IFS-BILDUNGSDIALOGE 3

Nele McElvany
Franziska Schwabe
Wilfried Bos
Heinz Günter Holtappels (Hrsg.)

LEHRERBILDUNG – POTENTIALE UND HERAUSFORDERUNGEN IN DEN DREI PHASEN

WAXMANN

IFS-Bildungsdialoge

herausgegeben von Nele McElvany

Band 3

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Nele McElvany, Franziska Schwabe,
Wilfried Bos, Heinz Günter Holtappels (Hrsg.)

Lehrerbildung – Potentiale und Herausforderungen in den drei Phasen

Waxmann 2019
Münster • New York

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.dnb.de abrufbar.

IFS-Bildungsdialoge, Band 3

Print-ISBN 978-3-8309-3966-5
E-Book-ISBN 978-3-8309-8966-0

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2019
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Düsseldorf
Umschlagabbildung: WavebreakmediaMicro – Fotolia.de
Satz: Sven Solterbeck, Münster
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706

MIX
Papier aus verantwortungsvollen Quellen
FSC® C016439
FSC
www.fsc.org

Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Inhalt

Vorwort 7

Thamar Voss
Lehrkraftwissen und dessen Erwerb
Was muss eine Lehrkraft wissen und wo lernt sie es? 9

Johannes König
Empirische Befunde zu Effekten von Praxisphasen
in der Lehrerausbildung 29

Thomas Kratzert
Praxisanteile in der Lehrerbildung am Beispiel
des Vorbereitungsdienstes in Nordrhein-Westfalen 53

Peter Daschner
Intransparent, unterentwickelt, unterfinanziert
Befunde einer Bestandsaufnahme der Lehrerfortbildung
in Deutschland 71

Ulf Matysiak
Teach First Deutschland als Labor für den Quereinstieg
in den Lehrerberuf 93

Steffi Missal
Erfolgreiche Konzepte der Weiterbildung von Lehrkräften
Zur Fortbildung von Lehrkräften und Führungskräften
im schulischen Kontext in Brandenburg 109

Jürgen Wesche
Was muss eine moderne Lehramtsausbildung
heutzutage alles leisten? 127

Autorinnen und Autoren 131

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Vorwort

Lehrerinnen und Lehrer initiieren, gestalten und überwachen schulische Bildungsprozesse. Vor dem Hintergrund dieser bedeutsamen Tätigkeiten und der generellen Funktionen des Lehrkrafthandelns im schulischen Kontext ist die Frage nach der Qualität der Lehrerbildung eine wichtige Fragestellung mit weitreichender Bedeutung für Bildungsadministration, Bildungspolitik, Bildungspraxis und Bildungsforschung. Eine gelingende Lehrerbildung, die Lehrkräfte dazu befähigt, schulische Lern- und Bildungsprozesse erfolgreich anzuregen und zu gestalten, ist gerade auch mit Blick auf aktuelle Entwicklungen im Schulsystem wie der zunehmenden Inklusion oder der Integration neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler eine der zentralen Herausforderungen des deutschen Bildungssystems und Teil von kontroversen gesellschaftlichen wie auch wissenschaftlichen Diskursen. Die Lehrerbildung in den drei Phasen bildet die Basis der alltäglichen Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland und ist einerseits mit großen Chancen wie etwa der systematischen Verbesserung der Unterrichtsqualität über Schulstufen hinweg verbunden. Andererseits gibt es in diesem Bereich substanzielle Herausforderungen wie zum Beispiel die veränderten Anforderungen, die durch die zunehmende Digitalisierung entstehen, mit denen die Akteurinnen und Akteure auf allen Ebenen des Bildungssystems konfrontiert sind und umgehen müssen.

