaktischen Disziplinen des Studiums decken diese Verzahnung in begrenztem Umfang ab. Bezüglich der kritischen Auseinandersetzung mit dem System Schule fehlen hier zudem konkret abgeleitete Handlungsoptionen, die sowohl die bildungspolitische Ebene als auch die Einzelschule in den Fokus nehmen, demnach sowohl die Makro- als auch die Mesoebene betreffen (vgl. Fend 2008). Das Thema Schulentwicklung und die Beschäftigung mit alternativen Schulkonzepten sind im Studium stark unterrepräsentiert. Diesbezüglich mangelt es besonders an der Beschäftigung mit realen good practice Beispielen und einem Blick über den Horizont der Regelschule hinaus. Auch bezüglich Inklusion, Binnendifferenzierung, interdisziplinärem Arbeiten und vielem mehr fehlen Zugänge zu Schulen, die in diesem Kontext Vorreiter sind. Um diese zwingend notwendigen Aspekte von Lehrer:innenbildung Bestandteil des Studiums werden zu lassen, sind die Anteile der Erziehungswissenschaften im Studium zu gering. Wir **fordern** daher eine Erhöhung erziehungswissenschaftlicher Anteile im Studium. Ebenfalls fehlt in diesem Kon-



text die aktive Implementierung einer „Kultur des Teilens“. Unterrichtsentwürfe müssen vermehrt erstellt und für alle Studierenden zugänglich gemacht werden. Die Arbeit im Team ist für ein konstruktives Arbeiten im Kollegium existentiell wichtig und könnte durch diese Maßnahmen bereits im Studium gefördert werden.

Auf der Mikroebene bedarf es einer kritischen Beschäftigung mit Unterrichtsmaterialien und Schulbüchern bezüglich sexistischer, klassistischer, rassistischer und anderer diskriminierender Narrative und Darstellungen. Auch die kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Sprache und die durch sie vorgenommenen machtvollen Setzungen/Adressierungen, durch die Diskriminierung erzeugt und reproduziert werden kann, sind bis jetzt kein curricular verankerter Bestandteil des Studiums, sondern abhängig von der individuellen Motivation und Eigeninitiative von Dozierenden. Die Reproduktion diskriminierender Narrative erfolgt auf jeder systemischen Ebene und muss auch dort sichtbar gemacht werden (vgl. 3.1). Wir fordern deshalb eine feste Implementierung dieser Themen in das Studium.

2.2. Merkmale guter Schule

Grundsätzlich gibt es für uns nicht die *eine* gute Schule. Schulen haben unter unterschiedlichen Bedingungen ihren Weg gefunden, um eine gute Schule zu sein. Nichtsdestotrotz gibt es grundlegende Merkmale, die Kreidestaub Mainz dabei als essentiell betrachtet. Im Folgenden werden diese ohne den Anspruch auf Vollständigkeit skizziert. Wichtige Bezugspunkte sind dabei die sechs Qualitätsbereiche des Deutschen Schulpreises (vgl. Beutel et al. 2017).

Die Leit motive

Gute Schule hat das übergeordnete Ziel, Schüler*innen auf dem Weg in ein selbstbestimmtes und zufriedenes Leben zu begleiten und zu unterstützen. Um dies für alle zu gewährleisten, ist es für Schulen essentiell, formelle und informelle Aufnahmehürden aktiv abzubauen. Konkret meint dies eine *Schule für Alle*, die der systematischen Reproduktion sozialer Ungleichheit strukturell und individuell entgegenwirkt und wirksam zum Ausgleich von Benachteiligungen beiträgt. Dies bedeutet einen produktiven Umgang “mit den unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen, Interessen und Leistungsmöglichkeiten, mit kultureller und nationaler Herkunft, Bildungshintergrund der Familien [und] Geschlecht [von] Schülerinnen und Schüler[n]” (Deutscher Schulpreis [DSP] 2019: Umgang mit Vielfalt).



Das alles führt zu einem Leitmotiv von guter Schule als Lern- und Lebensort. Zu einer Schule als Ort mit fruchtbaren pädagogischen Beziehungen, mit Raum für demokratische Mitbestimmung, Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung. Ein nicht nur propagiertes, sondern auch gelebtes Klima des Miteinanders kann durch individuelle, methodisch-didaktische und strukturelle Ausrichtung bezüglich Werten wie Kooperation, Rücksichtnahme und Emanzipation geschaffen werden.

