Kompetenzorientiert ausgerichtete Praxisphasen in der Lehrerbildung

Dorit Bosse

Ein zentraler Bereich der Lehrerbildung, der innerhalb der Hochschullandschaft unterschiedlich ausgestaltet wird, ist die Praxiskultur. Um die Unterschiedlichkeit dingfest machen zu können, genügt ein Blick auf die Vielfalt an Organisationsformen der Schulpraktischen Studien an Hochschulen (vgl. Arnold/Hascher/Messner u. a. 2011, 58 ff.) oder die Analyse von Modulhandbüchern hinsichtlich des Anspruchs einer praxisorientierten, auf die zukünftige Berufstätigkeit ausgerichteten Lehrerbildung. Noch unklar ist, inwieweit die in Hörsälen und Seminarräumen stattfindende Lehrerbildung als kompetenzorientiert bezeichnet werden kann, wenn als „Kompetenz" die – inzwischen klassische – Definition von Weinert zugrunde gelegt wird: „Die den Individuen verfügbaren und durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können." (Weinert 2002, 27 f.)

Auch wenn die Forschung zur Kompetenz angehender und praktizierender Lehrkräfte der vergangenen Jahre auf Konzeptualisierungen professioneller Kompetenz basiert (vgl. Schubarth/Speck/Große u. a. 2006, Blömeke/Kaiser/Lehmann 2008, Kunter/Baumert/Blum u. a. 2011, Schubarth/Speck/Seidel 2011), ist Skepsis angebracht, wie es sich mit der Umsetzung von Kompetenzorientierung in der Ausbildung an Universität wie Studienseminar tatsächlich verhält. Nicht umsonst hat die Hochschulrektorenkonferenz vor vier Jahren eine „Qualitätsoffensive in der Lehre" mit kompetenzorientierten und lernerzentrierten Studienprogrammen gefordert (vgl. HRK 2007). Mit den Zielen einer besseren Studienorientierung und der Reduzierung von Studienzeiten wie Abbrecherquoten sollen Studierende in ihrer „Studienkompetenz" gestärkt werden, indem ihnen innovative Lernformen geboten werden, die anwendungsorientiert für zukünftige berufliche Tätigkeiten qualifizieren. Gemeint sind etwa „projektorientierte Lehr- und Lernformen", „problemzentriertes Lernen" und „kompetenzorientierte Prüfungsformen", damit Studierenden der aktive Umgang mit erworbenem Wissen ermöglicht werden kann.

Im Folgenden sollen vier Beispiele für hochschuldidaktische Praxis-Szenarien vorgestellt werden, die den Anspruch erheben, Lehramtsstudierenden kompetenzorientiertes Lernen zu ermöglichen. Bei den Beispielen han-

delt es sich um partizipative und modellhafte Formen des Lernens, also hochschuldidaktische Lehr-Lern-Formate, bei denen die Studierenden aktiv eingebunden sind, indem sie kooperativ arbeiten oder Seminarsitzungen selbst gestalten (vgl. Felbrich/Müller/Blömeke 2008, 332 f.), sowie Settings, bei denen sich Studierende im Feld Schule erprobend bewegen.

Praxis-Szenario 1: Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf

Um Lehramtsstudierenden gleich zu Beginn des Studiums die Möglichkeit zu bieten, bereits vorhandene und noch zu entwickelnde basale Kompetenzen im psychosozialen Bereich zu trainieren, werden Studienanfängern lernerzentrierte Lehr-Lernszenarien geboten, um eigene Stärken und den individuellen Entwicklungsbedarf austarieren zu können (vgl. Bosse/Dauber 2005). Das Ganze geschieht im Rahmen eines für alle Lehramtsstudierenden verbindlichen eineinhalbtägigen Kompaktseminars, das für kleine Gruppen mit je zwölf Studierenden und zwei Dozenten konzipiert ist. Bei den „Psychosozialen Basiskompetenzen" handelt es sich um basale, überwiegend nichtkognitive Persönlichkeitsmerkmale und kognitive wie soziale Fähigkeiten, die als Voraussetzung für die Entwicklung essenzieller Kompetenzen für den Lehrerberuf angesehen werden, z. B. Kontaktfähigkeit, Sensitivität, Reflexionsfähigkeit, Teamorientierung, Empathie und Lernbereitschaft. Sie bilden die Basis für den Erwerb von Kompetenzen, die notwendig sind, um die Standards für die Lehrerbildung und hier insbesondere die Standards für die Bildungswissenschaften erfüllen zu können. Diese erste Konfrontation mit für den Lehrerberuf essenziellen psychosozialen Fähigkeiten erleben viele Studierende als besondere Herausforderung. Sie werden in Handlungssituationen verwickelt, in denen sie sich erprobend bewähren können und zugleich erleben, worauf es im angestrebten Beruf neben der Sachkompetenz in den Fächern, den Fachdidaktiken und den Bildungswissenschaften ankommt.