Der vorliegende Band versammelt ausgewählte Perspektiven aus Bildungsforschung, Bildungspraxis, Bildungspolitik und Bildungsverwaltung mit dem Ziel, bereits erfolgreiche Strategien und Konzepte sowie zukünftige Bedarfe und Desiderate für eine gelingende Lehrerbildung zu identifizieren und zu diskutieren. Dabei widmen sich die einzelnen Beiträge unterschiedlichen Fragestellungen und Schwerpunkten: Was muss eine Lehrkraft können und wissen und wo lernt sie es? Welche Bedeutung haben die praktischen Anteile der Lehrerbildung? Wie kann der Seiteneinstieg gelingen? Welche Konzepte liegen einer erfolgreichen Weiterbildung von Lehrkräften zugrunde? Wie sieht die Zukunft der Lehrerbildung aus?

Im Rahmen des ersten Beitrags des Bandes gibt Thamar Voss einen einführenden Überblick über das Verständnis der professionellen Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern und ihres Erwerbs in den verschiedenen Phasen

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

der Lehrerbildung. Aus der Perspektive der empirischen Bildungsforschung stellt die Autorin rezente Erkenntnisse zur Lehrerbildung in Deutschland dar. Sie stützt ihre Ausführungen insbesondere auf Befunde, die im Kontext des Projekts COACTIV gewonnen wurden, und ergänzt diese um aktuelle Ergebnisse aus längsschnittlichen Untersuchungen.

Darauf folgend widmen sich Johannes König und Thomas Kratzert dem zweiten Schwerpunkt „Praxisanteile". Dabei geht Johannes König aus wissenschaftlicher Perspektive spezifisch auf Effekte und Gelingensbedingungen von Praxisphasen während des universitären Studiums ein, während Thomas Kratzert aus der Praxisperspektive auf die zweite Phase der Lehrerbildung fokussiert.

Im dritten Schwerpunktblock beleuchten Peter Daschner, Ulf Matysiak und Steffi Missal die Themen Seiteneinstieg in den und Weiterbildung im Lehrerberuf. Peter Daschner gibt einen umfangreichen Überblick über Weiterbildungsangebote, der systematisch von der spezifischen Perspektive mit regionalem Fokus von Steffi Missal ergänzt wird. Ulf Matysiak nutzt Teile des Konzepts von „Teach First" dazu, potentielle Gelingensbedingungen für Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger zu erörtern. Abschließend nimmt Jürgen Wesche aus der Perspektive der Bildungspraxis Stellung zur Zukunft der Lehrerbildung in Deutschland.

Die Autorinnen und Autoren des Bandes stimmen darin überein, dass die Lehrerbildung auch zukünftig den schulischen Alltag entscheidend prägen wird. Es besteht aber noch Diskussionsbedarf dazu, worin die in den verschiedenen Phasen der Lehrerbildung zu erwerbenden Kompetenzen – etwa in fachspezifischen oder fachübergreifenden Anteilen – bei (angehenden) Lehrkräften bestehen und welche Ressourcen zu ihrer Vermittlung und ihrem Erwerb notwendigerweise aufgewendet werden müssen. Die Beiträge dieses Bandes bilden ausgewählte Fragestellungen im Kontext dieser Diskussion ab. Darüber hinaus beschreiben sie Möglichkeiten und Strategien, die wichtige Grundlagen für gelingende Lehrerbildung darstellen.

Die Herausgeberinnen und Herausgeber danken den Autorinnen und Autoren für ihre jeweilige Beteiligung an dem Werk sowie Martin Diekneite für die umfangreiche redaktionelle Unterstützung bei der Erstellung des Buches.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Thamar Voss

Lehrkraftwissen und dessen Erwerb

Was muss eine Lehrkraft wissen und wo lernt sie es?