Die Struktur

Abgeleitet von diesen Leitmotiven ergeben sich strukturelle Konsequenzen. Die zunehmend komplexeren Fragen einer globalisierten Weltgemeinschaft haben grundlegende Konsequenzen für eine anzustrebende Struktur von Schule. Projektbasiertes, schüler*innenorientiertes, fächer- und jahrgangsübergreifendes Arbeiten kann der Aufgabe gerecht werden, Schüler*innen auf eine hochkomplexe Welt vorzubereiten, in der sich Wissen schnell abrufen lässt und sich der Wissensstand genauso schnell verändert. An den vier Säulen der UNESCO: Lernen, Wissen zu erwerben; Lernen, zusammenzuleben; Lernen zu handeln; Lernen für das Leben, kann sich eine solche Pädagogik orientieren (vgl. Rasfeld 2018). Hierbei setzt gute Schule auf multiprofessionelle Teams, demokratische Mitbestimmung der Schüler*innen und tatsächliche Integration außerschulischer Partner*innen in den Schulalltag. Die Architektur von Schule nimmt dabei bis heute eindeutig zu wenig Platz ein. Ein Raumkonzept, welches den verschiedenen Bedürfnissen von Lehrenden und Lernenden genügt, dabei Rückzugsorte für verschiedene Emotionen (Wut, Trauer etc.), Lerntypen und spezielle Bedürfnisse schafft und gleichzeitig flexibel und situativ veränderbar bleibt, kann die pädagogische Struktur vielfach unterstützen. *Gute Schule* hat dabei eine Raumstruktur, die zum didaktischen Konzept passt. Landesbauordnungen müssen auf das pädagogisch ausgearbeitete Konzept reagieren und dieses - so gut es geht - unterstützen.

Gute Schule hat ein methodisch-didaktisches Konzept, welches konsequent weiterentwickelt wird. Für Schulentwicklung als ein kontinuierlicher Prozess sollte regelmäßig Raum und Zeit zur Verfügung stehen. Dieses Konzept darf und muss parteiisch sein. Schule hat Verantwortung, für die Schüler*innen selbst, für den Umgang in und außerhalb der Schule und für eine demokratische Gesellschaft. Schule kann und sollte den Anspruch haben, Demokratie und Gesellschaft emanzipatorisch weiterzuentwickeln. Grundlagen sind dabei Kooperation, Zivilcourage, Men-



schenwürde, kritische Urteilsfähigkeit, Handlungsfähigkeit. Dazu “bedarf es einer neuen Lernkultur, vielfältiger Lernformate und einer wertschätzenden Haltung. Was wirklich zählt: Vertrauen, Wertschätzung, Beziehung, Verantwortung, Sinn” (Schule im Aufbruch 2019).

Auch in Bezug auf die Lehrer*innen ist in einer guten Schule strukturell Platz für Weiterbildung und Entwicklung. Dabei ist diese mit anderen Schulen vernetzt und steht in ständigem Austausch mit anderen Professionen wie Sozialarbeiter*innen, Psycholog*innen, Erzieher*innen etc. Im Kollegium wird eine Kultur des Teilens gefördert und (digitale) Plattformen erleichtern die Verbreitung von Unterrichtskonzepten. Auch für kollegiale Fallberatung und Selbstreflexion (angelehnt an die Empfehlungen für Reflexion siehe Häcker 2017; Häcker 2019) ist explizit Raum vorhanden. Dadurch werden die Leitmotive auch im Umgang innerhalb des Kollegiums gefördert und vorgelebt. Wir begrüßen es zudem, wenn das Kollegium durch Menschen bereichert wird, die neben einer pädagogischen Grundausbildung auch andere berufsbiographische Elementen durchlaufen haben und diese an die Schüler*innen weitervermitteln.

