



Neue Aufgaben, neue Rollen?! – Lehrerbildung für den Ganztag

Eine Sonderpublikation
aus dem Projekt
»Monitor Lehrerbildung«

Neue Aufgaben, neue Rollen?! – Lehrerbildung für den Ganzttag

INHALT

- 3 Vorwort
- 4 Welche Anforderungen ergeben sich aus dem Trend zur Ganztagschule?
- 12 Welche Herausforderungen sind noch nicht hinreichend gelöst?
- 16 Wie sollte das Lehramtsstudium auf die Arbeit in der Ganztagschule vorbereiten?

Bisher sind erschienen:



Mobilität in der Lehrerbildung –
gewollt und nicht gekonnt?!
(veröffentlicht im April 2013)



Praxisbezug in der Lehrerbildung –
je mehr, desto besser?!
(veröffentlicht im Oktober 2013)



Strategisches Recruitment von
zukünftigen Lehrerinnen und
Lehrern – sinnvoll und machbar?!
(veröffentlicht im April 2014)



Inklusionsorientierte Lehrerbildung –
vom Schlagwort zur Realität?!
(veröffentlicht im April 2015)



Form follows function?! – Strukturen
für eine professionelle Lehrerbildung
(veröffentlicht im Januar 2016)



Qualitätsoffensive Lehrerbildung –
zielgerichtet und nachhaltig?
(veröffentlicht im Juni 2016)

Vorwort

Ganztagsschulen werden in Deutschland zunehmend zur Normalität. In den vergangenen zehn Jahren fand ein rapider Ausbau statt: Im Schuljahr 2015/16 hatten rund 65 Prozent der öffentlichen Schulen Ganztagsangebote. Vier von zehn Schülern¹ nehmen mittlerweile am Ganztagsbetrieb teil.²

Diese Entwicklung ist erfreulich. Mit der Ganztagschule ist die Hoffnung auf mehr Chancengerechtigkeit und eine stärkere Entkopplung des Bildungserfolges von der sozialen Herkunft des Kindes verbunden. Bildung und Lernbegleitung über den ganzen Tag hinweg eröffnen neue Möglichkeiten für individuelle Förderung und ganzheitliches Lernen. Der wachsenden Vielfalt im Klassenzimmer kann in der Ganztagschule durch den Einsatz zusätzlicher und erweiterter Lern- und Lehrformen besser begegnet werden.

Mit der zunehmenden Ablösung der Halbtags- durch die Ganztagschule ändern sich auch die Anforderungen an Lehrkräfte, die an diesen Schulen tätig sind. Sie stehen nun vor der Herausforderung, die Schule als »Lern- und Lebensort«³ zu gestalten, der Schülern Möglichkeiten sowohl zum Lernen als auch zur Entspannung und Freizeitgestaltung bietet. Durch das Mehr an zur Verfügung stehender Zeit ergeben sich vielfältige Möglichkeiten, das Lernen individueller zu gestalten, mit außerunterrichtlichen Angeboten zu ergänzen sowie soziales Lernen durch gemeinsame Lern- und Freizeitaktivitäten nachhaltig zu fördern.

Aber gute Ganztagschulen sind weder Selbstläufer, die unabhängig von den an ihnen tätigen Lehrkräften funktionieren, noch können zukünftige Lehrkräfte ihren Beruf an einer Ganztagschule erfüllend ausüben, wenn sie nicht im Lehramtsstudium umfassend darauf vorbereitet werden. Über kurz oder lang wird die Ganztagschule die »neue Normalität« darstellen – sie wird die Schule der Zukunft sein.

Die Ausbildung der zukünftig dort tätigen Lehrkräfte muss jetzt systematisch auf ein Ziel hin konzipiert werden: gute Ganztagschulen mit Leben zu füllen. Nur dann können Lehrkräfte die pädagogischen Möglichkeiten, die diese Schulform bietet, auch konstruktiv nutzen. Die spezifischen Herausforderungen, Belange und Potenziale ganztägiger Bildung müssen in allen Bereichen der Lehrerbildung – Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften und Praxisanteilen – mitgedacht werden.

Die vorliegende Broschüre benennt Anforderungen an die universitäre Lehrerbildung, die sich aus der veränderten Schulwirklichkeit ergeben, und bildet den derzeitigen Stand der Lehrerbildung in Bezug auf ganztagsrelevante Studienanteile ab. Sie präsentiert Herausforderungen der derzeitigen Vorbereitung von Lehramtsstudierenden auf die Arbeit an Ganztagschulen und formuliert abschließend Empfehlungen zur Realisierung einer Lehrerbildung für eine gute Ganztagschule. Wir wünschen eine anregende Lektüre.

Dr. Jörg Dräger

Mitglied des Vorstandes der Bertelsmann Stiftung

Dr. Volker Meyer-Guckel

Stellvertretender Generalsekretär des Stifterverbandes

Dr. Ekkehard Winter

Geschäftsführer der Deutsche Telekom Stiftung

Prof. Dr. Frank Ziegele

Geschäftsführer des CHE Centrum für Hochschulentwicklung

1 Für eine leichtere Lesbarkeit wird hier und im Folgenden die männliche Schreibweise genderübergreifend verwendet.

2 Vgl. Kultusministerkonferenz (2016), Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2011 bis 2015.

3 Vgl. Kultusministerkonferenz (2016), Ganztagschulen in Deutschland – Bericht der Kultusministerkonferenz vom 03.12.2015, S. 7.

Welche Anforderungen ergeben sich aus dem Trend

Noch sind längst nicht alle Schulen in Deutschland zu Ganztagschulen umgewandelt worden. Lehramtsstudierende wissen deshalb während des Studiums noch nicht, in welcher schulischen Organisationsform sie ihren Vorbereitungsdienst absolvieren und später tätig sein werden. Der Trend in Richtung Ganztagschule ist jedoch unverkennbar.⁴

Die Entwicklung zeigt, dass die Länder weiterhin viel in den Ausbau zusätzlicher Ganztagsangebote investieren und die Ganztagschule der klassischen halbtägigen Schulform allmählich den Rang ablauft. Im Jahr 2015⁵ nahmen insgesamt bereits 39,3 Prozent aller Schüler am Ganztagsbetrieb teil, während es im Jahr 2011 noch 31 Prozent waren.⁶ Eltern wünschen sich mit deutlicher Mehrheit (ca. 70 Prozent) eine Ganztagschule für ihre Kinder;⁷ dem trägt das bisherige Angebot an Ganztagsplätzen in den meisten Bundesländern noch längst nicht Rechnung. Und auch die Bevölkerung insgesamt spricht sich mehrheitlich für eine Schule aus, die verbindlich und an allen fünf Tagen der Woche bis 15 oder 16 Uhr dauert.⁸ Zusammengefasst heißt das: Die Wahrscheinlichkeit für Lehramtsstudierende, später an einer Ganztagschule tätig zu sein, steigt stetig. Wird aber die Ganztagschule mehr und mehr zur neuen Normalität, müssen sich auch die Anforderungen an die Lehrerbildung verstärkt an diesem Normalfall ausrichten.

Welche Chancen sind mit dem Ganztagschulausbau verbunden?

Ziele der Ganztagschule sind in erster Linie eine Verbesserung des Schulerfolgs, der Ausgleich sozialer Benachteiligung, die Förderung von Inklusion und die Schaffung besserer Rahmenbedingungen zum Umgang mit Vielfalt sowie die bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf.⁹ Diesen Zielen liegt eine erweiterte Konzeption von Schule zugrunde, die im Vergleich zur Halbtagschule eine verstärkte Sozialisations- und Integrationsfunktion übernimmt. Somit tritt in Ganztagschulen eine stärkere gesellschaftliche Funktion von Schule in den Vordergrund.¹⁰ Daran ist die Hoffnung geknüpft, in geeigneter Weise auf gesellschaftliche Entwicklungen wie Inklusion reagieren zu können.

Folgende Möglichkeiten und Chancen zur Umsetzung dieser Ziele ergeben sich in der Ganztagschule:¹¹

- individuelle Förderung und personalisiertes Lernen, d.h. die stärkere Berücksichtigung der Heterogenität der Schülerschaft, etwa in Bezug auf das Lerntempo und die Leistungsfähigkeit einzelner Schüler,
- erweiterte Bildungsmöglichkeiten, d.h. die Ergänzung des Unterrichts durch außerunterrichtliche Bildungsangebote,
- Multiprofessionalität, d.h. die Kooperation verschiedener (pädagogischer) Professionen in der Schule, z.B. Sozialpädagogen, Schulpsychologen, Sozialarbeitern und Erziehern, wie auch die Kooperation mit den Eltern,
- Rhythmisierung des Schultags, z.B. der Wechsel von Anspannungs- und Entspannungsphasen,
- Räume zur Selbstgestaltung, d.h. der Einbezug der Schüler in die Gestaltung der Lernsettings,
- Partizipation, d.h. die Möglichkeit für Schüler aus sozial schwächeren Familien, an Sport- und kulturellen Angeboten teilzuhaben,¹²
- institutionelle Öffnung nach innen und außen und die Integration außerschulischer Lernorte, z.B. Museen, Betriebe, sowie die Kooperation mit außerschulischen Partnern, z.B. Verbänden, Vereinen oder der Kinder- und Jugendhilfe,
- sozialer Erfahrungsraum, d.h. ein verstärkter Fokus auf soziales Lernen und Peer-Strukturen und
- Demokratiebildung, also die Möglichkeit, etwa durch Mitgestaltung des Schullebens und im zivilgesellschaftlichen Austausch demokratische Werte zu erleben und Demokratie als Lebensform zu erfahren.

4 Hierzu sind alle Formen der Ganztagschule, die von der KMK definiert wurden, zu zählen: gebundene, teilgebundene und offene Ganztagschulen, siehe Definition auf S. 5.

