

Zeitschrift ZLB.KU

Zentrum für Lehrerbildung
und Bildungsforschung



KATHOLISCHE UNIVERSITÄT
EICHSTÄTT-INGOLSTADT



Ausgabe 1 – 2017

Lehrerkompetenzen

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	3
Aus dem ZLB.KU	4
Einführung	5
 Aus der Perspektive von Forschung, Lehre und Schulpraxis: „Lehrerkompetenzen“	
Was heißt schon schulpraktische Erfahrung? Nachdenken über Lernen und Bildung in der schulpraktischen Lehrerausbildung <i>Prof. Dr. Wolfgang Schöning</i>	7
Was brauchen wir als künftige Lehrer? Und wann lernen wir es? - Lehrerkompetenzen aus Sicht eines Studierenden <i>Dominik Wittmann</i>	15
Lehrerkompetenzen - Aktuelle und künftige Berufsanforderungen aus schulpraktischer Perspektive <i>Dr. Frank Puschner</i>	20
Welche Kompetenzen brauchen angehende Biologielehrerinnen und – lehrer? <i>Dr. Helga Rolletschek</i>	26
Berufsfeldspezifische explorative Kompetenzen bei Lehrkräften <i>Prof. Dr. Heiner Böttger, Julia Dose, Dr. Tanja Müller</i>	32
Bildung für nachhaltige Entwicklung – über welche Kompetenzen verfügen Lehrkräfte und Akteur/-innen aus den außerschulischen Einrichtungen? <i>Verena Reinke, Prof. Dr. Ingrid Hemmer</i>	38
Internationalisierung@home im Lehramtsstudium: Das „International Project (IPC)“ <i>Prof. Dr. Klaudia Schultheis, Dr. Petra Hiebl</i>	44
 Veranstaltungen zum Themenschwerpunkt „Digitali- sierung“	50
Ausblick/Impressum	51

Vorwort

Liebe Leserinnen, liebe Leser,

ich freue mich als Präsidentin der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, das Vorwort für die erste Ausgabe der Zeitschrift des Zentrums für Lehrerbildung und Bildungsforschung an Sie, liebe Leserinnen und Leser, zu richten. Damit erweitern wir unser Informationsangebot im Bereich der Lehreraus- und -weiterbildung und ich freue mich über die Fortschritte unseres neu gegründeten Zentrums.

Das Schwerpunktthema dieser Ausgabe handelt von Lehrerkompetenzen aus der Perspektive von Forschung, Lehre und Schulpraxis. Als Präsidentin der KU ist es mir ein Anliegen, neben den erforderlichen Kompetenzen für den Lehrerberuf, vor allem die Lehrerpersönlichkeit in diesem Zusammenhang herauszustellen. John Hattie hat in seiner Studie von 2008 dargelegt, dass jeder Eingriff einer Lehrkraft in den Unterricht eine positive Wirkung auf die Schülerinnen und Schüler hat. Migration, demografischer Wandel, Digitalisierung und Innovationen stellen immer neue Herausforderungen an Studium und Arbeit. Daher ist es uns als katholischer Universität ein Anliegen, unsere Studierenden zu verantwortlichem und ethisch-fundiertem Denken und Handeln in allen Lebensbereichen zu befähigen. Lebenslanges Lernen wird damit zum Leitmotiv, um die Anforderungen zu meistern. Unser Ziel ist es, der Generation von morgen ethisch-soziales Wertebewusstsein zu vermitteln, und mit ihnen gemeinsam den Dialog der Wissenschaft mit der Zivilgesellschaft herzustellen. Wir möchten das Bewusstsein schär-

fen, dass unsere Studierenden als Schnittstelle von Gesellschaft und Wissenschaft ihre erlernten Herangehensweisen und ihre Werteorientierung nach dem Studium an der KU weitergeben und ihr Wissen im öffentlichen Raum austauschen und sich nicht nur in der Institution Schule bewegen. Dabei unterstützen wir unsere Studierenden richtungsweisend auf ihrem akademischen und persönlichen Weg im Kontext einer aufeinander abgestimmten Lehreraus- und -weiterbildung, um Antworten auf die drängenden Fragen unserer Zeit zu finden. Daher haben Studierende unserer Universität unter anderem die Möglichkeit, vielfache Perspektiven einzunehmen: sie können sich in Flüchtlingsprojekten im Rahmen von Service Learning einbringen, sie können interdisziplinäre Seminare an einer unserer acht sozial- und geisteswissenschaftlich ausgerichteten Fakultäten belegen, sie können ein Semester im Ausland studieren oder sie können sich in Entwicklungsländern im Rahmen ihres Studiums engagieren, um die Zusammenarbeit zwischen Universität und Gesellschaft mitzugestalten. Die KU sieht all dies als Bausteine einer Lehrerpersönlichkeit, die „über den Tellerrand“ blicken kann, interkulturelle Kompetenzen besitzt und einen vom christlichen Menschenbild geprägten Blick auf Schülerinnen und Schüler und deren Lernvoraussetzungen zur Grundlage ihres Lehrerhandels macht.