In einer solchen Struktur kann es schlussendlich zu einer individualisierten Leistungsfeststellung kommen, die weg von einer verkürzten und homogenisierten Bewertung, hin zu konstruktivem Feedback führt. Konstruktive Kritik kann in einem solchen Modell beispielsweise durch detaillierte Rückmeldung, oder dem Abgleich zwischen Selbstwahrnehmung der Schüler*innen und Fremdwahrnehmung durch Andere vollzogen werden. Ein solches Miteinander erlaubt Fehler und markiert sie als wichtige Bestandteile von Lernprozessen. Es führt zu einer Kultur des kooperativen Wachsens, statt kompetitiven Bestehens.

3. Entwurf einer Lehrer*innenbildung in Rheinland-Pfalz/Mainz

3.1. Welchen gesellschaftspolitischen Anspruch stellen wir? Divers und bildungsgerecht

Kreidestaub Mainz tritt für eine Heterogenitätssensibilität und Diversitätsorientierung in der Schule und Lehramtsausbildung ein. Wir sind uns der Tatsache bewusst, dass wir durch eine Verwendung von Differenzkategorien zu einer Reproduktion der Strukturen und der damit verbundenen Benachteiligungen beitragen. Da diese Kategorien aber den Status Quo darstellen, kön-



nen wir sie im Folgenden nicht unbenannt lassen, weil mit ihnen vielfältige reale Benachteiligungen einhergehen. | Beginnend bei der Gruppe von Lehrer*innen erhoffen wir uns eine größere Vielfalt der agierenden Personen bezogen auf sozial hergestellte Differenzkategorien wie Geschlecht, sexuelle Orientierung, behindert werden, Klasse und Rassierung. Die Gruppe von Lehrer*innen unterrepräsentiert bestimmte gesellschaftliche Gruppen. Siehe dazu beispielsweise (Blömeke et al. 2010: 147ff.; Fereidooni 2015: 14).

Die Forderung, unterrepräsentierte Gruppen verstärkt an Schulen zu bringen, entspringt dem Ziel, dass die Institution Schule selbst keine strukturellen Ausschlussmechanismen und Benachteiligungen reproduziert oder produziert und damit einem Wunsch nach Gerechtigkeit. Die gesellschaftsbildende Instanz Schule sollte sich aus Personen zusammensetzen, die die Gesellschaft bilden.

Um sich diesem Ziel anzunähern, lassen sich auf verschiedenen Handlungsebenen Ansatzpunkte finden: So können sich bereits Universitäten stärker an Studienanfänger*innen richten, welche beispielsweise einer oder mehrerer Minderheiten zugehörig sind. Außerdem sollten Institutionen, die angehende Lehrer*innen ausbilden, evaluieren, inwieweit sie Ausschlussmechanismen herstellen, welche bestimmte Personengruppen den Studiengang ergreifen und abschließen lassen und andere nicht. Oder nach Carmen Mörsch (2018), welche ein diskriminierungskritisches Curriculum für Kunst und Bildung entwickelt: “Welches wären die strukturellen Bedingungen, damit [...] Dominanz- und Gewaltverhältnisse darin nicht reproduziert, sondern unterbrochen werden?”.

Damit zukünftige Lehrer*innen befähigt werden, eine diskriminierungskritische Praxis im pädagogischen Handeln zu etablieren, sollten sie bestimmte Kenntnisse und Fähigkeiten in ihrer Ausbildung erlernen. Karakaşoğlu et al. (2017) empfehlen in einer Publikation der Mercator-Stiftung die folgenden Aspekte für die Realisierung einer zeitgemäßen Lehrer*innenbildung:

1. “Migration als Normalfall thematisieren”,
2. “Gesellschaftstheoretische und historisch reflektierende Ansätze aufnehmen”,
3. “Reflexive Perspektiven stärken” sowie
4. “Differenzfreundliches und diskriminierungskritisches Können verankern”.



Sich im Beruf befindlichen Lehrer*innen sollte dieses Wissen ebenfalls durch Fortbildungen zugänglich gemacht werden. Konkrete Vorschläge bezüglich dieser Phase der Lehrkräftebildung formulieren wir dabei nicht, da sie sich unserer Erfahrungswelt entziehen (siehe 3.2).