1 Einleitung

Diesen grundlegenden Fragen geht aktuell insbesondere die empirische Forschung zur professionellen Kompetenz von Lehrkräften nach. Die professionelle Kompetenz von Lehrkräften (z. B. Baumert & Kunter, 2006) umfasst erlernbare berufsspezifische Aspekte, die als Voraussetzung für erfolgreiches Lehrkrafthandeln gelten und abzugrenzen sind von generischen Voraussetzungen, wie den allgemeinen kognitiven Fähigkeiten oder allgemeinen als stabil geltenden Persönlichkeitsmerkmalen. Professionelles Wissen (z. B. Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisches-psychologisches Wissen) gilt als kognitiver Kernaspekt der professionellen Kompetenz. Daneben werden berufsbezogene Überzeugungen (z. B. konstruktivistische Vorstellungen über das Lehren und Lernen) als weitere kognitive Aspekte professioneller Kompetenz beschrieben. Motivationale Orientierungen (z. B. der Enthusiasmus der Lehrkräfte im Hinblick auf die unterrichtsbezogene Interaktion mit den Lernenden) sowie die Fähigkeit zur Selbstregulation (d. h. die Fähigkeit eine ausgewogene Balance zu finden zwischen dem beruflichen Engagement und der Distanzierung von beruflichen Belangen) werden als motivational-affektive Aspekte (z. B. Baumert & Kunter, 2006; Kunter, Klusmann & Baumert, 2009) professioneller Kompetenz bezeichnet.

Diese Aspekte professioneller Kompetenz gelten als wichtige berufsspezifische Voraussetzungen, um im Lehrkraftberuf erfolgreich zu sein.

Im Folgenden wird zunächst ein Rahmenmodell der Konsequenzen und Antezedenzien der professionellen Kompetenz von Lehrkräften eingeführt und anschließend empirische Befunde zu den Konsequenzen professioneller Kompetenz sowie den Antezedenzien der professionellen Kompetenz näher beschrieben, wobei jeweils der Fokus auf den Befunden zum professionellen Wissen der Lehrkräfte liegt.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

2 Heuristisches Rahmenmodell

Das Rahmenmodell, das diesem Beitrag zugrunde liegt, fußt auf einem konstruktivistischen Lehr-Lern-Verständnis. Es beschreibt die multiplen Konsequenzen und Antezedenzien der Aspekte professioneller Kompetenz anhand eines doppelten Angebot-Nutzungs-Modells (siehe Abbildung 1). Der rechte Teil der Abbildung 1 zeigt, dass der Unterricht als eine Angebotsstruktur – eine Lerngelegenheit an die Schülerinnen und Schüler – verstanden wird (Helmke, 2012), die in den Wechselwirkungen zwischen Lehrenden und Lernenden von den Lernenden mit ihren jeweiligen individuellen Voraussetzungen genutzt wird. Der linke Teil der Abbildung 1 zeigt, dass analog die Lerngelegenheiten in den Phasen der Lehrerbildung als Lernangebote an die angehenden Lehrkräfte aufgefasst werden, die ebenfalls in Abhängigkeit von institutionellen und individuellen Merkmalen für den Kompetenzaufbau der angehenden Lehrkräfte genutzt werden (Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2011).

2.1 Sicht- und Tiefenstrukturen

Die Lerngelegenheiten können sich hinsichtlich vieler Merkmale unterscheiden. Zur systematischen Beschreibung des komplexen Unterrichts hat sich die Unterscheidung von Sicht- und Tiefenstrukturen durchgesetzt (Kunter & Trautwein, 2013; Oser & Baeriswyl, 2001). Als Sichtstrukturen bezeichnet man relativ gut zu erkennende Merkmale wie die Rahmenbedingungen (z. B. handelt es sich um Klassen- oder Förderunterricht), die Unterrichtsmethoden (z. B. Stationenlernen oder Lehrkraftvortrag) oder die Sozialformen (z. B. Partner-, Einzel- oder Gruppenarbeit). Von diesen Sichtstrukturen, die den Rahmen der Unterrichtsgestaltung vorgeben, sind die Merkmale der sogenannten Tiefenstrukturen abzugrenzen. Die Tiefenstrukturen werden häufig als Merkmale der Unterrichtsqualität bezeichnet (Klieme, 2019). Sie beschreiben die Gestaltung der Lehr-Lern-Interaktionen – die Art der Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Lernstoff, die Interaktionen zwischen Lernenden und Lehrkraft sowie der Lernenden untereinander – und sind nicht auf den ersten Blick zugänglich. Die Unterrichtsforschung hat zahlreiche Merkmale der Unterrichtsqualität identifiziert (Brophy & Good, 1986; Hattie, 2009; Helmke, 2012; Seidel & Shavelson, 2007). In der deutschsprachigen em-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