Damit alle Lehramtsstudierenden davon profitieren können, wird unsere entscheidende Aufgabe für die kommenden Jahre sein, dass wir

den direkten Austausch mit unseren Studierenden aufrechterhalten, um ihre Bedarfe zu identifizieren, den wissenschaftlichen Nachwuchs fördern, um Innovationen zu begünstigen, die Internationalisierung der KU ausbauen, um der Globalisierung gerecht zu werden und vielfältige Möglichkeiten für interdisziplinäre Projekte anbieten. Damit die Qualität künftiger Lehrleistungen und Forschungsprojekte im Bereich der Lehreraus- und -weiterbildung gewährleistet wird, müssen wir gemeinsam – Studierende, Dozierende, wissenschaftliche Mitarbeiter, Referendare und die Hochschulleitung – diese Ziele verfolgen.

Ein großer Dank gilt an alle Autorinnen und Autoren, die mit ihrem Beitrag die Zeitschrift ermöglicht haben. Leider gibt es nicht genug Seiten, um allen Mitwirkenden und Unterstützern für ihr großartiges Engagement zu danken, aber mein Dank gilt natürlich allen Personen, die bei der Entstehung dieser ersten Ausgabe beigetragen haben.

Ich freue mich, wenn Sie sich laufend auf den Internetseiten des ZLB.KU informieren und für ein Studium an der KU werben. Bei der Lektüre der ersten Ausgabe der Zeitschrift des ZLB wünsche ich Ihnen viele neue Anregungen und gute Ideen!



Professor Dr. Gabriele Gien

Aus dem ZLB.KU



Foto (von links nach rechts) Prof. Dr. Stefan Seitz, Prof. Dr. Heiner Böttger, Dr. Petra Hiebl, Prof. Dr. Ingrid Hemmer, Prof. Dr. Rainer Wenrich

Das Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt ist eine zentrale Einrichtung der Universität mit dem Ziel, die wissenschaftsgetragene, kompetenz- und professionsorientierte LehrerInnenbildung an der KU zu fördern und zu sichern. In der stetigen qualitativen Weiterentwicklung der LehrerInnenbildung auf der Basis neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse, einschließlich der Bildungsforschung in globaler Perspektive und im Blick auf die Erfordernisse aus gesellschaftlichen Veränderungen, sieht die KU insgesamt ein wichtiges Feld ihres profilspezifischen, wertorientierten Bildungsauftrages, der durch das christliche Menschenbild geprägt ist (vgl. Ordnung des ZLB.KU §2). Ausgehend von diesem Leitbild setzt sich das ZLB.KU in Zusammenarbeit mit den an der LehrerInnenbildung beteiligten Fakultäten folgende Ziele und Aufgaben:

- Verdeutlichung des Stellenwerts der Lehrerbildung an der KU
- Profilbildung in Studium und Lehre
- Universitätsinterne Koordination und Vernetzung der einzelnen Fachdisziplinen im Kontext Lehrerbildung sowie Koordination

und Vernetzung der einzelnen Fachdisziplinen mit den externen Bildungspartnern der KU

- Phasenübergreifende Lehrerbildung
- Schulbezogene Fort- und Weiterbildung
- Internationalisierung der LehrerInnenbildung
- Forschung und Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses in den lehrerbildenden Fachdisziplinen
- Förderung einer wissenschaftsbasierten Diskussion über LehrerInnenbildung (vgl. Ordnung des ZLB.KU § 3)

Geführt wird das ZLB.KU seit Juli 2016 von einem fünfköpfigen Leitungsteam (sh. Bild) sowie einer Geschäftsführerin mit Geschäftsstelle. Das Team vertritt eine phasen- und schulartenübergreifende Lehrerbildung in Theorie, Wissenschaft und Schulpraxis, die die Kompetenzentwicklung zukünftiger Lehrkräfte optimal anbahnen und im Sinne berufsbezogener und lebenslanger (Fort- und Weiter-)Bildung dauerhaft unterstützen möchte.