5 Entspricht dem Schuljahr 2015/16.

6 Vgl. Kultusministerkonferenz (2016), Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – Statistik 2011 bis 2015, S. 12.

7 Vgl. 3. Jako-o-Bildungsstudie (2014), S. 7. <http://bit.ly/2n9qUWx>.

8 Ifo-Bildungsbarometer (2015). <http://bit.ly/2nEzorY>.

9 Vgl. 15. Kinder und Jugendbericht (2017), S. 334.

10 Vgl. ebd.

11 Vgl. ebd., S. 333.

12 Forschungsergebnisse zeigen, dass Schüler aus sozial schwächeren Familien durch die Ganztagschule Zugang zu außerschulischen Bildungsangeboten bekommen, die sie sonst nicht nutzen könnten. Vgl. ebd., S. 348.

zur Ganztagsschule?

Entwicklung der Schulen und Schülerzahlen im Ganztag¹³

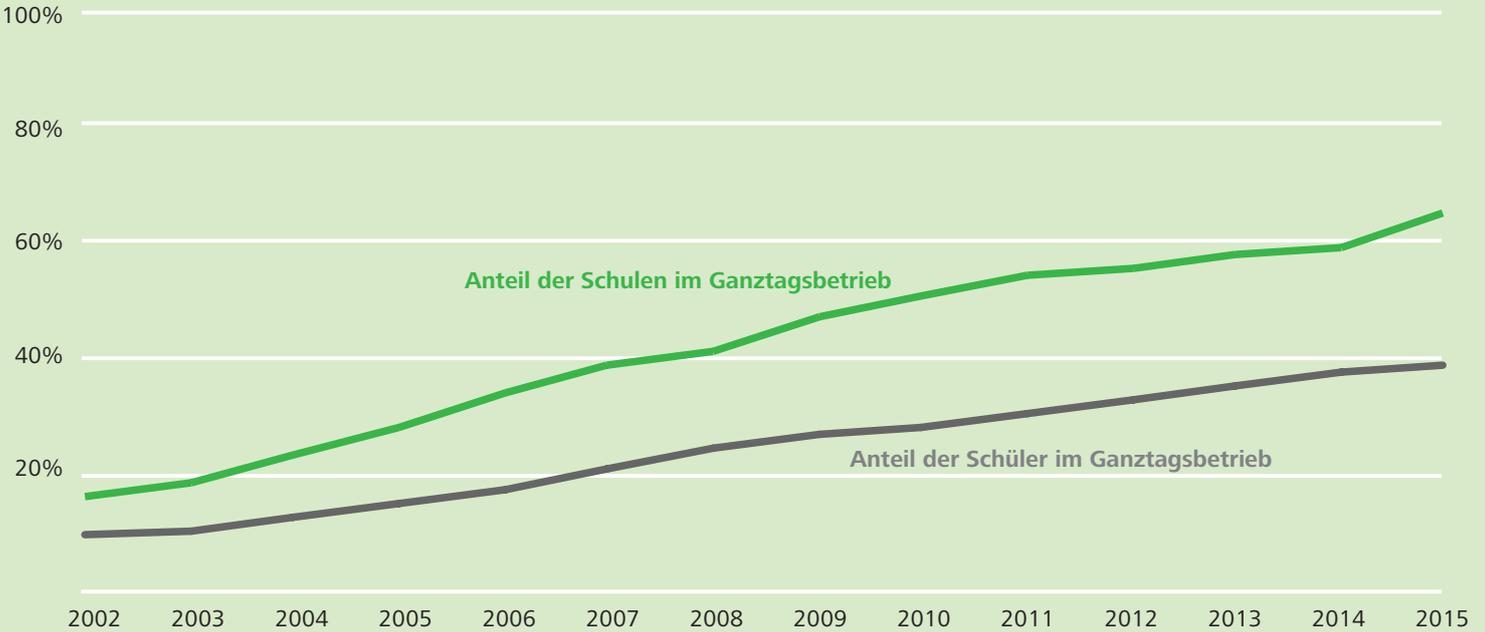


Abb.1: Entwicklung der allgemeinbildenden Schulen und Schülerzahlen im Ganztagsbetrieb zwischen 2002 und 2015

Wann gilt eine Schule als Ganztagsschule?

Um sich Ganztagsschule nennen zu dürfen, muss die Schule den KMK-Vorgaben entsprechend an mindestens drei Tagen in der Woche mindestens sieben Zeitstunden geöffnet sein. Weiterhin muss den Schülern, die an Ganztagsangeboten teilnehmen, an den Tagen des ganztägigen Betriebs ein Mittagessen angeboten werden. Die Ganztagsangebote müssen unter Aufsicht und Verantwortung der Schulleitung organisiert sowie in enger Kooperation mit der Schulleitung durchgeführt werden und in einem Zusammenhang mit dem Unterricht stehen.¹⁴

Die KMK unterscheidet drei Formen der Ganztagsschule:

- offene Form: die Teilnahme an den Ganztagsangeboten der Schule ist freiwillig;
- teilgebundene Form: die Teilnahme an den Ganztagsangeboten ist nur für einen Teil der Schülerschaft verpflichtend;
- (voll-)gebundene Form: die Teilnahme an den Ganztagsangeboten ist für alle Schüler verpflichtend.

Die Länder gestalten diese formalen Vorgaben der KMK unterschiedlich aus. So entspricht die gebundene Form der Ganztagschule in Bayern beispielsweise der teilgebundenen Form nach KMK-Definition. Es finden sich außerdem unterschiedliche Zeitstrukturen. Ganztagschulen in Hamburg, Bremen und im Saarland boten beispielsweise auch in der offenen Form im Jahr 2015 an fünf vollen Tagen einen Ganztagsbetrieb an und liegen somit deutlich über der Minimalvorgabe.¹⁵

13 Vgl. Kultusministerkonferenz (2002–2015), Datensammlung allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. <http://bit.ly/2nXLY69>.

Zur Erläuterung: Die Kultusministerkonferenz unterscheidet zwei Definitionen von »Schule«. In der Grafik wird die Definition von Schule als Verwaltungs- bzw. Organisationseinheit verwendet. Näheres unter: <http://bit.ly/2oorot7>. Die Jahresangaben entsprechen Schuljahren, das Jahr 2015 entspricht also dem Schuljahr 2015/16.

14 Vgl. Kultusministerkonferenz (2015), Ganztagschulen in Deutschland. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 03.12.2015, S. 4 f.

15 Vgl. ebd., S. 6.

Welche Anforderungen ergeben sich aus dem Trend zur Ganztagschule?

Welche Schlüsselkompetenzen benötigen Lehrkräfte in einer Ganztagschule und welchen Stellenwert haben diese im Lehramtsstudium?

Laut dem 15. Kinder- und Jugendbericht sind Ganztagschulen im Vergleich zu Halbtagschulen zwar nicht durch grundlegend andere Funktionen gekennzeichnet, können aber aufgrund ihrer erweiterten Möglichkeiten andere strukturelle und pädagogische Mittel einsetzen, um diese Funktionen zu erfüllen und zu ergänzen.¹⁶ Ganztagschulen bieten Lehrkräften neue Chancen und Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung wie auch der Gestaltung alternativer Lernsettings und Lernzugänge sowie des Zugangs zu ihren Schülern.

Mit diesen neuen Chancen sind jedoch auch veränderte Anforderungen an die eigene Rolle verbunden. Im Folgenden soll gezeigt werden, dass drei Schlüsselkompetenzbereiche in der Ganztagschule besonderes Gewicht erhalten und daher auch schon für das Lehramtsstudium von zentraler Bedeutung sind: Kooperationsfähigkeit,¹⁷ die Fähigkeit zur aktiven Mitgestaltung von Schulentwicklungsprozessen¹⁸ sowie die Fähigkeit zum Umgang mit Vielfalt.¹⁹ Im Anschluss wird jeweils auf Grundlage der Daten des Monitor Lehrerbildung aufgezeigt, wie diese Kompetenzen aktuell im Lehramtsstudium verankert sind.

»Ganztagschule bedeutet nicht Fachunterricht den ganzen Tag, sondern sie bietet Raum und Zeit für das Lernen in unterschiedlichsten Kontexten, für Herausforderungen auf den verschiedensten Ebenen, für Begegnung, Freizeit und Entspannung. Also muss eine auf die Ganztagschule bezogene Lehrerbildung mehr als bisher sozial- und freizeitpädagogische Elemente enthalten und ein Verständnis für das Arbeiten in multiprofessionellen Teams fördern.«

Andreas Niessen, Leiter des Geschwister-Scholl-Gymnasiums, Pulheim



FOTO: FOTOLIA.COM/CHRISTIAN SCHWIER

»Der Ganztag eröffnet den Lehrkräften neue Möglichkeiten des Zugangs zu den Schülerinnen und Schülern. Individuelles, leistungsdifferenziertes fachliches und soziales Lernen wird durch das ganztägige Angebot unterstützt. Durch die Teilnahme an schulischen Ganztagsangeboten werden die Schülerinnen und Schüler im Sinne ganzheitlicher Bildung in ihrer Entwicklung von kognitiven und sozialen Kompetenzen gefördert. Ebenso werden Bildungserfolge von sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen begünstigt und damit deren Bildungschancen erhöht.

Die damit einhergehende veränderte Lehr- und Lernkultur bietet die Basis für einen modernen Unterricht und die Veränderung der Lehrerrolle. Betrachtet man die zahlreichen Kooperationen, die Ganztagschulen ermöglichen und benötigen, sind Themen wie »Öffnung von Schule«, »Kooperationen« oder »Bildungslandschaften« in Aus- und Fortbildung von zentraler Bedeutung.«

Dr. Susanne Eisenmann, Präsidentin der Kultusministerkonferenz

¹⁶ Vgl. 15. Kinder- und Jugendbericht (2017), S. 333.