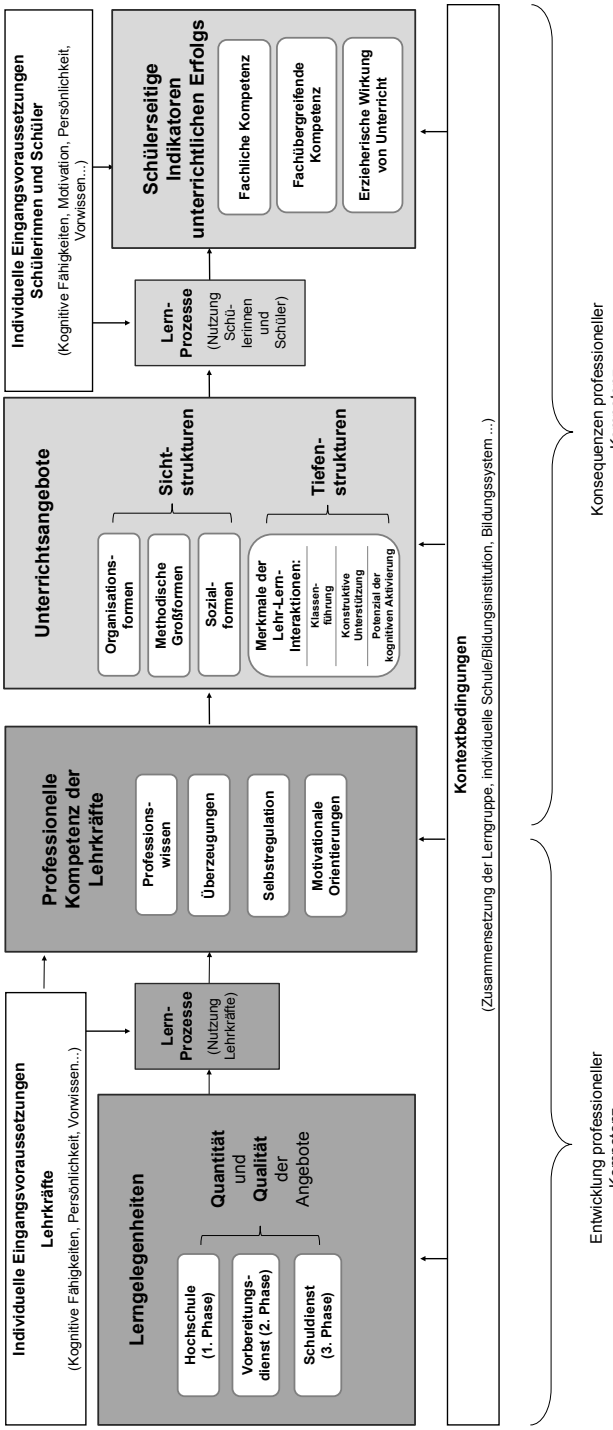

Abbildung 1: Heuristisches Modell des Unterrichts und seiner Voraussetzungen und Wirkungen (angelehnt an Helmke, 2012; Kunter, Kleickmann, et al., 2011)

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

pirischeren Unterrichtsforschung hat sich eine Orientierung an drei Basisdimensionen der Unterrichtsqualität durchgesetzt (Klieme, 2019), die sich auch in internationalen Arbeiten findet (Pianta & Hamre, 2009). Demnach lassen sich die Tiefenstrukturen des Unterrichts anhand der Dimensionen *Effizienz der Klassenführung*, *Potenzial zur kognitiven Aktivierung* und *konstruktive Unterstützung* gliedern (z. B. Klieme, 2006; Klieme, Schümer & Knoll, 2001). Zahlreiche Forschungsarbeiten zeigen, dass diese Dimensionen gut geeignet sind, Unterschiede in der Qualität von Unterricht anhand einer begrenzten Anzahl an Merkmalen zu beschreiben (z. B. Praetorius, Klieme, Herbert & Pinger, 2018). Zudem sind die Dimensionen prädiktiv für die kognitive und emotional-motivationale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler (z. B. Baumert et al., 2010; Fauth, Decristan, Rieser, Klieme & Büttner, 2014; Klieme, 2006; Kunter et al., 2013; Lipowsky et al., 2009; Pianta & Hamre, 2009).

