

Kohärenz in der Lehrkräftebildung

Theoretische Grundlagen und Implikationen für den Reformprozess in M-V

Lehrkräftebildung hat die Aufgabe, professionelle Kompetenz (vgl. Kunter et al. 2011) über die Berufsbiografie hinweg auf- und auszubauen sowie entsprechende Lerngelegenheiten zur Verfügung zu stellen. Insbesondere das Professionswissen setzt sich dabei **aus verschiedenen Wissensbereichen** zusammen (vgl. u.a. Shulman 1987), die aus **differenten Disziplinen** gespeist werden und die sich wiederum in den **verschiedenen Ausbildungssäulen** der Lehrkräftebildung (Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften, Praxiserfahrungen) verorten lassen. Diese Ausbildungssäulen oder -bestandteile werden in den **Phasen der Lehrkräftebildung** (Hochschulstudium, Vorbereitungsdienst, Berufseinstiegsphase sowie Fort- und Weiterbildung im Beruf) in unterschiedlicher Weise und von verschiedenen Institutionen adressiert. Um Fragmentierungen und Diskontinuitäten zwischen den einzelnen Bestandteilen und Phasen zu vermeiden und stattdessen vernetztes Wissen bei den (angehenden) Lehrkräften zu generieren, wird in der Lehrkräftebildungsforschung intensiv die Bedeutung von **kohärenten Lerngelegenheiten** diskutiert und seit Jahren auch durch das Bund-Länderprogramm Qualitätsoffensive Lehrerbildung in den Fokus gerückt (vgl. u.a. Hellmann 2019, Cramer 2020).

Hellmann (2019, 9) beschreibt Kohärenz als eine „**Verknüpfung von Strukturen, Inhalten und Phasen der Lehrerbildung**“, sodass diese als zusammenhängend und sinnhaft erlebt werden können. Zielstellungen sind dabei u.a. die Optimierung der individuellen Professionalisierung durch einen auf einander aufbauenden und abgestimmten Kompetenzerwerb sowie die Effizienzsteigerung des gesamten Systems der Lehrkräftebildung (Cramer 2020, 269). Cramer (2020, 270) unterscheidet die formell-institutionelle Kohärenz, die von Institutionen durch **curriculare Verzahnung** gesteuert wird, von einer informell-individuellen Kohärenz, welche die kognitive **Wahrnehmung der Bedeutsamkeit und der Relation der Bestandteile** beim Individuum beschreibt. Befunde der Lehrkräftebildungsforschung weisen darauf hin, dass sowohl die curricular verankerte als auch wahrgenommene Kohärenz durchaus positive Einflüsse auf Überzeugungen, Motivation, Wissensverarbeitung und Kompetenzerleben haben können, sodass die Betonung der Kohärenz als Leitmotiv in der Reform der Lehrkräftebildung gestützt wird (zusammenfassend bei Hellmann 2019, 19-22).

Das Freiburger Säulen-Phasen-Modell der Kohärenz in der Lehrerbildung (Abb. 1) beschreibt für die einzelnen Ausbildungsbestandteile und -phasen verschiedene Dimensionen der Kohärenzherstellung (Hellmann 2019, 18-19):

- Konzeptionelle Kohärenz:
 - Horizontale Kohärenz: Verknüpfung zwischen den einzelnen Ausbildungssäulen
 - Vertikale Kohärenz: Verknüpfung innerhalb einer Ausbildungssäule
- Zeitliche Kohärenz:
 - Synchrone Kohärenz: Inhalte werden im Rahmen derselben Lehr-Lern-Einheit bzw. -Phase (im selben Semester, Referendariatskurs, in derselben Weiterbildungseinheit) zueinander in Beziehung gesetzt
 - Konsekutive Kohärenz: Verknüpfungen über verschiedene (vorangehende wie nachfolgende) Einheiten oder Phasen der Lehrerbildung

Zudem konstatiert Hellmann (2019, 19), dass innerhalb dieser Verknüpfungen verschiedene Ebenen zu betrachten sind:

- Auf **struktureller Ebene** geht es um die Anordnung und Organisation von kohärenten Lerngelegenheiten.
- Auf **inhaltlicher Ebene** ist die Vernetzung von Inhalten zu betrachten.
- Auf **personeller Ebene** ist die Verknüpfung durch die Kooperation verschiedener Akteure der Ausbildungssäulen und -phasen möglich.