¹⁷ Terhart identifiziert Kooperationsfähigkeit als ein Ziel der zweiten Phase, also des Vorbereitungsdienstes bzw. des Referendariats. Im Folgenden wird dargestellt, welchen Stellenwert diese Kompetenz auch schon im Lehramtsstudium haben kann. Vgl. Terhart, Ewald (2002), Standards für die Lehrerbildung – Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz, S 30.

¹⁸ Vgl. Böttcher, Wolfgang et al. (2014), Individuelle Förderung in der Ganztagschule. Anspruch und Wirklichkeit einer pädagogischen Leitformel. S. 31.

¹⁹ Vgl. ebd., S. 17.

1 Kooperationsfähigkeit

Der höhere Stellenwert des Erziehungsauftrages an Ganztagschulen bedeutet für Lehrkräfte, dass sie nicht nur Fachwissen vermitteln, sondern auch über größere sozialpädagogische Professionalität verfügen müssen.²⁰ Lehrkräfte an Ganztagschulen müssen nicht alle anfallenden pädagogischen Aufgaben alleine bewältigen. Sie müssen aber die Bereitschaft und die Fähigkeit zur erfolgreichen Kooperation mit anderen pädagogischen Professionen besitzen.

In der Regel sind an einer Ganztagschule auch Sozialpädagogen, Schulsozialarbeiter, Psychologen, Erzieher, Honorarkräfte und Ehrenamtliche tätig. Der Einbezug außerschulischer Partner in die Organisation des Ganztags macht die Zusammenarbeit von Lehrkräften mit weiteren pädagogisch tätigen Berufsgruppen zum Regelfall.²¹ Durch die zunehmende Inklusion gestalten zudem auch verstärkt Förderschullehrkräfte bzw. Sonderpädagogen den Unterricht im Teamteaching zusammen mit den Regelschulkräften, oft ergänzt durch sog. Integrationshelfer. Das mitunter – auch unter Lehramtsstudierenden – noch anzutreffende Bild der Lehrkraft als Einzelkämpfer erscheint vor diesem Hintergrund zunehmend veraltet. Nicht zuletzt ist auch die Kooperation unter den Lehrkräften selbst sowie mit den Schülern und deren Eltern erforderlich, um ein ganzheitliches und an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen ausgerichtetes Lernen sicherzustellen. Die Lehrkraft erhält also eine veränderte und in Teilen erweiterte Rolle.²²

»Da für Schülerinnen und Schüler das selbstbestimmte bzw. selbstgesteuerte Lernen zunehmend an Bedeutung gewinnt, muss in der Schule viel mehr Aufmerksamkeit auf die individuelle Lernberatung und Lernbegleitung von Kindern und Jugendlichen gelegt werden. Ganztagschulen bieten hierfür zusätzliche Zeitfenster, so dass Lehrkräfte sich diesen Aufgaben auch umfanglicher widmen können. Neben dem Erwerb spezifischer Kompetenzen für solche Beratungsaktivitäten gilt es auch, eine veränderte Haltung bzw. ein verändertes Verständnis im Zusammenhang mit der Lehrerrolle zu entwickeln. Lehrkräfte sind und bleiben selbstverständlich Vermittler/in fachspezifischen und überfachlichen Wissens, aber sie werden immer mehr auch Gestalter/in von Lernumgebungen und Lernbeziehungen, Berater/in, Teammitglied, Netzwerker/in.«

Andreas Niessen, Leiter des Geschwister-Scholl-Gymnasiums, Pulheim

20 Vgl. 15. Kinder- und Jugendbericht (2017), S. 335.

21 Vgl. Böttcher, Wolfgang et al. (2014), Individuelle Förderung in der Ganztagschule. Anspruch und Wirklichkeit einer pädagogischen Leitformel, S. 27 f.

22 Zur Zusammenarbeit von Eltern und Lehrkräften vgl. Kaufmann, Elke (2007), Individuelle Förderung in ganztägig organisierten Schulformen im Primarbereich, S. 63 ff.

Wie werden Lehramtsstudierende derzeit auf die praktische Arbeit in einer multiprofessionellen Kooperationskultur vorbereitet?

Die Hochschulen wurden im Rahmen der Datenerhebung des Monitor Lehrerbildung 2016 gefragt, wie sie Lehramtsstudierende auf die Arbeit in einer multiprofessionellen Kooperationskultur vorbereiten. Die Frage wurde offen formuliert, um den Hochschulen freizustellen, welche Maßnahmen sie nennen wollten. 39 von insgesamt 69 Hochschulen, die sich am Monitor Lehrerbildung beteiligen, machten Angaben zu dieser Frage. Mehrheitlich wurde eine Vorbereitung im Rahmen spezieller Module bzw. Lehrveranstaltungen in den Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken sowie im Rahmen der Praxisphasen, inklusive der Vorbereitungs-, Begleit- und Nachbereitungsveranstaltungen, genannt. Weitere Nennungen betrafen extracurriculare bzw. optionale Angebote und kooperative Projekte, z. B. mit anderen (pädagogischen) Fachdisziplinen oder außeruniversitären Akteuren.

Maßnahmen zur Vorbereitung auf multiprofessionelle Zusammenarbeit

Module/Lehrveranstaltungen



Praxisphasen



Extracurriculare/optionale Angebote



Kooperative Projekte



Maßnahme genannt nicht genannt Keine Angabe

Abb. 2: Vier Maßnahmen, mit denen Hochschulen Lehramtsstudierende auf multiprofessionelle Zusammenarbeit vorbereiten; 39 von 69 Hochschulen machten hierzu Angaben, Mehrfachangaben waren möglich.

Welche Anforderungen ergeben sich aus dem Trend zur Ganztagschule?

Demgegenüber antworteten 44 von 60 Hochschulen²³ auf die Frage, ob die Hochschule sicherstelle, dass die Arbeit im multiprofessionellen Team inklusive der Klärung des Rollenbildes »Lehrkraft« ein Thema in den schulpraktischen Studien darstelle, mit »ja«.

Fragt man die Hochschulen nach der Beteiligung verschiedener Personengruppen an der Betreuung der schulpraktischen Studien bzw. Praxisphasen, wird deutlich, dass zu einem großen Anteil Lehrkräfte der Praktikumsschulen (an allen 68 Hochschulen, die auf die Frage antworteten) und Dozierende der Hochschulen (an 64 von 68 Hochschulen, die auf die Frage antworteten) an der Betreuung beteiligt sind. An 13 Hochschulen sind auch Sonderpädagogen involviert, allerdings geben die Daten keinen Aufschluss darüber, ob dies nur beim Lehramt an Förderschulen oder auch in den anderen Lehrkräften der Fall ist. Weitere Berufsgruppen sind nur in Ausnahmefällen beteiligt: Schulpsychologen werden an sechs Hochschulen einbezogen, nämlich an den Universitäten Bayreuth, Eichstätt-Ingolstadt, Magdeburg, Mannheim, München (LMU) und Siegen. Sozialarbeiter sowie Sozialpädagogen sind an den Universitäten Erlangen-Nürnberg, Lüneburg, Magdeburg, Siegen und Mannheim sowie an der Pädagogischen Hochschule Freiburg an der Betreuung beteiligt.

Neben den schulischen Praxisphasen sind in der Regel an mehr als der Hälfte der Hochschulen außerschulische Praktika verpflichtend vorgesehen, in denen die Studierenden weitere pädagogische Handlungsfelder in der Praxis kennenlernen können. Diese Praktika können in Institutionen absolviert werden, die auch am schulischen Ganztag beteiligt sind, z.B. in Vereinen, Verbänden, Einrichtungen der frühkindlichen Bildung oder der Kinder- und Jugendhilfe. In allen Lehramtstypen sieht die Mehrheit der Hochschulen solche außerschulischen Praktika vor.²⁴

Auf die Frage, ob es verpflichtend zu absolvierende Lehrveranstaltungen gebe, in denen professionelle Kompetenzen für die Arbeit in multiprofessionellen Teams bzw. Teamteaching vermittelt werden, antworteten mit Ausnahme des Lehramts für Sonderpädagogik weniger als die Hälfte der Hochschulen, die auf diese Frage geantwortet haben, mit »ja«:

Verpflichtende Lehrveranstaltungen zur Vermittlung von Kompetenzen zur multiprofessionellen Teamarbeit

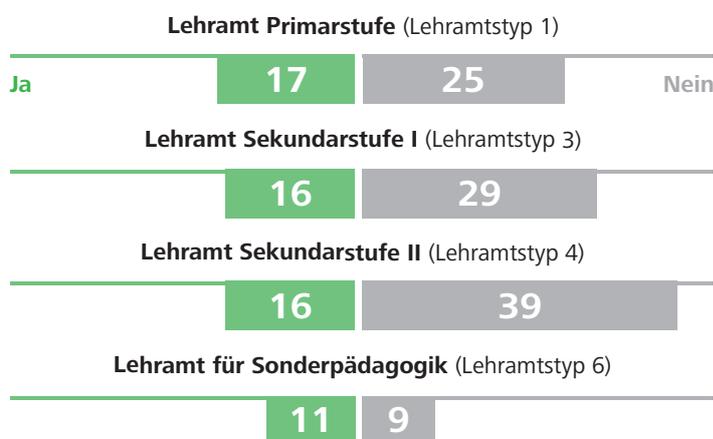


Abb. 3: Angebot verpflichtender Lehrveranstaltungen, in denen professionelle Kompetenzen im Bereich multiprofessionelle Teams bzw. Teamteaching vermittelt werden; LAT=Lehramtstyp nach KMK-Klassifikation²⁵; n=Hochschulen, die den Lehramtstyp anbieten und hierzu Angaben machten; n=42 (LAT 1), n=45 (LAT 3), n=56 (LAT 4), n=20 (LAT 6)²⁶

Den Ländern wurde die Frage in abgewandelter Form gestellt, nämlich ob es landesweit einheitliche Vorgaben zur Vermittlung professioneller Kompetenzen zur Vorbereitung auf die Arbeit im multiprofessionellen Team bzw. Teamteaching in Lehrveranstaltungen (unabhängig davon, ob verpflichtend oder nicht) gebe.²⁷ Die Fälle, in denen solche landesweiten Vorgaben existieren, liegen im unteren einstelligen Bereich. Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz machen Vorgaben für die Lehramtstypen 1, 3, 4 und 6, das Saarland und Sachsen-Anhalt gaben an, solche Vorgaben zu planen.