Das ZLB.KU hat seine Diensträume am historischen Marktplatz der Universitätsstadt Eichstätt und heißt seine (studentischen) Besucher/innen herzlich willkommen. Über seine Homepage, über öffentlichkeitswirksame Projekte (Lehrerfortbildungen, Tagungen, Kooperationsprojekte universitätsintern sowie mit allen schulischen Partnern, Unterstützung und Koordination von Forschungsvorhaben im Kontext Schule etc.) und nicht zuletzt auch über seine ZLB.KU-Zeitschrift möchte es sich einem breiteren Kreis an Interessierten präsentieren und in einen gemeinsamen, kreativen und stets anregungsoffenen Diskurs über eine professionelle, zukunfts wirksame Lehrer(aus)bildung treten. Seien Sie herzlich dazu eingeladen, diesen Diskurs durch Ihre konstruktiven Beiträge zu bereichern und uns zu kontaktieren.

Für das Leitungsteam ZLB.KU

Herzlichst
Stefan Seitz & Petra Hiebl

Einführung

Zum Qualitätsprofil einer Lehrkraft im 21sten Jahrhundert
– eine Einführung in die Themenbeiträge

Stefan Seitz, Petra Hiebl

Am 19. Januar 2017 fand in den Räumen des ZLB.KU eine Kick-off-Veranstaltung mit dem Titel „Eine Lehrerbildung für die Zukunft“ statt, deren Fokus darauf gerichtet war, mit allen universitätsinternen sowie schulischen Bildungspartnern das Kompetenzprofil einer Lehrkraft im 21sten Jahrhundert – für die Schule von morgen – abzustecken und zu diskutieren. Wie soll eine Lehrkraft in der heutigen und morgigen Zeit beschaffen sein, die den Ansprüchen von Bildungspolitik, Gesellschaft, Schülerschaft, Elternschaft, Schulleitung und Kollegium etc. gleichermaßen gerecht werden kann, ohne sich dabei selbst im Sinne von (Selbst)Achtsamkeit zu vernachlässigen? Welchen Qualitätsstandards sowie persönlichen Ansprüchen muss eine Lehrkraft in der heutigen Zeit gerecht werden, in der sich die schulischen Herausforderungen und auch Belastungsfaktoren kontinuierlich erhöhen, in der die beruflichen Rollenerwartungen an Lehrkräfte von anderen Prämissen diktiert werden als noch vor wenigen Dekaden und in der die heutige Unterrichtsplanung und –gestaltung angesichts neuer Erkenntnisse aus der Lehr-Lern-Forschung sowie der Hirnforschung völlig anderen Maximen folgt als früher?

So geht es im heutigen schulischen Alltag nicht mehr um eine bloße Vermittlung von Wissen und Können, Werten und Haltungen, sondern vielmehr um die Entwicklung von fachlichen sowie überfachlichen

Kompetenzen und das Einräumen konkreter Anforderungssituationen zur aktiven und motivierten Umsetzung dieser Standards.

Welche Kompetenzen brauchen Lehrerinnen und Lehrer also, um aktuellen und künftigen Berufsanforderungen gerecht zu werden? Welche von diesen Kompetenzen sind als grundlegende (Persönlichkeits-)Konstituenten günstig, welche können im Professionalisierungsprozess erworben werden? Und an welcher Stelle im Prozess einer nachhaltigen Professionalisierung sollte diese Qualifizierung einsetzen? Dieses viel diskutierte und beforschte Thema steht im Fokus der ersten Ausgabe des ZLB.KU Magazins. Um verschiedene Perspektiven und Zugänge zum Thema aufzuzeigen, wurden Beiträge aus allen Phasen der Lehrerbildung sowie aus dem beruflichen Alltag an Schulen angefragt.