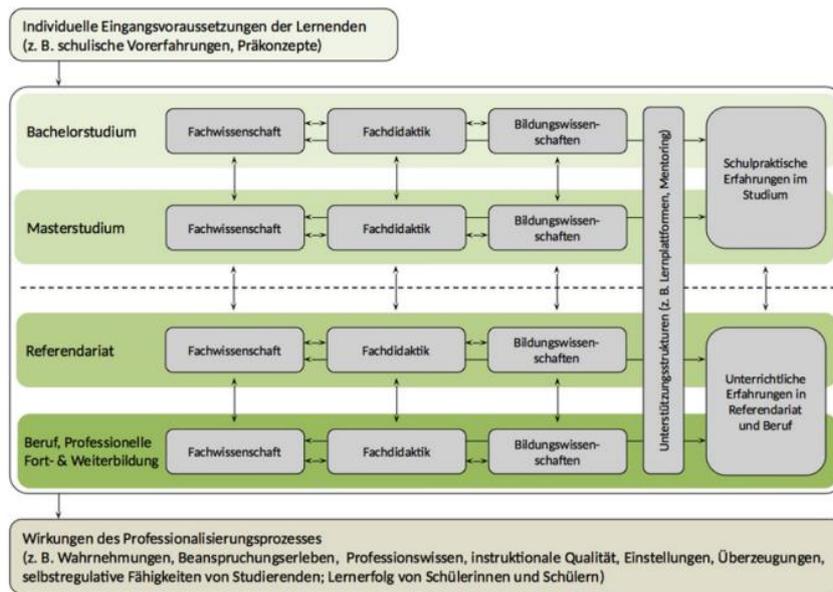


Abbildung 1: Freiburger Säulen-Phasen-Modell (Hellmann 2019, 18)

Im Gegensatz zu den früheren Konzepten von Transfer und Transformation, die von einer Anwendbarkeit bzw. Überführung von Wissen in andere Wissensbereiche oder praktisches Handeln ausgehen, wird derzeit angesichts der angenommenen Eigenlogik von Wissensbereichen und Systemen verstärkt die **Relationierung** als Verbindung der unterschiedlichen Bestandteile und Phasen diskutiert. So beschreibt Cramer (2020, 271) die Relationierung als individuelle Kohärenzherstellung durch Reflexion und kontextspezifische Beschreibung der jeweiligen Beziehung der verschiedenen Wissensbereiche und Phasen, sodass dabei die Grenzen der Elemente erhalten bleiben, jedoch die Bedeutsamkeit für einander sichtbar und erfahrbar wird. Entsprechend muss es in einem kohärenten Studium vorrangig darum gehen, Lernmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen, welche eine Reflexion der Bedeutsamkeit der Wissensbereiche und Kompetenzen für das Berufsfeld sowie ihrer Beziehung zu einander ermöglichen. Bezogen auf die Mehrdimensionalität der Lehrkräftebildung kann in Anlehnung an das Modell von Cramer (2022) (vgl. Abb. 2) konstatiert werden, dass auf der **Makroebene (Phasen, Institutionen, Akteursgruppen)** Zentren und Schools als diejenigen Einrichtungen der Lehrkräftebildung gelten können, die strukturell eine konzeptionelle und zeitliche Kohärenz unterstützen (vgl. Cramer 2020, 273; Bohl/Beck 2020, 287), indem dafür notwendige strukturelle Verzahnungen und Kooperationen moderiert sowie deren Wirksamkeit auf formell-institutioneller und informell-individueller Ebene wissenschaftlich begleitet werden können.