23 60 von insgesamt 69 befragten Hochschulen beantworteten diese Frage.

24 LAT 1: 28 von 44 Hochschulen, LAT 3: 31 von 47 Hochschulen, LAT 4: 38 von 60 Hochschulen, LAT 6: 13 von 21 Hochschulen, die diesen Lehramtstypen anbieten.

25 Die KMK unterscheidet sechs Lehramtstypen, die in der Grafik gekürzt dargestellt sind: Lehramt der Grundschule bzw. Primarstufe (Lehramtstyp 1), Übergreifende Lehramt der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I (Lehramtstyp 2), Lehramt für alle oder einzelne Schularten der Sekundarstufe I (Lehramtstyp 3), Lehramt der Sekundarstufe II [allgemeinbildende Fächer] oder für das Gymnasium (Lehramtstyp 4), Lehramt der Sekundarstufe II [berufliche Fächer] oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5), Sonderpädagogische Lehramt (Lehramtstyp 6); vgl. <http://bit.ly/2nEyATF>. Der Lehramtstyp 5 wurde in dieser Publikation nicht bedacht, da berufliche Schulen in der Regel keine Ganztagschulen sind.

26 Der Lehramtstyp 2 existiert nur noch in der Freien und Hansestadt Hamburg. Da die Universität Hamburg sich nicht am Monitor Lehrerbildung beteiligt, wurde er hier nicht berücksichtigt. Gleiches gilt für alle weiteren lehramtstypenspezifischen Ergebnisse.

27 Alle Länder wurden zuvor gebeten, anzugeben, ob es landesweit einheitliche Vorgaben zur Vermittlung der Kompetenzbereiche Arbeit im multiprofessionellen Team bzw. Teamteaching, Planung und Umsetzung außerunterrichtlicher Bildungsangebote, Inklusion/Heterogenität, Individuelle Förderung, Deutsch als Zweitsprache, Sprachsensibler Unterricht, pädagogische Diagnostik, inner- und außerschulische Kooperation im Ganztag, Organisation und Gestaltung von Ganztagschulen und Demokratiebildung gebe. Vorgaben gibt es in elf von 15 Ländern, die den LAT 1 anbieten, in elf von 13 Ländern, die den LAT 3 anbieten, in zwölf von 16 Ländern, die den LAT 4 anbieten und in neun von 13 Ländern, die den LAT 6 anbieten.

Für den Lehramtstyp 6 gibt es darüber hinaus auch Vorgaben in Niedersachsen und Sachsen-Anhalt. Der größte Anteil der Vorgaben ist somit im Lehramt für Sonderpädagogik (LAT 6) zu verzeichnen. Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz geben außerdem für jeden Lehramtstyp an, dass landesweit einheitliche Vorgaben über die Vermittlung professioneller Kompetenzen zur inner- und außerschulischen Kooperation im Ganztag existieren. *Verpflichtend* zu absolvierende Lehrveranstaltungen, in denen diese Kompetenzen vermittelt werden, werden an der Mehrzahl der Hochschulen nicht angeboten: Im Lehramtstyp 1 geben 13 von 42 Hochschulen an, entsprechende Lehrveranstaltungen vorzusehen, 14 von 45 Hochschulen im Lehramtstyp 3, 15 von 56 Hochschulen im Lehramtstyp 4 und zehn von 20 Hochschulen im Lehramtstyp 6.

Die Länder wurden außerdem nach landeseigenen Initiativen zur Vorbereitung von Lehramtsstudierenden auf die Arbeit in einer multiprofessionellen Kooperationskultur gefragt. Initiativen seitens der Länder ließen sich jedoch nur in Form von Landesvorgaben, die den Themenbereich Multiprofessionalität berücksichtigen, identifizieren.²⁸



FOTO: FOTOLIA.COM/CHRISTIAN SCHWIER

2 Fähigkeit zur aktiven Mitgestaltung des Alltags in Ganztagschulen

Die formale Umstellung von einer Halbtags- zu einer Ganztagschule kann verhältnismäßig schnell erfolgen. Die Schulkultur entsprechend umzugestalten, ist jedoch ein länger dauernder Prozess. Er kann nur dann wirkungsvoll und glaubwürdig umgesetzt werden, wenn er vom Lehrpersonal mitgestaltet wird. Eine offene Haltung zu und Identifikation mit den Zielen einer Ganztagschule ist daher zwingend erforderlich.²⁹

In der Ganztagschule tritt der Lebensweltbezug durch außerunterrichtliche Bildungsangebote in prägender Weise neben den reinen Fachunterricht. Die Lehrkräfte stehen in der Verantwortung, den Wandel der Schulkultur und den Schulentwicklungsprozess aktiv mitzugestalten. Lehrkräfte sind angehalten, beispielsweise AGs, Projekte, Lern- und Übungsangebote und Freizeitaktivitäten zu realisieren, in denen sie ihre Schüler nicht primär in der Schülerrolle, sondern davon losgelöst als Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Neigungen und Interessen erleben. Auch Pausenzeiten, wie z.B. das gemeinsame Mittagessen von Lehrkräften und Schülern, gehören dazu. Lehrkräfte müssen daher auf die Erfahrungswelten der Schüler eingehen und durch kreative und vielfältige Lernangebote bzw. Lernsettings den eigentlichen Unterricht, der weiterhin Kernaufgabe der Schule bleibt, ergänzen.

28 Die Frage nach Initiativen ermöglicht den Ländern, auch solche zu nennen, die nicht Landesvorgaben im rechtlich bindenden Sinne sind.

29 Vgl. Böttcher, Wolfgang et al. (2014), Individuelle Förderung in der Ganztagschule. Anspruch und Wirklichkeit einer pädagogischen Leitformel, S. 41.

Welche Anforderungen ergeben sich aus dem Trend zur Ganztagschule?

Wie werden Kompetenzen zur aktiven Mitgestaltung des Alltags an Ganztagschulen derzeit im Lehramtsstudium berücksichtigt?

Die Hochschulen wurden gefragt, ob sie die Teilnahme an Lehrveranstaltungen, in denen professionelle Kompetenzen zur Planung und Umsetzung außerunterrichtlicher Bildungsangebote vermittelt werden, verpflichtend vorschreiben. Die Ergebnisse der Erhebung zeigen, dass dieser Kompetenzbereich an etwa einem Drittel der Hochschulen einen Pflichtbestandteil des Lehramtsstudiums darstellt. Im Lehramtstyp 1 gaben 13 von 42 Hochschulen an, verpflichtende Lehrveranstaltungen, in denen diese Kompetenzen vermittelt werden, anzubieten, im Lehramtstyp 3 14 von 45 Hochschulen, im Lehramtstyp 4 waren es 19 von 56 Hochschulen und im Lehramtstyp 6 elf von 20 Hochschulen. Ein ähnliches Bild zeigen die Angaben der Hochschulen zur Frage, ob verpflichtende Lehrveranstaltungen zur Vermittlung professioneller Kompetenzen zur Organisation und Gestaltung von Ganztagschulen existieren. An der Mehrzahl der Hochschulen ist dies nicht der Fall: Für den Lehramtstyp 1 antworteten 13 von 42 Hochschulen mit »ja«, für den Lehramtstyp 3 waren es 13 von 45 Hochschulen, für den Lehramtstyp 4 waren es 15 von 56 Hochschulen und für den Lehramtstyp 6 sieben von 20 Hochschulen.



FOTO: ISTOCKPHOTO.COM/ASISEET.

3 Fähigkeit zum Umgang mit Vielfalt

Die Heterogenität im Klassenzimmer – sozioökonomisch, kulturell, leistungsbezogen – steigt. In jeder Schulform gewinnt der erfolgreiche Umgang mit Vielfalt an Bedeutung. Er setzt aber voraus, dass ausreichend Zeit und Raum für die individuelle Förderung jedes Einzelnen zur Verfügung stehen und Lehrkräfte über Kompetenzen in der Unterrichtsgestaltung, die auf individuelle Förderung ausgerichtet ist, und zum Einsatz alternativer Unterrichtsmodelle verfügen. Die didaktisch-methodische Orientierung am Lernpotenzial jedes einzelnen Schülers ist daher eine wichtige Schlüsselkompetenz für alle Lehrkräfte an allen Schulen.

Eine Ganztagschule ist der Ort, wo diese Anforderungen am ehesten erfüllt werden können. Dort besteht aufgrund großzügiger Zeitfenster und der stärkeren Präsenz anderer pädagogischer Professionen die Möglichkeit, Lernprozesse individueller an den Bedürfnissen und Fähigkeiten der Schüler auszurichten, als dies an einer Halbtagschule möglich ist. Die Ganztagschule dient gemäß ihrer Zielsetzung unter anderem dazu, besser auf Vielfalt eingehen zu können. Daher ist die Qualifikation der an ihr Lehrenden für den Umgang mit Heterogenität eine elementare und unentbehrliche Grundvoraussetzung.