In einem übergreifenden Beitrag befasst sich Wolfgang Schönig mit schulischen Praktika als viel beachteter und –diskutierter Gelenkstelle am Übergang von (wissenschaftsbasierter) Theorie und schulischer Praxis. Er stellt aufgrund der oftmals entstehenden Bruchstellen zwischen Theorie und Praxis, die sich in Schwierigkeiten des Transfers von Wissen in Können manifestieren, die Frage danach, was Lehramtsstudierende wissen und können sollten. Unter Bezug auf einschlägige Lerntheorien zeigt er auf, wie dieser

Transformationsprozess gestaltet sein muss, der es Studierenden ermöglicht, ihre in der Schulpraxis gemachten Erfahrungen vor dem Hintergrund der (wissenschaftlichen) Theorie zu reflektieren. Aus diesen Überlegungen heraus zieht er sechs mögliche Schlussfolgerungen prinzipieller, organisatorischer sowie methodischer Art für die adäquate Gestaltung schulischer Praktika.

Dominik Wittmann reflektiert aus Studierendensicht besonders relevante Lehrkompetenzen, die sich einer/m Studierenden im Laufe ihres/seines Studiums erschließen. In einem zweiten Schritt wird überlegt, ob diese angesprochenen Kompetenzen tatsächlich erworben werden können oder welche davon vielmehr im eigenen Charakter grundgelegt sind. Schließlich wird diskutiert, welche der als wichtig erachteten Kompetenzen aktuell an welcher Stelle im Studienverlauf und auf welche Weise erworben werden können.

Aus der Warte eines Schulleitungsmitglieds thematisiert Frank Puschner Anforderungen an eine zeitgemäße Lehrerbildung für eine veränderte Schülerschaft aufgrund anders gearteter gesellschaftlicher Rahmenbedingungen. Er postuliert hierbei, dass nicht allein kognitive Kompetenzen einer Lehrkraft für deren Professionalität relevant sind, sondern ebenso prozedurale und metakognitive Komponenten. Festgemacht wird dies anhand konkreter Beispiele aus der

schulischen Praxis, indem ein subjektiver Einblick in die Realität heutiger Schulklassen gegeben wird.

Helga Rolletschek erörtert Lehrerkompetenzen aus der Sicht der Biologiedidaktik, die Schüler/innen dazu befähigen sollen, aktuelle Probleme der „Lehre vom Leben“ bearbeiten und klären zu können. Neben dem Fachwissen (Begriffe, Zusammenhänge), der Erkenntnisgewinnung (u.a. Arbeitsweisen) und der Kommunikation gehört hierzu auch die Bewertung von Phänomenen der Lebenswelt. Kritisch werden diese Kompetenzen kontrastiert mit der mittlerweile in der Lebenswelt von Schüler/innen immer mehr beobachtbaren Naturentfremdung, Digitalisierung der Lebenswelt sowie einem häufigen Desinteresse an biologischen Zusammenhängen.

Heiner Böttger, Julia Dose und Tanja Müller widmen sich dem Aspekt, dass sich Unterricht nur dann weiterentwickeln lässt und sich nicht in einer bloßen Meisterlehre ergeht, wenn Lehrkräfte als Forscher ihre Lehr- und Lernsituationen hinterfragen, Hypothesen bilden sowie Daten erheben und interpretieren. Im Artikel sollen u.a. alle auf das Berufsfeld LehrerIn bezogenen explorativen Kompetenzen erörtert werden. Erlernt werden diese Kompetenzen als Forschende sowohl in Form angemessener, universitär erworbener Forschungsmetho-

den als auch durch angemessene Instrumente der Lernstandserhebung wie Aktionsforschungsansätze, reflexive Tagebücher oder Unterrichts- und Ausbildungsportfolios. Und nur Lehrkräfte, die über diese Forschungskompetenzen verfügen, vermögen es letztlich, auch ihre Schülerinnen und Schüler im Unterricht selbst zu forschendem und entdeckendem Lernen anzuhalten. Auf einer solchen Forschungs-Meta-Ebene werden ihre Forschungsobjekte so zu Subjekten, die lernen, selbst zu explorieren – ein Modelllehren wie -lernen par excellence.

Der Beitrag von Verena Reinke und Ingrid Hemmer beschreibt das Dissertationsprojekt von Verena Reinke, das sich der Ausbildung von Multiplikatoren für Bildung für nachhaltige Entwicklung als einem der zentralen Aufgabenfelder des Weltaktionsprogramms (2005-2019) widmet. Eine wichtige Grundlage zur Konzeption einer geeigneten Ausbildung ist das Wissen darum, über welche Kompetenzen heutige Multiplikatoren bereits verfügen. Diese im Vergleich zwischen Geographielehrkräften und Multiplikatoren in außerschulischen Einrichtungen auf der Grundlage des Modells der professionellen Handlungskompetenz zu ermitteln, ist Ziel dieses Forschungsprojektes.