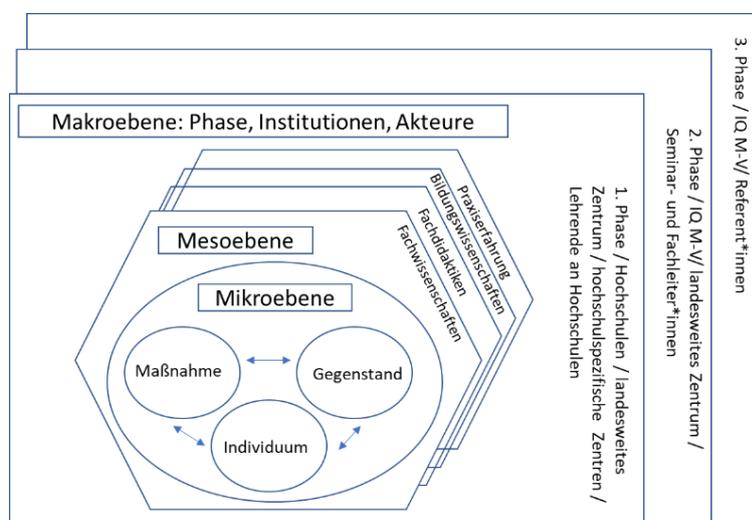


Abbildung 2: Elemente der Kohärenz nach Cramer 2020, 272.

Auf der Mesoebene verorten sich die vier Komponenten bzw. Säulen der Lehrkräftebildung: **Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften und schulpraktische Studien**, deren inhaltliche und quantitative Ausgestaltung in der ersten Phase der Lehrkräftebildung weiterhin erheblich variiert und eine Vergleichbarkeit erschwert (vgl. Terhart 2020). Die KMK hat sowohl für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken (2019a) als auch für die Bildungswissenschaften und die praktischen Ausbildungsbestandteile (2019b) Standards festgelegt, die sowohl auf die **Anforderungen der Berufspraxis** verweisen als auch **Mobilität und Durchlässigkeit** im deutschen Hochschulsystem gewährleisten sollen. Insbesondere die Herstellung von vertikaler und horizontaler Kohärenz ist auf dieser Ebene wesentliches Element der **Studierbarkeit**. Während die Standards für die Bildungswissenschaften (KMK 2019b, 4) explizit für die erste, zweite und dritte Phase der Lehrkräftebildung die zu erwerbenden Kompetenzen aufzeigen und damit eine konsekutive Kohärenz intendieren sowie entsprechende **curriculare Abstimmungen** notwendig machen, sind die Standards für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken auf die erste Phase ausgerichtet. Dennoch zeugt auch hier der Anspruch, dass erworbenes Wissen für die nachfolgenden Bildungsphasen anschlussfähig und vorbereitend sein müsse (KMK 2019a), von der dringenden Notwendigkeit der Abstimmung für eine kohärente Lehrkräftebildung.

Auf der Mikroebene bezeichnet Cramer (2020, 275) einzelne Maßnahmen (Veranstaltungen etc.), Gegenstände (z.B. Inhalte) und Individuen (Lernende und Lehrende) als diejenigen Elemente, die Kohärenzbeziehungen konstruieren. Als Maßnahmen der formell-institutionellen Kohärenzherstellung weist er mit Blick auf die Entwicklungen der letzten Jahrzehnte u.a. auf folgende Möglichkeiten hin (vgl. ebd., 275-276):

- Veranstaltungen, die mithilfe von Fallarbeit, forschendem Lernen, Portfolioarbeit, interdisziplinärer Arbeit etc. explizit auf andere Phasen und Komponenten verweisen
- begleitete Praxisphasen und -elemente im Studium (vgl. Expertise Theorie-Praxis-Transfer)
- Einsatz digitaler Medien zur Praxisvorbereitung und -begleitung
- Innovation des Schulwissens durch fachliche Forschung
- Explizite Relationierung durch z.B. Perspektivwechsel und Reflexion divergierender Praxen