Praxis-Szenario 2: Lerntraining als Bestandteil Schulpraktischer Studien – Verantwortung für die individuelle Förderung eines Schülers übernehmen

Beim „Lerntraining" handelt es sich um einen Teil des erziehungswissenschaftlich ausgerichteten Schulpraktikums (vgl. Bosse 2008). Jeder Student betreut über ein halbes Jahr einmal wöchentlich für ein bis zwei Stunden einen Schüler aus seiner Praktikumsklasse, der Lernprobleme hat (Bereich Grundschule oder Sekundarstufe I). Dafür wird der Schüler aus dem regulä-

ren Unterricht herausgenommen. Dies geschieht semesterbegleitend; der Lerntrainingstermin wird mit dem Semesterplan des Studenten abgestimmt. Der Student diagnostiziert zunächst, worin die Lernprobleme seines Lerntrainingsschülers bestehen und was die Ursachen sein könnten. Das Üben, Wiederholen und neu Erarbeiten im Lerntraining geschieht in enger Absprache mit dem Klassen- oder Fachlehrer. Parallel zum Lerntraining hospitiert der Student regelmäßig in seiner Praktikumsklasse, in der er nach dem Semester während der vorlesungsfreien Zeit anschließend ein fünfwöchiges Blockpraktikum mit eigenen Unterrichtsversuchen durchführt.

Die Idee für diese Form von Schulpraktischen Studien ist folgende: Zunächst soll der Blick für die individuellen Lern- und Verständnisprobleme eines einzelnen Schülers geschärft und in Abstimmung mit der zuständigen Lehrkraft adaptive Lernangebote entwickelt und erprobt werden. Zugleich erhält der Student Gelegenheit, seinen Schüler im Unterricht zu beobachten. Im Blockpraktikum werden anschließend erste Unterrichtsstunden mit der gesamten Lerngruppe durchgeführt. Durch das Lerntraining soll die für die professionelle Ausübung des Lehrerberufs wichtige Voraussetzung geschaffen werden, die gesamte Lerngruppe stets als eine Gruppe von Individuen zu betrachten, innerhalb der jeder Einzelne individuell herausgefordert und gefördert werden sollte. Der Student beginnt seine Lehrtätigkeit im überschaubaren Setting des Lerntrainings und geht dann dazu über, erste Unterrichtsversuche mit der gesamten Lerngruppe durchzuführen.

Praxisszenario 3: Intensivpraktikum – Kompetenzentwicklung zwischen Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik

Leitend für die Neukonzeption dieser Form von Praktikum ist die Grundannahme, dass Lehrerkompetenz nicht durch regelhaftes Anwenden wissenschaftlichen Wissens erworben wird, sondern durch erprobendes und einübendes Handeln in der Auseinandersetzung mit Praxissituationen. Dabei bildet wissenschaftliches Wissen als theoretische und empirische Wissensbasis den Orientierungs- und Reflexionsrahmen (vgl. Messner/Reusser 2000, Messner 2004). Organisatorisch stellt das Intensivpraktikum eine Verbindung von semesterbegleitendem Tagespraktikum und dem sich anschließenden Blockpraktikum in der vorlesungsfreien Zeit dar, bei dem allgemeindidaktische und fachdidaktische Ausbildungsteile miteinander verknüpft werden (vgl. Bosse/Messner 2008). Die Verbindung des Theoriewissens aus beiden Bereichen wird im Begleitseminar geleistet, das gemeinsam von einem Erziehungswissenschaftler und einem Fachdidaktiker geleitet wird. Konzeptionell geht es insbesondere darum, die individuelle Könnensentwicklung jedes einzelnen Studierenden in den Mittelpunkt zu rücken und ihn zur Selbstkon-

struktion seiner zu entwickelnden Unterrichtskompetenz herauszufordern. Entscheidend für diese Form von Praktikum ist die zeitliche Parallelität von Praxisbegegnungen in der Schule und exemplarischen Praxiserprobungen im Hochschulseminar, die durch Theoriearbeit begleitet wird. Wichtig dabei ist die Auswahl relevanter Lehr-Lern-Situationen, die für die Tätigkeit als (Fach-)Lehrer zentral sind.