Die zunehmende kulturelle Heterogenität der Schülerschaft durch Migration und der somit hohe Anteil an Schülern, in deren Familien Deutsch nicht Erstsprache ist, erfordern es zudem, dass unabhängig vom Unterrichtsfach Basiskompetenzen im Bereich Deutsch als Zweitsprache vorhanden sind. Auch die Gestaltung eines sprachsensiblen Unterrichts, der die Bildungssprache Deutsch vermittelt, gewinnt vor diesem Hintergrund an Bedeutung. An Ganztagschulen können Maßnahmen zur Sprachförderung auch jenseits des Unterrichts über den ganzen Tag wirken, weshalb die Ganztagschule in Bezug auf Sprachförderung großes Potenzial birgt.³⁰

»Lehrkräfte müssen über eine Haltung verfügen, die Heterogenität als selbstverständliche Voraussetzung für institutionelles Lernen begreift, und die die Individualität der Lernenden sowie der Lernprozesse als zentrale Bedingung für das Handeln von Lehrkräften annimmt.«

Andreas Niessen, Leiter des Geschwister-Scholl-Gymnasiums, Pulheim

30 Zur Bedeutung von Sprachbildung an Grundschulen vgl. Benholz, Claudia (2005), Sprachförderung für Migrantenkinder im Rahmen des Ganztagsbetriebs an Grundschulen. <http://bit.ly/2oFWb3Y>.

Wie werden Kompetenzen zum Umgang mit Vielfalt derzeit im Lehramtsstudium berücksichtigt?

Die Ergebnisse des Monitor Lehrerbildung zeigen, dass sich Maßnahmen zur Vermittlung von professionellen Kompetenzen zum Umgang mit Vielfalt nahezu flächendeckend an den Hochschulen etabliert haben. Dies ist wohl nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass dieser Kompetenzbereich mittlerweile in den meisten Ländern in die Verordnungen zur Lehrerbildung aller Lehramtstypen übernommen worden ist. Insbesondere die gemeinsame Empfehlung von Kultusministerkonferenz und Hochschulrektorenkonferenz vom März 2015, »Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt«, unterstreicht die Bemühungen der Politik, das Thema rechtlich zu verankern.³¹

Zum Feld »Umgang mit Vielfalt« zählen unter anderem die Kompetenzbereiche »Individuelle Förderung«, »Inklusion und Heterogenität«, »Pädagogische Diagnostik«, »Deutsch als Zweitsprache« und »Sprachsensibler Unterricht«. So geben nahezu alle Länder den Kompetenzbereich Inklusion bzw. Heterogenität als Gegenstand landesweit einheitlicher Vorgaben über die Vermittlung in Lehrveranstaltungen an.³² Ähnliche Ergebnisse liegen für die Kompetenzbereiche Individuelle Förderung, Pädagogische Diagnostik³³ und Deutsch als Zweitsprache³⁴ vor. Die Länder berücksichtigen Kompetenzen zum Umgang mit Vielfalt also in besonderem Maße, vor allem verglichen mit den anderen relevanten Kompetenzen, die in diesem Kapitel untersucht werden. Für die Vermittlung professioneller Kompetenzen in den Bereichen Inklusion bzw. Heterogenität, Individuelle Förderung, Pädagogische Diagnostik, Deutsch als Zweitsprache und Sprachsensibler Unterricht im Rahmen verpflichtender Lehrveranstaltungen an den Hochschulen ergibt sich die folgende Zusammenschau: Maßnahmen zur Vermittlung von Kompetenzen zum Umgang mit Vielfalt sind zwar bereits breit im Curriculum verankert, aber diese Kompetenzen werden, wie die Grafik zeigt, im Lehramt für Sonderpädagogik auffallend häufiger im Rahmen verpflichtender Lehrveranstaltungen thematisiert.

31 Kultusministerkonferenz/Hochschulrektorenkonferenz (2015), Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. <http://bit.ly/2nXHRa8>.

32 Es gilt Anmerkung 27. Die genauen Angaben lauten: Zehn von zehn Ländern im LAT 1, acht von neun Ländern im LAT 3, zehn von elf Ländern im LAT 4 und acht von acht Ländern im LAT 6.

33 Es gilt Anmerkung 27. Für beide Kompetenzbereiche lauten die genauen Angaben: neun von zehn Ländern im LAT 1, acht von neun Ländern im LAT 3, neun von elf Ländern im LAT 4 und sieben von acht Ländern im LAT 6.

34 Es gilt Anmerkung 27. Die genauen Angaben lauten: acht von zehn Ländern im LAT 1, acht von neun Ländern im LAT 3, neun von elf Ländern im LAT 4 und sieben von acht Ländern im LAT 6.

Angebot verpflichtender Lehrveranstaltungen zur Vermittlung von Kompetenzen im Bereich »Umgang mit Vielfalt«

Ja, es existieren verpflichtend zu absolvierende Lehrveranstaltungen, in denen professionelle Kompetenzen in dem angegebenen Bereich vermittelt werden. **Nein**, es existieren keine verpflichtend zu absolvierenden Lehrveranstaltungen in diesem Bereich.

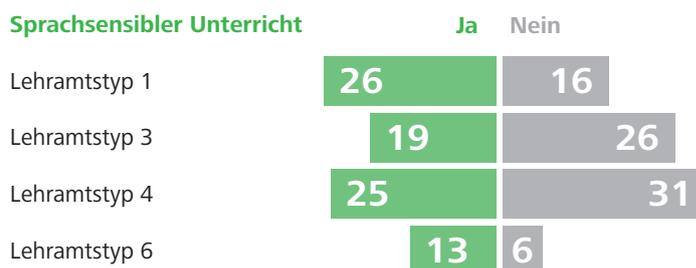
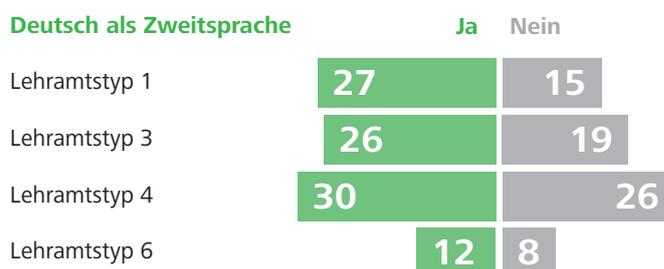
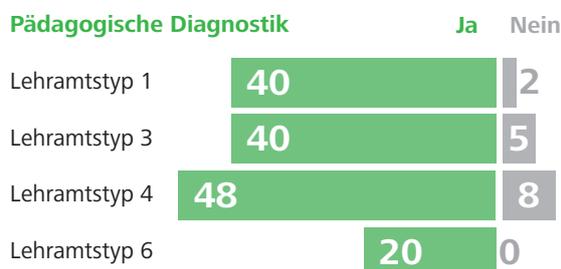
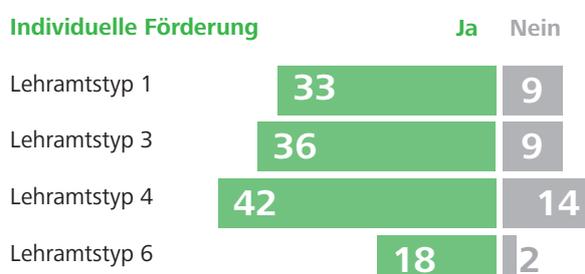
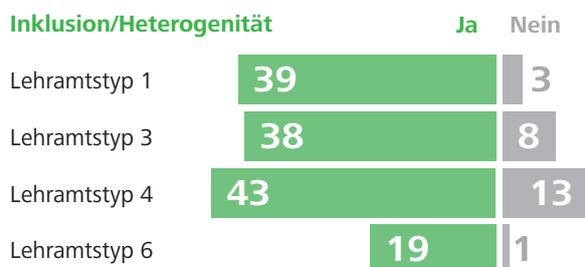


Abb 4.: Anzahl der Hochschulen, die Angaben machten und den Lehramtstypen anbieten: n=42 (LAT 1), n=45 (LAT 3), n=56 (LAT 4), n=20 (LAT 6)

Welche Herausforderungen sind noch nicht hinreichend

① Es fehlen handlungsorientierte Konzepte zur Umsetzung guter Ganztagschule, die in die Lehrerbildung übertragen werden könnten.

Mit dem verstärkten Ausbau des Ganztags werden große Hoffnungen und ambitionierte Ziele verknüpft. Vor dem Hintergrund zentraler Forschungsergebnisse, wie etwa der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG) oder den Ergebnissen des 15. Kinder- und Jugendberichts, erscheinen sie teilweise sogar idealisiert. In der Praxis sind sie bisher jedenfalls noch nicht vollständig erreicht worden. Die StEG-Studie verdeutlicht etwa, dass der Besuch einer Ganztagschule sich bislang nicht positiv auf die Schülerleistung auswirkt, aber immerhin das soziale Lernen fördert.³⁵ Der 15. Kinder- und Jugendbericht beklagt, dass das Reformprojekt Ganztagschule bislang unter seinen Möglichkeiten bleibe. Dem Bericht zufolge stehen mehr Zeit und Raum »geradezu pauschal« für die Hoffnung auf eine bessere Schule, für eine effektivere individuelle Förderung und das Erleben vielfältigerer Erfahrungsräume in der Ganztagschule. Der Bericht konstatiert jedoch, dass sich in der konkreten Umsetzung dieser Ziele Realisierungsprobleme zeigen, die sowohl mit dem professionellen Selbstverständnis der beteiligten Akteure als auch mit strukturellen, personellen und sachlichen Hindernissen zu tun haben.³⁶

Es reicht also nicht aus, immer mehr Schulen zu Ganztagschulen zu machen, ohne auch an konkreten und handlungsorientierten Konzepten zur Umsetzung *guter* Ganztagschule zu arbeiten. Der Ganztagschule ist kein Selbstläufer, sondern muss aktiv und sinnvoll gestaltet werden. Das Fehlen solcher konkreten pädagogischen Konzepte stellt ein grundsätzliches Problem für eine auf den Ganztagschule zugeschnittene Lehrerbildung dar. Ohne sie muss die Lehrerbildung auf ein abstraktes und idealisiertes Ziel hinarbeiten ohne entsprechende handlungsorientierte Wegweiser. Zukünftig an Ganztagschulen tätige Lehrkräfte erhalten so nicht verlässlich eine zielführende Grundausbildung, die ihr konkretes und bewährtes »Handwerkszeug« für gute Lehre zur Verfügung stellen bzw. zu Lernbegleitung und gutem Unterricht im Ganztagskontext befähigen kann.