Im abschließenden Beitrag von Klaudia Schultheis und Petra Hiebl

wird noch einmal postuliert, dass die Lehrerausbildung auf die gesellschaftlichen, sozialen und kulturellen Herausforderungen heutiger Schulrealität vorbereiten muss und in diesem Kontext – angesichts zunehmender Mobilität, Migrationsbewegungen, Interkulturalität und Heterogenität an unseren Schulen – der Aspekt der Internationalisierung immer mehr an Bedeutung gewinnt. Da Schulen die Aufgabe zukommt, Schülerinnen und Schüler auf ein Leben in einer zunehmend globalisierten und mediendominierten Welt vorzubereiten, wird es für (angehende) Lehrkräfte zunehmend bedeutsamer, die internationale bzw. globale Perspektive in Schule und Erziehung einzubringen, aber auch im Umgang mit digitalen Medien versiert zu sein. Zur Förderung dieser Professionalität stellt der Beitrag das „International Project (IPC)“ des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt vor, das es den Lehramtsstudierenden ermöglicht, während ihres Studiums an der Heimatuniversität internationale Erfahrungen zu machen (Internationalisierung@home). Neben einer Erläuterung der Ziele, des didaktischen Konzepts und der didaktischen Varianten des IPC Projekts werden anhand der jüngst entwickelten Variante IPC Basic deren konkreter Verlauf aufgezeigt sowie aktuelle Evaluationsergebnisse vorgestellt.

Wolfgang Schönig

Was heißt schon schulpraktische Erfahrung?¹

Nachdenken über Lernen und Bildung in der schulpraktischen Lehrerbildung

Schulpraktika werden als wichtige Gelenkstelle für die Verbindung von Theorie und Praxis angesehen und sollen den Studierenden Erfahrungen ermöglichen, die ihnen beim Aufbau wesentlicher Kompetenzen für die gelingende zukünftige Schulpraxis helfen. In der Ausbildungspraxis zeigen sich allerdings nicht zu übersehende Bruchlinien. Der Beitrag fragt nach, was Studierende des Lehramts wissen und können sollten (1). Einige Ergebnisse der empirischen Forschung zeigen die Schwierigkeiten bei der Verwandlung von Wissen in Können auf (2). Auf der lerntheoretischen Ebene wird deshalb gezeigt, von welcher Art der Prozess sein muss, der es den Studierenden ermöglicht, ihre Erfahrungen zu reflektieren. Dieser Transformationsprozess wird gekennzeichnet (3). Schließlich werden aus den Überlegungen sechs Konsequenzen gezogen (4).

1. Auf der Ebene der Ziele: Was Studierende des Lehramts können sollten

Zu den wesentlichen Aufgaben des Lehramtsstudiums gehört, dass es Kompetenzen anbahnt, mit denen die Studierenden ihr zukünftiges berufliches Handlungsfeld Schule erschließen können. Der Kompetenzbegriff zielt dabei auf eine Kombination aus Wissen, Können und Einstellungen sowie auf den Transfer dessen in die Praxis, was sie im Stu-

dium gelernt haben. Ein Dreh- und Angelpunkt dieses systematisch angelegten Prozesses sind die Schulpraktika, die in allen Bundesländern in den Studien- und Prüfungsordnungen der Lehramtsstudiengänge in vergleichbarer Gestalt verankert sind. Es herrscht Einigkeit darüber, welche Ziele die Praktika ansteuern sollen (Nölle 2002, Schnebel 2011, Terhart 2014). Die Studierenden sollen erstens Einblicke gewinnen in die typischen Organisationsabläufe, pädagogischen Prozesse, Aufgaben und Erfordernisse der Schule, kurz: sie soll mit ihnen vertraut werden. Zweitens sollen sie lernen, Prozesse selber so zu planen, dass Unterricht – das Herz der Lehr-Lernaktivitäten – erfolgreich ist. Und sie sollen drittens überprüfen, ob sie die richtige Berufswahlentscheidung getroffen haben. Gerade an diesem letztgenannten Ziel leuchtet unmittelbar ein, von welcher fundamentalen Bedeutung die Praktika sind, denn sie vermitteln die leibhaftige Erfahrung des Könnens oder Scheiterns in der von den Studierenden als authentisch erlebten Situation, vor bzw. in der Klasse zu stehen. Die Kohärenz des Ensembles von Wissen, Können und Einstellungen kann also nicht vorausgesetzt werden, sondern kann nur das Ergebnis eines längeren konstruktiven Prozesses sein, in dem die anfangs verstreuten Bruchstücke des Lernens synthetisierend und kumulativ miteinander in Verbindung gebracht werden (Bromme 1997). Lenkt man den Blick über die Hochschulen hinaus auf die Zweite