Die *Effizienz der Klassenführung/des Klassenmanagements* bezieht sich auf die Steuerung und Koordination des sozialen Klassengefüges, um die zur Verfügung stehende Zeit für verständnisvolle Lernprozesse zu maximieren und möglichst wenig Zeit durch ordnende Maßnahmen zu verlieren (Doyle, 2006). Nach Kounin (2006), dem einflussreichen Klassenführungsforscher, sind Lehrkräfte dann effektive Klassenmanager, wenn es ihnen gelingt, einen zügigen, dynamischen und geradlinigen Stundenablauf zu gewährleisten, bei dem die Aufmerksamkeit aller Lernenden auf die Lehraktivitäten gerichtet ist. Darüber hinaus gelingt es effizienten Klassenmanagern, Regeln und Prozeduren frühzeitig einzuführen und die Einhaltung sicherzustellen.

Die Förderung des vertieften Nachdenkens und der aktiven mentalen Auseinandersetzung mit den Lerninhalten wird als Potenzial des Unterrichts zur *kognitiven Aktivierung* bezeichnet. Aus lernpsychologischer Sicht bedeutet dies, dass Wissenskonstruktion angeregt wird (Nückles & Wittwer, 2014) und Verbindungen zwischen dem neu zu erlernenden Stoff und den bestehenden Wissensstrukturen hergestellt werden (Mayer, 1996; Renkl, 2015). Eine hohe kognitive Aktivierung kann durch die Art der Aufgabenstellung erreicht werden oder durch eine diskursive Implementation von Aufgaben im Unterricht.

Für die Nutzung kognitiv aktivierender Lerngelegenheiten ist eine *konstruktiv unterstützende* Lernumgebung notwendig (Cornelius-White, 2007). Konstruktive Unterstützung kann durch (a) strukturierende Maßnahmen (z. B. Dekomposition komplexer Aufgaben, strukturierendes Feedback oder die Klarheit der Instruktion) oder durch (b) Maßnahmen zur Etablierung ei-

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

ner guten Beziehungsqualität im Unterricht erreicht werden (z. B. hohe Sozialorientierung der Lehrkraft, positive Fehlerkultur oder wertschätzende und durch Hilfsbereitschaft gekennzeichnete Interaktionskultur der Schülerinnen und Schüler untereinander).

Diese Merkmale der Tiefenstruktur des Unterrichts können unabhängig von den Sichtstrukturen variieren; innerhalb einer bestimmten Sichtstruktur können die Prozesse und Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden somit ganz unterschiedlich ausgestaltet sein (z. B. Veenman, Kenter & Post, 2000). Die Forschung zeigt beispielsweise, dass das Potenzial von Gruppenarbeiten sich nur entfaltet, wenn die Grundprinzipien effektiver Gruppenarbeit (z. B. positive Interdependenz; Johnson & Johnson, 1994), die sich auf die Tiefenstruktur des Unterrichts beziehen, erfüllt sind.