Die sozialen Ungleichheiten, die im deutschen Bildungssystem weiter vorherrschen und reproduziert werden, sehen und bewerten wir kritisch (vgl. Kolleck 2020: 29). Die Selektion von Kindern nach der Primarstufe beim Übergang in die Sekundarstufe 1 sehen wir als zu früh an. Daher unterstützen wir ausdrücklich integrierte Gesamtschulen, deren Anspruch es ist, "Schule für alle" (Thurn 2017: 572) zu sein und die berufsbiographischen Lebenswege der Schüler*innen nicht verfrüht zu determinieren. Von der Universität **fordern wir** daher, dass neben der Schwerpunktbildung auf das gymnasiale Lehramt auch das Gesamtschullehramt in Mainz mitgedacht wird.

Daher fordern wir zwei zwingend miteinander verknüpfte Schritte - zunächst, dass der Name des Studiengangs zu Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen umbenannt wird. Auch wenn sich dadurch an der Struktur des Studiums noch nichts ändert, so ist allein durch die Namensgebung eine Offenheit und Anerkennung für die Arbeit von ausgebildeten gymnasialen Lehrkräften an Gesamtschulen gegeben und der gedankliche Rahmen der Studierenden wird um diese Möglichkeit der Berufsausübung bereits zu Beginn des Studiums erweitert. Der zweite Schritt umfasst eine strukturelle Anpassung des Studiengangs. Fortan soll eine Integration von Aspekten - wie multiprofessioneller Kooperation oder stärkere Fokussierung auf Binnendifferenzierung - stattfinden. Diese Aspekte werden im Kapitel 3.3 noch einmal vertiefter aufgegriffen.

3.2. Wie sollte eine Theorie-Praxis Verzahnung aussehen?

Wir fordern eine konstante Theorie-Praxis Verzahnung. Die Erfahrungen, die in den Praxisphasen des Studiums erlebt werden, müssen im Studium aufgegriffen und reflektiert werden. Konkrete Ziele für diese Form der Lehrkräftebildung entnehmen wir dem Aufsatz von Häcker (2017) und fordern eine Ausrichtung des Studiums nach diesen Kriterien:

Im Studium müssen - in Anlehnung an Werner Helsper (vgl. 2001: 13)- zwei zentrale Habitus ausgebildet werden: ein wissenschaftlich-reflexiver Habitus sowie ein Habitus des*der routinisierten, praktischen Könners*Könnlerin. Für beide Habitus muss es bestimmte Orte und bestimmte Rahmungen geben (vgl. Häcker 2017: 34). Hier wäre es bspw. problematisch, wenn jede



Praxiserfahrung im Moment des Machens dieser Erfahrung reflexiv gebrochen würde. Auf die Praxis muss man sich einlassen können, man muss in der Praxis ankommen und lernen, in der Praxis zurechtzukommen. Am Anfang steht die Gewinnung von Handlungssicherheit im Vordergrund, die möglicherweise durch zu viele und zu hohe reflexive Ansprüche permanent destabilisiert und verunsichert werden würde (ebd.: 24). Dieser Wechsel von einem Sich-Einlassen auf die Praxis und ihrer reflexiven Brechung muss gut dosiert und überlegt sein. Diese Aufgabe muss durch Formate und die Struktur des Studiums unterstützt und begleitet werden. Den Studierenden muss aufgezeigt werden, dass Reflexion dann erfolgt, wenn sie es wollen und diese nicht in der Form einer Didaktisierung zu einer heteronomen Aufforderung wird und die Studierenden dadurch Gefahr laufen, in einen “Abarbeitungs- und Darstellungsmodus” (vgl. ebd.: 22) zu verfallen. Mit zunehmender Routine, bzw. gewonnener Handlungssicherheit ist es dann möglich, diese zu hinterfragen und sich darin neu zu finden. Diese Aufgabe des Studiums ist es, diese Räume vorzustellen, so dass den Studierenden klar ist, auf welche Formate und Räume sie in diesen Situationen zurückgreifen können. Hierzu zählen insbesondere Teambesprechungen, kollegiale Fallberatung, Coaching und Supervision (vgl. ebd.: 31).

Wir möchten diese Forderung nach Gewinnung von Handlungssicherheit und theoretischer Unterfütterung mit einer konkreten Idee verknüpfen, die wir für den Raum Mainz für realisierbar halten: eine Verknüpfung der umliegenden Schulen mit dem Lehramtsstudium an der JGU Mainz, in dem zu besetzenden Stellen im Ganztags- bzw. die Vertretungsstellen an diesen Schulen an Lehramtsstudierende vergeben werden.