Phase der Lehrerbildung, so begegnet man sogar der Forderung, die angehenden Lehrkräfte mögen auf der Grundlage der Auseinandersetzung mit Theorie und den mit eigenen Erfahrungen einen persönlichen Handlungsstil entwickeln (so etwa Bovet/Frommer 1999).

Näheren Aufschluss über die Kompetenzen und Ziele der Lehrerbildung erhalten wir, wenn wir auf die „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ schauen, die von der KMK im Jahr 2004 verabschiedet wurden. Sie sind vergleichbar einem Kompetenzmaßstab bzw. einem „einheitlichen Erwartungshorizont“ (Terhart 2014, 301) für die Lehrerbildung. Sie wurden im vorigen Jahr überarbeitet, weil dies durch die Berücksichtigung des Gegenstandsbereichs Inklusion geboten erschien.² Sie beziehen sich unabhängig von den gewählten Unterrichtsfächern auf den gemeinsamen Kern, das erziehungswissenschaftliche bzw. bildungswissenschaftliche Teilstudium. Seit dem Beschluss der KMK vom 16.10.2008 i. d. F. vom 11.12.2014 „Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ wird dieser Bereich ergänzt durch fachspezifische Kompetenzprofile.³ Interessant ist der Blick auf den eher allgemeinen Bereich, den der „Bildungswissenschaften“, denn hier werden vier Kompetenzbereiche festgelegt und durch Kompetenzen konkretisiert: Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren. Es ist un-

¹ Der Titel ist angelehnt an einen Vortrag, den Peter Fauser anlässlich der Tagung „Praktisches Lernen und Schulreform“ der Robert Bosch Stiftung am 18. November 1999 in Jena gehalten hat. Der gedruckte Text ist erschienen unter dem Titel: Was heißt schon Erfahrung? Bemerkungen zu einem pädagogischen Grenzwort. In: Neue Sammlung 40(2000)4, S. 583–599

² http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards_Lehrerbildung_Bildungswissenschaften.pdf (aufgerufen am 10.03.2015)

³ http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (aufgerufen am 10.03.2015)

schwer zu erkennen, dass das vom Deutschen Bildungsrat im Jahr 1970 in seinem „Strukturplan für das Bildungswesen“ formulierte Aufgabenquintett von Lehren, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Innovieren Pate gestanden hat (Der Deutsche Bildungsrat 1970). Etwas kurios ist, dass die KMK die „Diagnostik, Beurteilung und Beratung“ als einen „inhaltlichen Schwerpunkt der Ausbildung“ anspricht, aber als eigenständigen Bereich aus dem Ensemble der großen Aufgaben der Lehrerbildung tilgt. Auch bei den Angaben zur Förderung von Kompetenzen sind immer wieder „beratungsnahe“ Aktivitäten zu finden, so etwa „die Kooperation bei der Planung sowie gegenseitigen Hospitation und gemeinsamen Reflexion“ (ebd.), aber der Schlüsselbegriff der Beratung taucht nicht mehr auf. Angesichts der hohen Problembelastungen unserer Schulen im sozial-emotionalen sowie im Lern- und Verhaltensbereich ist dieser Befund irritierend – gerade Beratungskompetenz tut not. (Ich komme später darauf zurück) Wichtiger an dieser Stelle erscheint mir der Hinweis auf das Aufbauprinzip der Liste von Kompetenzen. Während in der linken Spalte „Standards für die theoretische Ausbildung“ stehen, sind rechts davon „Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte“ genannt. Dies wirkt klar und eindeutig, könnte aber die Dichotomie zwischen Theorie und Praxis nicht deutlicher vor Augen stellen. Vermutlich wollte die KMK uns nicht gerade auf ein Fundamentalproblem aufmerksam machen, das sich seit der Erfindung der Didaktik wie ein roter Faden durch den wissenschaftlichen Diskurs zieht: die Suche nach der Verbindung von Theorie und Praxis. Allenthalben ist von der Verklammerung, Verzahnung oder Vernetzung von Theorie und Praxis die Rede – so auch bei der KMK – um das Verhältnis beider zu umreißen. Dabei täuschen die Begriffe über den gewünschten Sachverhalt hinweg, dass es eben nicht nur um