Beispiel 4: E-Portfolio – Digitale Dokumentation der individuellen Kompetenzentwicklung

Das Arbeiten mit E-Portfolio liegt im hochschuldidaktischen Trend, Studierenden einen Rahmen zu bieten, in dem Leistungen, digital in Szene gesetzt, präsentiert werden können. Die digitale Variante des Portfolios orientiert sich am Fortgang der technischen Entwicklung von Web 2.0 und integriert die Potenziale digitaler Medien bei der praktischen Ausgestaltung des E-Portfolios. Neben Text- und Bilddokumenten können auch multicodale und multimodale Inhalte eingefügt werden. Essenzieller Bestandteil gemäß dem Portfolio-Prinzip sind reflexive und selbstreflexive Texte, die das eigene Lernen, den momentanen Lernstand ebenso wie selbst erkannte Lernfortschritte kommentieren und die Gesamtanlage des E-Portfolios oder eine aktuelle Auswahl freigeschalteter Ansichten erläutern. Aus der Digitalisierung resultieren zahlreiche neue Möglichkeiten für kooperatives Arbeiten mit Portfolio. Unabhängig von Zeit und Ort hat der Verfasser Zugriff auf die in sein E-Portfolio eingestellten Inhalte und kann entscheiden, wer wann Zugang zu welchen Teilen seines E-Portfolios erhält. Kommilitonen, Tutoren sowie Lehrende haben während des Erstellens von Artefakten die Möglichkeit zum Feedback. Jeder Studierende erstellt sein individuelles E-Portfolio, etwa zu einer Vorlesung mit Tutorium, das er über das gesamte Studium mit erbrachten Leistungen und Kommentaren zum je aktuellen Entwicklungsstand anreichern und ergänzen kann.

Resümee: Praxis-Szenarien einer kompetenzorientierten Lehrerbildung kultivieren

Über die Frage, wie angehende Lehrerinnen und Lehrer wissenschaftlich fundiert auf ihr zukünftiges Arbeitsfeld vorbereitet werden sollten, um den gestiegenen gesellschaftlichen wie globalen Anforderungen an Schule gerecht werden zu können, ist im Zusammenhang mit kompetenzorientierter Lehrerbildung in den vergangenen Jahren viel diskutiert worden (vgl. ZfPäd 2006, Baumert/Kunter 2006, Kraler/Schratz 2008). Ein wichtiger Aspekt in

dieser Diskussion ist das Bemühen um einen kontinuierlichen Aufbau professioneller Handlungskompetenz, der für Lehrerinnen und Lehrer im Sinne eines biografischen Kontinuums bereits während des Studiums beginnen sollte. Mit diesem Anspruch rückt der Lernende in den Mittelpunkt universitärer Lehrerbildung. Mit dem Wandel von der Lehrfokussierung hin zur Lernerorientierung wird die Kultivierung hochschuldidaktischer Lernszenarien notwendig, die den individuellen Kompetenzerwerb in berufsrelevanten Handlungssituationen ermöglichen (vgl. Kotzschmar 2004).