Mit Beginn des Studiums könnten die Studierenden zunächst in der Hausaufgabenbetreuung aktiv werden. Die Rolle an der Schule nimmt über das Studium hinweg zu, so dass bis zum Abschluss des Masters bereits eigenverantwortlicher Unterricht (in geringem Maße) stattfinden könnte. Die Studierenden werden für ihre geleisteten Stunden natürlich finanziell entlohnt.

Dieser Prozess muss durch die universitäre Ausbildung begleitet und unterstützt werden. Daher **fordern wir** hier, dass die Ausbildung sich nicht - wie bisher - auf zwei kaum miteinander kommunizierende Akteure (Universität und Studienseminare) verteilt, sondern von einem Akteur übernommen und/oder Stellen geschaffen werden, die allein für die Kommunikation und Koordination der Praxis- und Theoriephasen zuständig sind.



Die davon ausgehende zweite und dritte Phase, das Referendariat und der danach folgende berufliche Alltag, der Lehrkräftebildung adressieren wir hier (noch) nicht mit konkreten Vorschlägen, da sich diese unserer Erfahrungswelt entzieht. Gleichzeitig möchten wir darauf hinweisen, dass sich unserer Einschätzung nach die Lehrkräftebildung nicht nur auf die erste und zweite Phase fokussieren darf. Auch Lehrerinnen und Lehrer brauchen berufsbegleitend extrem gute theoretisch wie praktisch durchdachte und ergiebige Fort- und Weiterbildungen im Berufsverlauf. Neben der Theorie-Praxis-Verzahnung **fordern wir** gleichzeitig die dringend benötigte Ausdehnung der Lehrkräftebildung auch auf die dritte Phase und fordern eine Entschlackung der ersten Phase, die es gleichzeitig ermöglicht, erste Handlungssicherheit in der Praxis zu gewinnen.

3.3. Lehr- & Lernformate, die wir uns wünschen

Die Module bzw. die Seminare des Lehrkräftestudiums müssen sich offen für die gesellschaftlichen Anforderungen und die Wünsche der Studierenden zeigen. Daher können/wollen wir in diesem Kapitel keine bestimmten Seminarinhalte fordern, sondern eine Forderung an die Struktur des Studiums stellen. Diese darf nicht endgültig sein; es darf nicht beansprucht werden, mit einem vorgegeben Weg alle Schritte erreichen/ abdecken zu können. Wie kann diese Offenheit geleistet werden?

Bspw. durch eine Forschungswerkstatt (Mastermodul), bei der Studierende sich ihr Thema selbst wählen und gestalten. Verändern sich die gesellschaftlichen Ansprüche an Schule, kann darauf problemlos reagiert werden. Gleichzeitig ist diese offene Modul eine verpflichtende Auseinandersetzung mit der Frage, „Was will ich als Lehrkraft können? Habe ich mich in meinem Studium bereits damit auseinandergesetzt?“ Der Kompetenzbereich „innovieren“ (siehe Kapitel 3.4), der bis dato im Studium grob vernachlässigt wird, wird hierdurch stark gefördert. Die bisherigen Wahlmöglichkeiten und möglichen Schwerpunktsetzungen im Studium von Seiten der Studierenden sind auf Jogustine nicht direkt einsehbar. Daher **fordern wir**, dass die Seminarinhalte sich im Titel des zu wählenden Seminars auf Jogustine befinden.

Wir möchten in diesem Kapitel auch Seminarformate hervorheben, die bereits etabliert sind und die wir als sehr bereichernd wahrnehmen. Diese Seminare werden bereits von Universitäten entweder initiiert oder finanziell unterstützt. (1) Das Seminar: Innovative Schule - Lernreise (JGU