ein Ineinandergreifen von Theorie und Praxis gehen sollte, das beide unverändert lässt – ineinandergreifende Zahnräder nutzen sich ja im Laufe der Zeit ab – sondern um einen Transformationsprozess, der auf Seiten der Studierenden etwas Neues hervorbringt, eine berufsethisch, fachlich und pädagogisch gereifte Persönlichkeit. Wir könnten auch von Bildung sprechen. Zwar werden uns Konzepte wie der „Reflective Practitioner“ (Schön 1987) oder „Lehrer als Forscher“ (Altrichter, Posch 1990) angeboten, wie sie zum Erfolg geführt werden können, ist jedoch bis heute offen (kritisch dazu Schönig 1999). So ist auch nachvollziehbar, wenn Ewald Terhart am Beispiel von Nordrhein-Westfalen feststellt, dass die Standards für die Lehrerbildung zwar nicht zu der befürchteten „technokratischen Fundamentalrevision der Verhältnisse im Bildungssystem“ (Terhart 2014, 8) geführt haben, sondern vielmehr nur langsam in den Schulalltag „einsickern“ (Helmut Becker). Offenbar ist die Steuerungskraft von Standards im Allgemeinen recht gering. Sie werden an der für die Einzelschule typischen Rationalität gebrochen und verändern entsprechend nur mühsam das Theorie-Praxis-Verhältnis. Terhart fasst zusammen:

„Institutionen und Personen rezipieren solche Vorgaben sehr idiosynkratisch, adaptieren Vorgaben an gegebene Verhältnisse, vollziehen Scheinanpassungen zwecks Selbstschutz oder demonstrieren auf andere Weise ihre Innovationsunterlaufungskompetenz. Reformen ändern Schulen, aber Schulen ändern auch Reformen (...)“ (ebd.)

Terhart spricht grundsätzlich die Gelingensbedingungen der Schulentwicklung an. Darüber hinaus stellt sich auf der personalen Betrachtungsebene die Frage, wie die schulpraktischen Erfahrungen von den Mentoren bzw. Praktikumslehrkräften so organisiert werden können, dass keine „Erfahrungsfallen“

im Sinne des bloßen Sammelns von Erfahrungen und der theorieleeren Handwerkelei (Hascher 2005) entstehen, sondern das Erfahrene gewinnbringend reflektiert werden kann. Wie also kann Wissen so in Können übersetzt werden, dass sich das Handlungsrepertoire des Praktikanten sinnvoll erweitert? Bevor ich dieser Frage lerntheoretisch nachgehe, werfe ich einen kurzen Blick auf die realen Verhältnisse in unseren Schulen.

2. Empirie: Einblicke in die schulpraktische Ausbildung

Mit der Etablierung der Standards ist also das Ende der Beliebigkeit in der Lehrerbildung keineswegs besiegelt, denn nach wie vor dominiert in der Schulpraxis eine pragmatische Einstellung von Lehrpersonen, der gemäß das gut ist, was im Alltag funktioniert. Man greift auf jene Wissensbestandteile und berufliche Routinen zurück, die eine direkte Umsetzbarkeit im Unterricht versprechen. Das vorhandene Wissen wird steinbruchartig verwendet und fließt in die subjektiven Theorien von „gutem Unterricht“, Klassenmanagement, Schülerpersönlichkeit usw. ein. Bereits eine frühe empirische Studie von Ewald Terhart u. a. (1994)

konnte zeigen, dass nur 7 % der befragten Lehrer und Lehrerinnen sich bei pädagogischen Entscheidungen auf wissenschaftliche pädagogische Theorien beziehen, während über 80 % der Befragten angeben, sich auf ihre Berufserfahrungen beziehen. Wie können dann Studierende zur wissenschaftlichen Praxisreflexion angeregt werden? Auf der Ebene der Praktikumsbetreuung spiegelt sich dieser Befund deutlich wider.