Mit der Festlegung von Standards und Kompetenzbereichen für die Lehrerbildung (vgl. Terhart 2005) wurde nicht zugleich auch festgeschrieben, wie angehende Lehrerinnen und Lehrer Standards erreichen und Kompetenzen erwerben können. Standardisierung ist lediglich auf die Vereinheitlichung von Zielperspektiven ausgerichtet, mit der aber keine Normierung universitärer Handlungssituationen einhergehen kann, in denen berufsrelevantes Wissen und Können erworben werden soll. Damit Universitäten zu Orten werden, an denen Lehramtsstudierende konkrete, auf ihr späteres Berufsfeld bezogene Erfahrungen wissenschaftlich fundiert sammeln können, sollten ihnen während des Studiums vielfältige Lernszenarien mit schulpraktischem Anwendungsbezug zur Verfügung gestellt werden. Eine gute Kultur universitärer Lehrerbildung misst sich daran, inwieweit es gelingt, während des Studiums nicht nur kumulativ „Wissen auf Vorrat" anzuhäufen, sondern Studierende in Handlungssituationen zu verwickeln, in denen sie ihr wissenschaftliches Wissen zur Generierung pädagogischer Handlungsstrategien und zum Aufbau berufsrelevanter Kompetenzen nutzen können. Qualitativer Maßstab für das Bemühen um eine praxisorientiertere Lehrerbildung sollte dabei stets die Frage sein, ob angehende Lehrerinnen und Lehrer mit den zu erwerbenden Kompetenzen in die Lage versetzt werden, ihr Wissen und Können beständig zu erweitern, um im Laufe ihres Berufslebens auf die sich stetig wandelnden Bildungsanforderungen an Heranwachsende adäquat reagieren zu können.

Literatur

Arnold, Karl-Heinz/Hascher, Tina/Messner, Rudolf/Niggli, Alois/Patry, Jean-Luc/Rahm, Sibylle (2011): Empowerment durch Schulpraktika. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jg., H. 4, S. 469–520.

Blömeke, Sigrid/Kaiser, Gabriele/Lehmann, Rainer (Hrsg.) (2008): Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Münster u. a.: Waxmann.

Bosse, Dorit/Dauber, Heinrich (2005): Psychosoziale Basiskompetenzen für den Lehrerberuf. In: Dauber, Heinrich/Krause-Vilmar, Dietfrid (Hrsg.): Schulpraktikum

vorbereiten. Pädagogische Perspektiven für die Lehrerbildung. Zweite, erw. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 55–82.

Bosse, Dorit (2008): Lerntraining zur Förderung individueller Leistungen in heterogenen Gruppen. In: Röhner, Charlotte/Rauschenberger, Hans (Hrsg.): Kompetentes Lehren und Lernen. Baltmannsweiler: Hohengehren, S. 149–160.

Bosse, Dorit/Messner, Rudolf (2008): Intensivpraktikum – wie Lehrer/innen-Können universitär angebahnt werden kann. In: Kraler, Christian/Schratz, Michael (Hrsg.): Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Münster: Waxmann, S. 53–70.

Felbrich, Anja/Müller, Christiane/Blömeke, Sigrid (2008): Lerngelegenheiten in der Lehrerausbildung. In: Blömeke, Sigrid/Kaiser, Gabriele/Lehmann, Rainer (Hrsg.): Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Münster u. a.: Waxmann, S. 327–362.

HRK, Hochschulrektorenkonferenz (2007): Qualitätsoffensive in der Lehre – Ziele und Maßnahmen. Empfehlung des 105. Senats vom 16.10.

Kotzschmar, Julika (2004): Hochschulseminare im Vergleich. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang.

Kraler, Christian/Schratz, Michael (2008): Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Münster: Waxmann.

Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hrsg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster u. a.: Waxmann.

Messner, Helmut/Reusser, Kurt (2000): Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. In: Beiträge zur Lehrerbildung 18. Jg., H. 2, S. 157–171.

Messner, Rudolf (2004): Leitlinien einer phasenübergreifenden Lehrerbildung. In: Seminar. Themenheft Lehrerbildung und Schule. H. 4, S. 9–27.

Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten/Große, Ulrike/Seidel, Andreas/Gemsa, Charlotte (2006): Die Potsdamer LehramtskandidatInnen-Studie. In: Schubarth, Wilfried/Pohlenz, Philipp (Hrsg.): Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Potsdam: Universitätsverlag, S. 13–175.

Schubarth, Wilfried/Speck, Karsten/Seidel, Andreas (Hrsg.) (2011): Nach Bologna: Praktika im Studium – Pflicht oder Kür? Potsdam: Universitätsverlag.

Terhart, Ewald (2005): Standards für die Lehrerbildung – ein Kommentar. In: Zeitschrift für Pädagogik. 51. Jg., H. 2, S. 275–279.

Weinert, Franz E. (2002): Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen. In: Ders. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. 2. Aufl., Weinheim und Basel: Beltz, S. 17–32.

ZfPäd, Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft (2006): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Hg. von Christina Allemann-Ghionda und Ewald Terhart. Weinheim und Basel: Beltz.