Auf individueller Ebene ist es für Lernende wesentlich, die Lehrangebote als professionsorientiert begründet und bedeutsam zu erfahren (vgl. Frister 2019, 18). Dabei weisen Hellmann et al. (2021) in der Adaption des **Angebot-Nutzungs-Modells** darauf hin, dass die Wahrnehmung von kohärenten Lerngelegenheiten auf Seiten der Lernenden u.a. durch Vorwissen, Überzeugungen und motivationale Aspekte beeinflusst wird. Gleichsam ist das Angebot kohärenter Lernanlässe von den übergeordneten Strukturen, den curricularen Vorgaben und den einzelnen Lehrenden abhängig (vgl. ebd.; Borowski/Głowinski 2018), sodass eine Betrachtung des gesamten Systems Lehrkräftebildung notwendig scheint. Aus der Komplexität dieses Gesamtsystems ergibt sich für alle Beteiligten ein hohes Maß an notwendigem Wissen für die Sicherstellung von systembezogenem und individuellem Erfolg. Dies zieht die Notwendigkeit abgestimmter **Beratungs- und Begleitformate** für den Professionalisierungsprozess nach sich. Gleichsam bedarf es für die verantwortlichen Akteure des Professionalisierungsprozesses einer Beratungskompetenz, aber auch einer säulen- und phasenübergreifenden Kooperation sowie darauf bezogene Supervisionsmöglichkeiten.

Literatur

Bohl, T., Beck, Nina (2020): Aktuelle Entwicklungen in der institutionalisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, C., Rothland, M., König, J., & Blömeke, S. (Hrsg.) (2020). Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung (S. 280-289). Bad Heilbrunn und Stuttgart: Klinkhardt utb.

Borowski, A., Glowinski, I. (2018): Vorwort. In: Glowinski, I., Borowski, A., Gillen, J., Schanze, S., von Meien, J.: (Hrsg.): Kohärenz in der universitären Lehrerbildung. Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften (S. 9-13). Potsdam.

Cramer, C. (2020): Kohärenz und Relationierung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, C., Rothland, M., König, J., & Blömeke, S. (Hrsg.) (2020). Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung (S: 269-279). Bad Heilbrunn und Stuttgart: Klinkhardt utb.

Firster, J. (2019): Fortentwicklung von Fachlichkeit, Didaktik und Bildungswissenschaften durch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung. In: Glowinski, I., Borowski, A., Gillen, J., Schanze, S., von Meien, J.: (Hrsg.): Kohärenz in der universitären Lehrerbildung. Vernetzung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften (S. 15-24). Potsdam

Hellmann, K. (2019). Kohärenz in der Lehrerbildung – Theoretische Konzeptionalisierung. In K. Hellmann, J. Kreutz, M. Schwichow, & K. Zaki (Hrsg.), Kohärenz in der Lehrerbildung – Theorien, Modelle und empirische Befunde (S. 9–30). Wiesbaden: Springer VS.

Hellmann, K., Zieprecht, K., Baum, M., Glowinski, I., Grospietsch, F., Heinz, T., Masanek, N., & Wehner, A. (2021). Kohärenz, Verzahnung und Vernetzung - Ein Angebots-Nutzungs-Modell für die hochschulische Lehrkräftebildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2, 311–332.

KMK (2019a): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019).

KMK (2019b): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019).

Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U., & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV (S. 55-68). Münster: Waxmann.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.

Terhart, Ewald (2020): Erziehungswissenschaft in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: In: Cramer, C., Rothland, M., König, J., & Blömeke, S. (Hrsg.) (2020). Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung (S. 575-584). Bad Heilbrunn und Stuttgart: Klinkhardt utb