2020) hat das Prinzip Lernreise in das Regelstudium der Johannes Gutenberg Universität Mainz implementiert. Hierbei machen sich Studierende auf die Reise zu ausgezeichneten Praxisbeispielen der deutschen Bildungslandschaften, um Schulentwicklungsprozesse zu sehen und zu erleben. Die (2) Modulreihe „Multiprofessionalität an der Ganztagsschule – Von Anfang an gemeinsam“ in Bremen (Serviceagentur Ganztätig Lernen 2012) ermöglicht den Austausch von Studierenden universitätsübergreifend - auch für Mainz wäre eine engere Kooperation mit der Katholischen Hochschule denkbar, um erste Berührungspunkte mit Erzieher*innen und Sozialarbeiter*innen zu schaffen, bevor man ins Berufsfeld Schule entlassen wird. Die (3) Kreidestaub Projekte Haltung (2018) und (4) Beziehung (2020) sind - ebenso wie das Prinzip Lernreise - von Studierenden initiierte Projekte, die sich mit der einzelnen Lehrkraft auseinandersetzen: Mit welcher professionellen pädagogischen Haltung gehe ich in Klassen und welchen Stellenwert nimmt Beziehungsarbeit in meinem späteren Unterrichten ein?

Des Weiteren **fordern wir** noch mehr Exkursionen, Ortswechsel (mehr Schulen kennenlernen), externe Referent*innen, Planspiele und Rollenspiele, Tagungen, Wochenendseminare. In diesen Formaten werden unter anderem Thematiken wie Gruppendynamische Prozesse präsentiert. Dies wird in Teilen von den Fachwissenschaften bereits aufgegriffen und findet unsere starke Zustimmung. Mehr davon!

Besonders bereichernd empfinden wir die Vermittlungsarbeit von Personen, die selbst in der Schule tätig waren oder sind. Dies gilt insbesondere für Dozierende, die in der Fachdidaktik lehren. Die hier vorzufindende Rückkopplung von Schule und Universität besitzt überdies Potential für die schnelle Weiterentwicklung von Schule. Wir erwarten - ohne dies für den Status Quo zu verneinen - von Dozent*innen Empathievermögen, fachliche und didaktische Kompetenzen.

3.4. Welche Kompetenzen können Studierende durch diese neue Form des Studiums erwerben?

Die für Deutschland geltenden Beschlüssen für die zu erreichenden Kompetenzen von angehenden Lehrkräfte sind der Kultusministerkonferenz zu entnehmen. Auch wir beziehen uns auf diese und übernehmen die dort aufgeführten Kompetenzbereiche, die als Ziel der Lehrkräftebildung stehen: unterrichten, innovieren, erziehen und beurteilen (KMK 2004: 7 ff.). Wir wissen, dass diese Kompetenzbereiche bereits jetzt als Ziel der Lehrkräftebildung gelten, jedoch sind wir



nicht überzeugt von dem Erreichen und vor allem nicht von der Sicherung dieser Kompetenzen. Daher **fordern wir** hier diese Teilbereiche explizit ein und sehen diese in Teilen durch unsere Vorschläge in der Theorie- Praxis-Verzahnung erfüllt (siehe oben).

Als Ziel formulieren wir zudem, dass eine Auseinandersetzung mit sich selbst – eine Form der Selbsterfahrung – stattfinden muss. Im Zuge der Forderung nach Reflexivität sei hier auch noch einmal darauf hingewiesen, dass *sich selber kennen* oder sich auf sich selbst beziehen Kern einer *reflexiven Praxis* ist – und somit notwendige Voraussetzung für eben diese (Häcker 2017: 25).

Wir möchten dazu animieren, dass die Universität Formate fördert, die über die curricular festgehaltenen Themen hinausgehen. Wenn sich Studierende also dazu entscheiden, über ihr Studium hinaus Fortbildungsangebote zu besuchen, die explizite Selbsterfahrungsanteile haben, so sollte dies entweder in Form von ECTS/Creditpoints ins Studium einfließen oder finanzielle Bezuschussung durch die Universität erfolgen. Hierzu zählen zeitlich extensive Projekte wie bspw. eine Ausbildung zur Themenzentrierten Interaktion nach Ruth-Cohn oder eine systemische Beraterausbildung. Auch zeitlich weniger intensive Projekte wie bspw. eine Heldenreise, wie sie aus der gestalttherapeutischen Kontexten bekannt ist, oder das Projekt Haltung (Kreidestaub 2018) sind von uns ausdrücklich erwünschter Bestandteil der Lehrkräftebildung. Beim Projekt Haltung haben die Studierenden bspw. die Möglichkeit ihre „subjektiven Theorien“ (vgl. Kuhl et. al.: 2013: 5) kennenzulernen um sie nach Diethelm Wahl (2002) zu bearbeiten und im Kontakt mit Schüler*innen berücksichtigen zu können.