FOTO: ISTOCKPHOTO.COM/WAVEBREAKMEDIA

»Im Zuge des verstärkten Ausbaus von Ganztagschulen wird Schule insgesamt zu einem anderen Konstrukt und vollzieht einen grundlegenden Kulturwandel. In einer Ganztagschule muss sich jede Lehrkraft darauf einstellen, dass Kinder den ganzen Tag in ihrer Institution sind, dass sie deshalb mit ganz anderen Fragen und Problemen konfrontiert wird und dass sie in der alltäglichen Arbeit auch andere Professionen um sich herum hat. Diese Entwicklung tangiert die gesamte Lehrerbildung. In der Bildungspolitik wurde es bislang versäumt, eine konzeptionelle Debatte darüber zu führen, was eigentlich die Idee des Ganztags ist. Dazu gehört auch, über die veränderten Bedingungen der Lehrerbildung zu sprechen. Auf bildungspolitischer Ebene gibt es da bislang keine für mich erkennbare Initiative.«

Prof. Dr. Thomas Rauschenbach, Direktor des Deutschen Jugendinstituts

35 Vgl. StEG-Konsortium (2016), Ganztagschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2012–2015.

36 Vgl. 15. Kinder- und Jugendbericht (2017), S. 362.

② Das Lehramtsstudium hält mit der Schulwirklichkeit nicht Schritt.

Gesellschaftliche Herausforderungen, die die Schulwirklichkeit verändern (beispielsweise Inklusion, Migration, Digitalisierung), haben in den letzten Jahren bereits Eingang in Lehramtscurricula gefunden. Sie werden häufig bewusst als Querschnittsthemen aufgegriffen. Kompetenzen, die in der Ganztagschule in besonderem Maße relevant sind, werden demgegenüber in der Lehrerbildung noch nicht ausreichend konsequent mitgedacht – dabei sind bereits jetzt mehr als die Hälfte der Schulen in Deutschland Ganztagschulen. Zukünftige Lehrkräfte erhalten also derzeit im Lehramtsstudium eine Grundausbildung, die sich immer mehr gesamtgesellschaftlicher Themen wie Inklusion oder in jüngster Zeit auch Digitalisierung annimmt, jedoch die vorherrschende Schulorganisationsform, in der diese Themen zur Anwendung kommen, nicht ausreichend berücksichtigt. Dieses Missverhältnis schränkt den Handlungsspielraum zukünftiger Lehrkräfte in der Ganztagschule ein, obwohl doch gerade das große Potenzial dieser Schulorganisationsform darin liegt, weitreichende Möglichkeiten zur Implementierung der genannten Querschnittsthemen zu bieten.

Es fällt auf, dass derzeit vor allem beim Lehramtstyp 6 (Sonderpädagogik) Bezug auf ganztagsrelevante Themen genommen wird. Im Zuge der Inklusion sollen jedoch die Förderschulen sukzessive abgebaut bzw. die bislang an Förderschulen vorhandenen Kompetenzen und Ressourcen zunehmend in das Regelschulsystem integriert und überführt werden. Eine entsprechende Anpassung der Curricula, die die Bedeutung ganztagsrelevanter Themen auch für die Regelschullehrkräfte berücksichtigt, ist bislang noch nicht überall auszumachen. Konkrete Studieninhalte zur Organisation und Gestaltung von Ganztagschulen oder zur Planung und Gestaltung außerunterrichtlicher Bildungsangebote sind lehramtstypenübergreifend gerade einmal an etwa einem Drittel der Hochschulen verpflichtend vorgesehen. Von

einer systematischen Berücksichtigung ganztagsrelevanter Themen als Querschnittsaufgabe im Lehramtsstudium kann angesichts dessen bislang noch nicht gesprochen werden. Hier hält die Lehrerbildung mit der Wirklichkeit nicht Schritt: Selbst wenn aktuell die Förderschulen neben den integrierten Gesamtschulen noch den höchsten Anteil an Ganztagschulen haben, ziehen die Regelschulen nach. Der zunehmende Ganztagschulausbau hat die Schulwirklichkeit auch an Grundschulen, Realschulen und Gymnasien grundlegend verändert – und verändert sie weiter, wengleich die Gegebenheiten und der Stand des Ausbaus regional sehr unterschiedlich sind.³⁷

»Die Lehrerbildung sollte unbedingt auf den Ganztagschulausbau reagieren, denn die Ganztagschule stellt eine grundlegend anders organisierte Schulwirklichkeit dar, für die auch gezielt ausgebildet werden muss. Es gibt in der Lehrerbildung allerdings mittlerweile so viele Querschnittsthemen, die irgendwie im Studium untergebracht werden müssen, dass dies eine große Herausforderung für die Weiterentwicklung der Curricula darstellt.«

Prof. Dr. Isabell van Ackeren, Prorektorin für Studium und Lehre an der Universität Duisburg-Essen



37 Zu personellen und zeitlichen Rahmenbedingungen an gebundenen Ganztagschulen im Ländervergleich vgl. Klemm, Klaus/Zorn, Dirk (2016), Die landesseitige Ausstattung gebundener Ganztagschulen mit personellen Ressourcen. <http://bit.ly/2nspRn5>.

Welche Herausforderungen sind noch nicht hinreichend gelöst?

3 Das Berufsbild der Lehrkraft spiegelt noch nicht die veränderte Realität wider.

Mit der veränderten Schulwirklichkeit verändert sich auch die Rolle der Lehrkraft. Ist sie im Ganzttag tätig, ist der Erziehungsauftrag ausgeprägter als in der klassischen Halbtagschule. Dann passt das althergebrachte Bild der Lehrkraft, die vormittags alleine Unterricht erteilt und nachmittags am Schreibtisch Arbeiten korrigiert, nicht mehr zur Schulwirklichkeit. Stattdessen ist die Lehrkraft angehalten, sich über einen wesentlich längeren Zeitraum und in anderen Kontexten mit den Schülern auseinanderzusetzen.

Die Vorstellung der klassischen Halbtagschule, in der eine solch intensive Auseinandersetzung mit einzelnen Schülern schon aufgrund des begrenzten Zeitrahmens nicht möglich ist, prägt jedoch nach wie vor das Berufsbild der Lehrkraft. Der dafür notwendige und grundlegende Mentalitätswandel hat noch nicht flächendeckend stattgefunden. Viele Lehramtsstudierende, die aktuell kurz vor dem ersten Staatsexamen stehen, kennen die Ganztagschule nicht aus der eigenen Schulzeit. Ihre Vorstellung des Lehrberufs passt möglicherweise nicht zu der Realität, mit der sie bald konfrontiert sein werden. Die Lehrenden an den Hochschulen haben zudem nicht in jedem Fall eigene Erfahrungen in der Ganztagschulpraxis gesammelt. Die Herausbildung eines beruflichen Selbstverständnisses und eines Rollenbildes, das sich an der späteren Berufsrealität orientiert, ist daher eine Herausforderung, die in besonderem Maße im Lehramtsstudium zu bewältigen ist.

»Die meisten Studierenden sind erstaunt, wenn sie erfahren, dass über 60 Prozent der Schulen in Deutschland Ganztagschulen sind. Dies wird in der Lehrerbildung bis heute wenig transportiert und thematisiert. Visionen von Ganztagschule scheitern häufig an der mangelnden Akzeptanz der Lehrkräfte. Das Studium sollte umfassendes Wissen über Ganztagschule vermitteln, um bereits in der ersten Phase der Lehrerbildung den Grundstein für diese Akzeptanz zu legen.«

Prof. Dr. Natalie Fischer, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt »Soziale Beziehungen in der Schule« an der Universität Kassel

4 Die Vorbereitung auf eine multiprofessionelle Kooperationskultur erfolgt noch nicht konsequent genug.

An Ganztagschulen kommt der multiprofessionellen Zusammenarbeit verschiedener pädagogischer Berufsgruppen ein höherer Stellenwert zu. Dies gilt in erster Linie für die Zusammensetzung des Schulkollegiums, das sich neben Regelschullehrkräften auch aus Sonderpädagogen, Sozialarbeitern, Schulpsychologen, Sozialpädagogen, Erziehern und ehrenamtlichen Mitarbeitern zusammensetzt. Hinzu kommen Berufsgruppen, die durch die Kooperation mit außerschulischen Partnern am Ganztagschulbetrieb mitwirken.

Die vielfältigen Aufgaben, die sich einer Lehrkraft an einer Ganztagschule stellen, sind von ihr nur zu bewältigen, wenn sie sich als Teil eines Teams versteht anstatt als Einzelkämpfer. Neben der Bereitschaft zur Kooperation mit anderen Lehrkräften geht es vor allem darum, die Grenzen der eigenen Professionalität und der eigenen professionellen Zuständigkeit zu kennen, und zu wissen, wann man andere pädagogische Professionen hinzuziehen kann und sollte. Der Stellenwert der Kompetenzen zur multiprofessionellen Zusammenarbeit ist allerdings im Lehramtsstudium noch nicht groß genug. Nur etwas mehr als die Hälfte der befragten Hochschulen antwortete überhaupt auf die Frage, wie sie ihre Studierenden auf die Arbeit in einer multiprofessionellen Kooperationskultur vorbereiten. Nur in Ausnahmefällen wurden konkrete Strategien genannt, beispielsweise an der Universität Gießen, an der es ein gesondertes Aufbaumodul »Arbeiten in multiprofessionellen Teams« gibt.³⁸ Verpflichtende Lehrveranstaltungen, in denen Wissen über multiprofessionelle Zusammenarbeit vermittelt wird, existieren an weniger als der Hälfte der Hochschulen und nur rund ein Drittel der Länder macht diesbezüglich Vorgaben.³⁹

³⁸ Informationen unter: <http://bit.ly/2nXTm1o>.