2.2 Die Annahmen zu den Konsequenzen professioneller Kompetenz

Die Kerntätigkeit einer Lehrkraft ist zweifelsohne das Unterrichten, d. h., die hochkomplexen sozialen Situationen zu strukturieren und verständnisvolle Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen und zu unterstützen (z. B. Klieme, 2019). Wie gut dies Lehrkräften gelingt – so die Annahme der Angebot-Nutzungs-Modelle – hängt unter anderem von der professionellen Kompetenz der Lehrkräfte ab. Lehrkräfte, die über gut vernetztes professionelles Wissen verfügen, lernförderliche Überzeugungen und eine hohe Motivation mitbringen, sollte es demnach besser gelingen, effizient strukturierte, kognitiv anregende und konstruktiv unterstützende Lernangebote zu gestalten. Je höher wiederum die Qualität der Unterrichtsangebote, umso eher sollten diese von den Schülerinnen und Schülern im Sinne verständnisvoller Lernprozesse genutzt werden können (Kasten Nutzung Schülerinnen und Schüler in Abb. 1). Jedoch, so die Annahme der Angebot-Nutzungs-Modelle, kann selbst ein qualitativ hochwertiger Unterricht die Wirkungen auf Seite der Schülerinnen und Schüler nicht determinieren, da die aktive Nutzung auch davon abhängt, was die Schülerinnen und Schüler in den Unterricht mitbringen, das heißt, von den individuellen Lernpotentialen der Schülerinnen und Schüler (wie z. B. den motivationalen und kognitiven Fähigkeiten, Kasten individuelle Eingangsvoraussetzungen in Abb. 1) und den Kontextbedingungen.

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.

Die Wirkung des Unterrichts, wie im Modell spezifiziert, ist dabei nicht auf das fachliche Verständnis und den Wissenszugewinn der Schülerinnen und Schüler begrenzt, sondern wird multikriterial im Hinblick auch auf überfachliche Kompetenz (z. B. metakognitive Fähigkeiten, Problemlösefähigkeiten) oder erzieherische Wirkungen (z. B. Förderung von Selbstständigkeit und Selbstwert oder motivationale und emotionale Ziele; Den Brok, Brekelmans & Wubbels, 2004; Weinert & Helmke, 1995) aufgefasst. Vermittelt über die Performanz der Lehrkräfte bei der Gestaltung der Unterrichtsangebote, wird somit angenommen, dass die Aspekte professioneller Kompetenz der Lehrkräfte bedeutsam sind für die multiplen Wirkungen des Unterrichts.

2.3 Die Annahmen zur Entwicklung professioneller Kompetenz

Im linken Teil des heuristischen Modells sind die Annahmen zur Entwicklung der professionellen Kompetenz und deren Antezedenzien dargestellt. Anders als etwa die Forschung zur Lehrerpersönlichkeit geht die Literatur zur professionellen Kompetenz der Lehrkräfte davon aus, dass die verschiedenen Aspekte professioneller Kompetenz prinzipiell erlern- und veränderbar sind – somit Lehrkräfte ihre professionelle Kompetenz durch die Nutzung verschiedener Lerngelegenheiten aufbauen und weiterentwickeln (Kunter, Kleickmann et al., 2011). Wie auf Seiten der Wirkungen der professionellen Kompetenz wird auch hier davon ausgegangen, dass es in den drei Phasen der Lehrerbildung spezifische Lerngelegenheiten gibt, die von den (angehenden) Lehrkräften entsprechend ihrer individuellen Voraussetzungen genutzt werden. Die Entwicklung professioneller Kompetenz wird somit von *institutionellen Faktoren* (wie der Quantität und Qualität der Lerngelegenheiten) sowie *individuellen Voraussetzungen* (wie relevanten Vorerfahrungen, allgemeinen kognitiven Fähigkeiten oder Persönlichkeitsmerkmalen) beeinflusst (Kunter, Kleickmann et al., 2011). Die Lehrerbildung zielt auf die Förderung aller Aspekte professioneller Kompetenz ab, wobei in den drei Phasen in Deutschland (Hochschule, Vorbereitungsdienst, Beruf) durch unterschiedliche Lerngelegenheiten Schwerpunkte gesetzt werden (Cortina & Thames, 2013). Unterschieden werden formale und informelle Lerngelegenheiten (Tynjälä, 2008). Formale Lerngelegenheiten sind explizit auf das Lernen ausgerichtete Angebote wie Vorlesungen und Seminare in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung sowie Fortbildungen in der

© Waxmann Verlag GmbH. Nur für den privaten Gebrauch.