“Je dramatischer, anspruchsvoller, allumfassender, paradoxer, ‚unmöglicher‘ und am Ende geheimnisvoller man Lehrerberuf und Lehrerbildung fasst, desto vernichtender die Kritik an der jeweils anzutreffenden Realität. Übermenschliche Aufgaben können eben nur von Göttern bewältigt werden. Aber Götter gehen nicht auf A 13. – Dem steht eine Position gegenüber, die aus dem bloßen Existieren von Lehrerbildung und ihrem formalen Funktionieren ab-leitet, dass es so schlimm doch gar nicht ist. Aber funktionales Minimum ist wirklich nur funktionales Minimum. Wenn ein erwachsener Mensch mit zwei Staatsexamina 45 Minuten mit 32 Kindern in einem Raum gewesen ist, einen Klassenbucheintrag zustande bekommt und ansonsten keiner der Beteiligten verletzt oder tot ist, so ist das nur ein äußerst zweifelhafter Indikator dafür, dass Unterricht stattgefunden hat.

Zwischen hochgetriebenem Idealismus und funktionalem Minimum liegt natürlich eine pragmatische Haltung, die eine realistische Beurteilungsbasis wählt, sich erreichbare Ziele setzt, in der gegebenen Situation Schwächen und Gelingendes entdeckt, an diese positiven Elemente anknüpft, realistische Entwicklungsschritte definiert, deren Wirkungen überprüft und so weiter. In unserer Wirklichkeit ist aller Erfahrung nach nur ein solches, durch einen informierten Realismus inspiriertes und von einem entschlossenen Pragmatismus angetriebenes Vorgehen sinnvoll und verantwortbar. Diese zugegeben unspektakuläre Haltung muss man ab und zu klar markieren und verteidigen, denn nicht nur in der Lehrerbildung selbst, sondern auch in der sie begleitenden Lehrerbildungsdebatte läuft manches falsch.”

(Terhart 2010: 11)



Literaturverzeichnis

- Beutel, S.-I., K. Höhmann, M. Schratz und H. A. Pant (2017): Handbuch gute Schule. Sechs Qualitätsbereiche für eine zukunftsweisende Praxis. Seelze.
- Blömeke, S., C. Buchholtz und R. Lehmann (2010): Demographischer schulischer und motivationaler Hintergrund angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich. In: Blömeke, S., G. Kaiser und R. Lehmann (Hrsg.) (2010): TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich. Münster: 137-168.
- Deutscher Schulpreis (2019): Der Deutsche Schulpreis. Die Qualitätsbereiche. Internet: https://www.deutscher-schulpreis.de/sites/default/files/documents/2019-08/Plakat_Qualitätsbereiche_DSP_2019.pdf.
- Fend, H. (2008): Die Mesoebene. Schulen als korporative Akteure im lokalen Umfeld - Schulentwicklung als schulpädagogisches Programm. In: Fend, H. (Hrsg.) (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: 145-234.
- Fereidooni, K. (2015): Diskriminierungserfahrungen von Referendar*innen und Lehrer*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ im deutschen Schulwesen. Eine qualitative und quantitative Studie zu subjektiv bedeutsamen Ungleichheitspraxen im Berufskontext. Unveröffentlichte Dissertation. Heidelberg.
- Häcker, T. (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der LehrerInnen- und Lehrerbildung. In: Berndt, C., T. Häcker und T. Leonhard (Hrsg.) (2017): Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen - Zugänge - Perspektiven. Bad Heilbrunn: 21 -45.
- Häcker, T. (2019): Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In: Degeiling, M., N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus und J. Schellenbach-Zell (Hrsg.) (2019): Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: 81- 96.
- Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: Journal für LehrerInnenbildung 1 (3): 7-15.
- Johannes Gutenberg-Universität Mainz (2020): Vorlesungsverzeichnis Sommersemester 2020. Internet:<https://jogustine.uni-mainz.de/scripts/mgrqispi.dll?APPNAME=CampusNet&PRGNAME=COURSEDETAILS&ARGUMENTS=-N0000000000000001,-N001189,-N0,-372935761089431,-N372935761081432,-N0,-N0,-N0> (20.03.2020).
- Karakaşoğlu, Y., P. Mecheril, E. Shura, A. und A. Wojciechowicz (2017): Angekommen in der Migrationsgesellschaft. Grundlagen der Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Stiftung Mercator. Essen.
- Kolleck, N. (2020): Was uns zusammenhält. Wie erreichen wir mehr Teilhabechancen in unseren Schulen? Internet: <https://www.fes.de/themenportal-bildung-arbeit-digitalisierung/artikelseite/default-fa10b821fb> (30.04.2020).