³⁹ Vgl. Kapitel 1.



FOTO: FOTOLIA.COM/MASKOT

»Überspitzt formuliert: Lehrpersonen werden immer noch zu Einzelkämpfern sozialisiert. Diese Sozialisation beginnt bereits an den Hochschulen, wo Teamarbeiten die Ausnahme darstellen und die Abschlussprüfungen im Wettbewerb alleine zu absolvieren sind. So wichtig und richtig es ist, von angehenden Lehrpersonen zu erwarten, dass sie all die genannten Prüfungen alleine bestehen, so verkürzt ist es aber auch, nur das zu fordern. Formen der Kooperation, des Austauschs und des Miteinanders finden nur sporadisch statt – obschon wir wissen, wie wichtig sie für die Entwicklung der eigenen Lehrprofessionalität sind.«

Univ.-Prof. Dr. Klaus Zierer, Ordinarius für Schulpädagogik an der Universität Augsburg

»Kooperation unter Lehrkräften erschöpft sich vielerorts noch immer im Austausch von Unterrichtsmaterialien und über Notengebung. Gemeinsame Unterrichtsentwicklung, Teamteaching und gegenseitige Hospitationen finden hingegen viel zu selten statt. Dabei herrscht längst Einigkeit darüber, dass Lehrkooperation ein zentraler Erfolgsfaktor von Schule ist – das gilt erst recht für die Ganztagschule, wo Lehrkräfte auch auf Vertreterinnen und Vertreter anderer pädagogischer Professionen treffen. Die lehrerbildenden Hochschulen stehen nun in der Verantwortung, ihre Studierenden auf die geänderten Anforderungen an den Schulen vorzubereiten.«

Dr. Ekkehard Winter, Geschäftsführer der Deutsche Telekom Stiftung

Wie sollte das Lehramtsstudium auf die Arbeit in der

1 Zielorientierte pädagogische Konzepte identifizieren und in die Breite tragen!

Die mit dem Ganzttag verknüpften Hoffnungen und Ziele führten dazu, dass viel in den Ganzttagsschulbau investiert wurde. Nun ist es an der Zeit, neben der Bereitstellung der nötigen Rahmenbedingungen durch die Schulpolitik die zielgerichtete Vorbereitung zukünftiger Lehrkräfte auf ganztägig organisierte Schule in den Blick zu nehmen. Bei der Entwicklung handlungsorientierter Konzepte zur Gestaltung von Ganzttagsschulen in der schulischen Praxis muss der Austausch zwischen Schule und Hochschule intensiviert werden. Forschungsprojekte wie die StEG-Studie haben bereits erste wertvolle Ergebnisse und belastbare Daten zur Ganzttagsschulpraxis geliefert, die nun auch als Grundlage detaillierter Fragestellungen der Lehrerbildung genommen werden sollten. Konzepte, die sich in der Schulpraxis bewährt haben, müssen identifiziert und für die Lehrerbildung nutzbar gemacht werden, um sowohl in der Politik als auch in der Hochschule das konzeptuelle Vakuum erfolgreicher Umsetzungsstrategien zu füllen. Eine auf die Ganzttagsschule ausgerichtete Lehrerbildung benötigt mehr als eine abstrakte Zielsetzung.

»Ganzttag ist eine gute Idee, daran zweifelt kaum noch jemand. Aber jetzt muss aus der guten Idee auch eine gute Realität werden. Das Ziel ist klar; jetzt brauchen Schulen, Hochschulen und weitere Akteure eine Art Wegbeschreibung, wie dieses Ziel erreicht werden kann. Für die Hochschulen bedeutet das zum Beispiel, dass erfolgreiche Konzepte aus der Schulpraxis nun auch systematisch in die Lehrerbildung übertragen werden müssen. Nur so gelangt gute Praxis auch in die Breite. Und es bedeutet, dass Hochschulen über Begleitforschung zum Thema Ganzttag verstärkt die Identifikation bewährter Ansätze auf eine solide Basis stellen und vorantreiben.«

Prof. Dr. Frank Ziegele, Geschäftsführer des CHE Centrum für Hochschulentwicklung

»Man kann Lehrkräften mangelnde Bereitschaft, Bildung ganztägig zu gestalten und ein erweitertes Bildungsverständnis, das über den reinen Unterricht hinausgeht, zu leben, nicht zum Vorwurf machen, wenn sie in der Aus- und Weiterbildung nicht mit Fragen der Ganzttagsschule konfrontiert werden. Weil vieles von der Bereitschaft der Lehrkräfte abhängt, sich auf ein neues Konzept von Schule einzulassen, müssen diese Fragen bereits im Lehramtsstudium thematisiert werden.«

Prof. Dr. Thomas Rauschenbach, Direktor des Deutschen Jugendinstituts

2 Das Lehramtsstudium konsequent auf die Schulwirklichkeit hin ausrichten!

Den Hochschulen muss bewusst sein, dass sich die Schulwirklichkeit verändert (hat), und dass sie mehrheitlich Lehrkräfte für eine Tätigkeit in einer Schule ausbilden, die ganztägig organisiert sein wird. Es darf also nicht darum gehen, das Lehramtsstudium einfach um zusätzliche »Ganzttagsschul-Elemente« zu erweitern, sondern darum, eine grundsätzliche Fokusverschiebung vorzunehmen. Die Lehrerbildung muss sich entsprechend konsequenter und systematischer als bislang geschehen auf eine veränderte Schulwirklichkeit einstellen, in der Ganzttag zur neuen Normalität wird – und an vielen Stellen schon geworden ist.

Unterschiedliche Lehr-Lern-Formate, die im Kontext der Ganzttagsschule große Bedeutung haben, müssen daher in allen Bereichen des Lehramtsstudiums, vor allem in den Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken und Praxisphasen, fest verankert sein und sich idealerweise wie ein roter Faden durch das gesamte Studium ziehen. Zudem sind Zertifikatskurse, die Lehramtsstudierende für die professionelle Arbeit in diesem Bildungskontext qualifizieren, eine gute Möglichkeit, Grundlagenwissen und Grundkompetenzen im Bereich Ganzttagsschule zu vermitteln. Das Lehramtsstudium und die zweite Phase der Lehrerbildung (Vorbereitungsdienst bzw. Referendariat) müssen den Grundstein für eine erfolgreiche Berufsausübung legen. Das bedeutet, dass Wissen über und Kompetenzen zur aktiven (Mit-) Gestaltung der Ganzttagsschule vermittelt und ein erweiterter Bildungsbegriff, der im Kontext Ganzttagsschule zum Tragen kommt, zu Grunde gelegt werden müssen. Der Austausch zwischen Hochschule und Schule sollte außerdem intensiviert werden, damit die Schulwirklichkeit von gut ausgebildeten Lehrkräften, aber auch das Lehramtsstudium von der Praxisexpertise profitieren kann.

Praxisbeispiel

Das Zertifikat »Pädagogik der Ganzttagsschule« an der Pädagogischen Hochschule Freiburg ist ein Kooperationsprojekt der Institute für Erziehungswissenschaft der PH Freiburg und der Universität Freiburg, das zukünftige Lehrkräfte für die besonderen Aufgaben der Ganzttagsschule professionell vorbereiten soll. Studierende lernen dort, was Bildung über den ganzen Tag bedeutet, wie Schule mit außerschulischen Partnern kooperiert und wie Lehrkräfte an Ganzttagsschulen auf Heterogenität im Klassenzimmer reagieren sollten.

<http://bit.ly/2q2CIOL>



Ganztagschule vorbereiten?

3 Den notwendigen Mentalitätswandel schon im Lehramtsstudium gezielt vorantreiben!

Die Hochschulen müssen veralteten Vorstellungen hinsichtlich des Lehrberufs aktiv entgegenwirken. Das Lehramtsstudium muss bei Lehramtsstudierenden eine grundsätzlich offene Haltung zur Ganztagschule schaffen und sie dafür sensibilisieren, dass die Ganztagschule Realität ist und die Vorherrschaft der reinen halbtägigen Unterrichtsschule der Vergangenheit angehört. Das Lehramtsstudium als erste Phase der Lehrerbildung muss in besonderem Maße die Bereitschaft, Bildung über den ganzen Tag zu ermöglichen und zu gestalten, unter den Lehramtsstudierenden fördern.

Eine adäquate Anpassung des eigenen Rollenbildes angehender Lehrkräfte setzt eine Kenntnis der Schulwirklichkeit sowie darauf aufbauend eine Reflexion des Berufsbildes voraus. Praxiserfahrungen im Ganztagskontext für alle Lehramtsstudierenden sind also zwingend notwendig. Durch begleitete Praxisphasen und durch das Mitdenken der Professionalisierung für die Ganztagschule im gesamten Lehramtscurriculum sollten Räume für die nötige individuelle Reflexionsleistung geschaffen werden. Solange noch nicht allorts Praktika an Ganztagschulen ermöglicht werden können, sollten Praxiserfahrungen an Halbtagschulen mindestens aber im Rahmen der Vorbereitungs-, Begleit- und Nachbereitungsveranstaltungen vor dem Hintergrund der Ganztagschulform reflektiert werden. Bei vielen der Kompetenzen, die für die Ganztagschule relevant sind, handelt es sich, wie dargestellt, nicht um grundsätzlich andere als die, die bereits für die Halbtagschule und deren klassische Unterrichtskonzepte relevant sind. Der Umgang mit Vielfalt, die individuelle Förderung und Kompetenzen zur pädagogischen Diagnostik sind bereits gut in den Curricula verankert. Hinzu treten jedoch Kompetenzen, die tatsächlich im engeren Sinne »ganztags-spezifisch« sind, wie z.B. das Wissen um Rhythmisierungskonzepte oder die Fähigkeit von Lehrkräften, auch außerunterrichtliche Bildungsangebote zu unterbreiten. Diese spezifischen Kompetenzen müssen im Studium thematisiert werden. Die gezielte Abordnung von Ganztagschullehrkräften an die Hochschulen würde es zusätzlich ermöglichen, Praktiker mit Ganztagerfahrungen in die universitäre Lehre einzubinden. Sie sollte daher von allen Beteiligten gefördert werden.

»Die erste Phase der Lehrerbildung stellt die Weichen für die spätere Schulpraxis. Die, die heute studieren, werden mehrheitlich an einer Ganztagschule unterrichten. Also muss sich die Lehrerbildung konsequent an den dort relevanten Anforderungen orientieren. Das heißt, gemeinsame Lehrformate verschiedener pädagogischer Professionen, Raum zur Reflexion der eigenen Rolle und die Vermittlung von Kompetenzen zur Gestaltung des Ganztags müssen flächendeckend Eingang in das Lehramtsstudium finden.«

Dr. Jörg Dräger, Mitglied des Vorstandes der Bertelsmann Stiftung

»Ich denke nicht, dass es um eine weitere Überfrachtung der Lehramtscurricula mit konkreten Fachinhalten gehen sollte, sondern dass man vielmehr die Aufteilung der Studieninhalte zwischen Fach, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften nochmal neu zur Debatte stellen muss, wenn man so etwas wie eine pädagogische Grundhaltung ausbilden will.«

Prof. Dr. Falk Radisch, Direktor des Instituts für Schulpädagogik und Bildungsforschung an der Universität Rostock

Praxisbeispiel

Im Projekt **»MuTiG: Kompetent kooperieren – gemeinsam soziales Lernen fördern (Lehramt und Soziale Arbeit)«** der Universität Kassel, das im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung gefördert wird, erhalten Studierende des Lehramts und der Sozialen Arbeit bereits im Studium die Gelegenheit, gemeinsam zu lernen und kooperativ in der Schule zu arbeiten.

<http://bit.ly/2n8TpD6>



FOTO: FOTOLIA.COM/CHRISTIAN SCHWIER

4 Professionelle Teamarbeit schon im Lehramtsstudium zum Standard machen!

Die Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams als Teil der Schulk Wirklichkeit muss eingeübt werden. Teamarbeit sollte daher fester Bestandteil des Lehramtsstudiums sein, sie sollte in Lehrveranstaltungen thematisiert und in Praxisphasen erprobt werden. Wissen über und Wertschätzung für andere in der Schule tätige Professionen sollte durch gemeinsame Lehr- und Prüfungsformate, wie beispielsweise im Projekt MuTiG an der Universität Kassel, oder durch verpflichtende außerschulische Praktika in weiteren pädagogischen Handlungsfeldern gefördert werden. Das Lehramtsstudium kann einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, dass Teamarbeit als Gewinn und nicht als Belastung empfunden wird. Gelingt es, Lehramtsstudierenden die Vorteile des Miteinanders mit Erziehern, Sozialpädagogen, Sozialarbeitern und Psychologen aufzuzeigen und selbst erfahren zu lassen, bauen sich hier mögliche Berührungspunkte und Vorbehalte ab. Im Rahmen der Praxisphasen sollten also verstärkt weitere pädagogische Professionen einbezogen werden, wie es an einigen Hochschulstandorten schon praktiziert wird.

»Ich halte es für sehr wichtig, die vielerorts aufrechterhaltene Trennung von Lehramtsstudium und weiteren pädagogischen Studiengängen, wie etwa Sozialpädagogik oder außerschulische Bildung, zumindest teilweise aufzuheben. Die Studierenden sollten die Gelegenheit erhalten, bereits im Studium mit den verschiedenen an Ganztagschulen beteiligten Professionen in Kontakt zu kommen. Dazu zählt auch die Konfrontation mit unterschiedlichen Bildungsverständnissen und Zielsetzungen. Von anderen Professionen zu lernen und zu sehen, wie sie sich ergänzen können, ist etwas, das man schon früh im Studium anlegen sollte. Denn nur so kann sich auch das gesellschaftliche Bild der Lehrkraft wandeln.«

Prof. Dr. Natalie Fischer, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt »Soziale Beziehungen in der Schule« an der Universität Kassel

»Wenn man über die Verankerung von Multiprofessionalität nachdenkt, ließen sich durchaus Seminarreihen denken oder konzipieren, zu denen man mindestens teilweise, wenn nicht sogar systematisch über die ganze Zeit dieser Seminare hinweg, die anderen Professionen dazu nimmt und Multiprofessionalität nicht nur als Gebilde vermittelt, sondern tatsächlich auch im Seminar lebt.«

Prof. Dr. Falk Radisch, Direktor des Instituts für Schulpädagogik und Bildungsforschung an der Universität Rostock

»Der multiprofessionellen Kooperation kommt nach Auffassung aller Länder im Umgang mit Heterogenität und Vielfalt eine Schlüsselrolle bei der Sicherung der Qualität schulischer Bildung zu. Die dazu erforderlichen Kompetenzen müssen in der Ausbildung und in der Fort- und Weiterbildung systematisch angelegt werden. Sicherlich können wir in der ersten Phase der Lehrerbildung nicht alle Kompetenzen umfassend grundlegen, die Lehrkräfte später in ihrer beruflichen Praxis benötigen. Hier kommt den schulpraktischen Studien eine besondere Bedeutung zu. Praxisbezug im Studium hängt vor allem davon ab, wie planmäßig ausgewählte Themen in diese Studien einbezogen werden und ob die Betreuung der Studierenden in den Praxisphasen vor Ort reflexiv ausgerichtet ist. Hier sollten erste Möglichkeiten für Studierende geschaffen werden, Erfahrungen in heterogenen Lerngruppen zu sammeln und ein Verständnis für die dort erforderlichen Kompetenzen zu erhalten.«

Dr. Susanne Eisenmann, Präsidentin der Kultusministerkonferenz

Praxisbeispiel

Aufbaumodul »Arbeiten in multiprofessionellen Teams/Settings (AMT)« an der Justus-Liebig Universität Gießen

Inhaltlicher Kern des Moduls sind die Themen Ganztagschule, sichere Schule (inkl. sexuelle Gewalt), Inklusion und interkulturelle Kompetenzen. Die Universität Gießen nutzt für dieses Modul bereits vorhandene Forschungsschwerpunkte in diesen Bereichen sowie eine bereits bestehende Zusammenarbeit zwischen Schulpädagogik und außerunterrichtlicher Bildungsforschung.

<http://bit.ly/2nXTm1o>



FOTO: ISTOCKPHOTO.COM/WEEKEND IMAGES, INC.



Das Online-Angebot www.monitor-lehrerbildung.de bietet detaillierte Informationen zur ersten Phase der Lehrerbildung in Deutschland.

Der Monitor Lehrerbildung stellt seit November 2012 die Vielfalt des Lehramtsstudiums übersichtlich dar. Insgesamt sind über 9.000 relevante Daten und Fakten zur ersten Phase der Lehrerbildung abrufbar.

Für jedes der 16 Länder sind bis zu 70 Merkmale aufgeführt – die Länder wurden im Herbst 2016 zum fünften Mal befragt.



Redaktion

Bianca Brinkmann M.A. und Ulrich Müller M.A.
unter Mitarbeit von Dr. Christina Scholz und
Michèle Menke B.A.

Im Rahmen der Vorbereitung der vorliegenden
Publikation wurden Interviews mit Expertinnen und
Experten geführt. Für die Unterstützung danken
wir insbesondere unseren Interviewpartnerinnen
und Interviewpartnern

- Dr. Susanne Eisenmann
Kultusministerkonferenz
- Prof. Dr. Natalie Fischer
Universität Kassel
- Andreas Niessen
Geschwister Scholl-Gymnasium, Pulheim
- Prof. Dr. Falk Radisch
Universität Rostock
- Prof. Dr. Thomas Rauschenbach
Deutsches Jugendinstitut
- Prof. Dr. Isabell van Ackeren
Universität Duisburg-Essen
- Univ.-Prof. Dr. Klaus Zierer
Universität Augsburg

Die Verantwortung für den Inhalt der Broschüre
liegt allein bei den Herausgebern.

Herausgeber

Der Monitor Lehrerbildung und die vorliegende Publikation sind ein gemeinsames Projekt
der Bertelsmann Stiftung, des CHE Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH, der
Deutsche Telekom Stiftung und des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft

Ansprechpartner für das Projekt

Bianca Brinkmann M.A.
bianca.brinkmann@che.de

Dr. Christina Scholz
christina.scholz@che.de

Melanie Rischke M.A.
melanie.rischke@che.de

Die vorliegende Publikation ist auch auf der Seite
des Monitor Lehrerbildung unter www.monitor-lehrerbildung.de/publikationen/ganztag zu finden
und steht zum Download zur Verfügung. Hier
finden Sie außerdem vertiefende Informationen
und weitere Daten zum Thema.

Kontakt

CHE Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH
Verler Straße 6
33332 Gütersloh
Telefon 05241 97 61-0
Telefax 05241 97 61-40