- Kreidestaub (2020): Professionelle pädagogische Beziehungen in der Schule. Projektforum der Humboldt-Universität zu Berlin. Internet: https://www.projektwerkstaetten.tu-berlin.de/menue/laufende_projektwerkstaetten_und_tu_projects/ (20.03.2020).
- Kreidestaub (2018): Ist Haltung das Problem - Projektforum der Humboldt-Universität zu Berlin. Internet: https://agnes.hu-berlin.de/lupo/rds;jsessionid=0D732E66ED7A25839601E48965F74E9E.angua_root?state=verpublish&status=init&vmfile=no&publishid=142410&moduleCall=webInfo&publishConfFile=webInfo&publishSubDir=veranstaltung (20.03.2020).
- Kreidestaub Mainz (2020): Veranstaltungen. Internet: <https://kreidestaub.uni-mainz.de/veranstaltungen-im-aktuellen-semester/> (12.07.2020).
- Kuhl, J., V. Moser, L. Schäfer, und H. Redlich (2013): Zur empirischen Erfassung von Beliefs von Förderschullehrerinnen und -lehrern. In: Empirische Sonderpädagogik: 1, 3–24.
- Kultusministerkonferenz (2004): Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften. Internet: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (16.05.2019).
- Ministerium für Bildung des Landes Rheinland-Pfalz (2020): Der Weg in den Schuldienst. Internet: <https://bm.rlp.de/de/bildung/schule/lehrerin-oder-lehrer-werden/der-weg-in-den-schuldienst/> (01.05.2020).
- Mörsch, C. (2018): Critical Diversity Literacy an der Schnittstelle Bildung/Kunst. Einblicke in die immerwährende Werkstatt eines diskriminierungskritischen Curriculums. Internet: <https://www.kubi-online.de/artikel/critical-diversity-literacy-schnittstelle-bildung-kunst-einblicke-immerwaehrende-werkstatt> (22.03.2020).
- Rasfeld, M. (2018): Das Neue wagen. Für die Welt, in der wir leben wollen. In: Gemeinsam lernen - Zeitschrift für Schule, Pädagogik und Gesellschaft 3 (4): 16-25.
- Schule im Aufbruch (2019): Was ist "Schule im Aufbruch"? Worum geht es bei Schule im Aufbruch? Internet: <https://www.schule-im-aufbruch.de/was-ist-schule-im-aufbruch/> (30.04.2020).
- Serviceagentur Ganztätig Lernen (2012): Multiprofessionalität an der Ganztagschule – Von Anfang an gemeinsam“. Internet: <http://bremen.ganztageigig-lernen.de/projekt-fuer-studierende-und-auszubildende-zur-foerderung-multiprofessioneller-kompetenz-im-ganztage> (19.03.2020).
- Steyn, M. (2007): Critical Diversity Literacy. Essentials for the Twenty-First Century. In: Vertovec, S. (Hrsg.) (2007): Routledge International Handbook of Diversity Studies (379-389). New York/London.
- Terhart, E. (2010): Was hat sich in der Lehrerbildung getan? Ein Rückblick. In: R. Wernstedt und M. John-Ohnesorg (Hrsg.) (2010): Der Lehrerberuf im Wandel. Wie Reformprozesse Eingang in den Schulalltag finden können (Netzwerk-Bildung). Berlin: 11-15.
- Thurn, S. (2017): Was lernen Regelschulen von Reformschulen? In: Barz, H. (Hrsg.): Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik. Wiesbaden: 571-581.
- Wahl, D. (2002): Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? In: Zeitschrift für Pädagogik 2 (48): 227–241.