Die Mentoren zielen kaum auf eine wissenschaftlich gestützte Analyse des beobachteten Unterrichts, sondern geben in erster Linie Tipps zur Problembeseitigung und konkrete Handlungsanweisungen zur Verbesserung des Unterrichts. Die Kommunikation wird entsprechend vom

Mentor mit einem durchschnittlichen Sprechanteil von gut 80 % dominiert, sie ist also asymmetrisch konzipiert. In einer empirischen Studie konnte Stefanie Schnebel ein typisches Gesprächsmuster ausfindig machen, das der Intuition der Mentoren folgt: Der Stellungnahme des Praktikanten folgt seitens des Mentors der Dreischritt von Kritik, Analyse und Verbesserungsvorschlägen (man beachte die Reihenfolge!). Dabei folgen die Mentoren primär den Erfahrungen, die sie in der eigenen Lehrerbildung gemacht haben (Schnebel 2011). Diese Experten-Novizen-Konstellation führt die Praktikanten in eine starke psychologische Abhängigkeit und behindert die Analyse, Reflexion und Eigenständigkeit sowie die gemeinsame kreative Planung weiteren Unterrichts. Es ist interessant, einen Blick auf die Gesprächsinhalte der Besprechungen zu werfen. In der erwähnten fallanalytischen Studie Schnebels (2011) ist zu sehen, dass den Themenbereichen „Methodik“ und „Unterrichtsmaterialien/Medien“ die größte Bedeutung zukommt. Ein Drittel aller Äußerungen bezieht sich auf die methodische Gestaltung des Unterrichts, ein Viertel auf die Medien und Materialien. Dabei stehen didaktische Theorien im Hintergrund. Ca. 8 % der Äußerungen entfallen auf das Schülerverhalten und nur ca. 3 % auf die Lehrerpersönlichkeit. Ebenso werden Aspekte wie Kommunikation, Klassenführung oder Ziele selten angesprochen. Es ist bemerkenswert, dass von der KMK nahegelegte Schwerpunkte wie z. B. „Bildung und Erziehung“, „Lernen, Entwicklung und Sozialisation“, „Schulentwicklung“ oder „Bildungsforschung“ und entsprechenden Standards zumindest in dieser Studie nicht auftauchen. Verlängert man allerdings diese Forschungslinie in die Zweite Phase hinein und fragt mit einer Studie von Strietholt und Terhart (2009) nach den Beurteilungspräferenzen der Lehrerbildner, dann zeigen sich deutliche Korrespondenzen mit Schnebel. Von den vier von der KMK genannten Kompetenzbereichen zielten 80 % der

Beurteilungen auf „Unterricht“ und geben ihm damit die höchste Priorität. Auf die Bereiche „Erziehen“, „Beurteilen“ und „Innovieren“ entfallen 26 %, 24 % und 27 %.

Es ist unbestritten, dass der Unterricht das „Hauptgeschäft“ der Schule ist. Deshalb ist nachvollziehbar, dass dem Unterricht sowohl in der Ersten als auch in der Zweiten Phase die zentrale Aufmerksamkeit geschenkt wird. Vor dem empirischen Hintergrund drängt sich aber der Eindruck auf, dass der Unterricht in seiner Vielseitigkeit und seiner Einbettung in das komplexe Bildungsgeschehen einer Schule nicht gewürdigt wird. Nimmt man die Betreuung der Praktika, dann scheint der Fokus traditionell auf der Planung, Vorbereitung, Analyse und Besprechung einzelner Stunden (!) zu liegen. Es fragt sich, inwieweit das Experimentieren mit sog. neuen Lehr-Lernformen und mit anderen Lernzeitpartituren (vgl. Schönig 2014) überhaupt ermöglicht wird. Von welcher Gestalt ist also die Praxis, die den Studierenden begegnet? An welchen impliziten und expliziten Normen einer „guten Praxis“ werden ihre Bemühungen gemessen? Wie und in welcher Form kommen Theorie und Praxis, Wissen und Können zusammen?

3. Transformationen oder: Lernen im Praktikum zwischen Theorie und Praxis

Die skizzierten Bruchlinien im Praktikum lassen etwas von dem Problem erahnen, wissenschaftliches Wissen für das pädagogische Handeln nutzbar zu machen. Solange es ein Nachdenken über das Theorie-Praxis-Verhältnis gibt – immerhin seit der Antike – gibt es kontroverse Positionen. Wir können grob zwischen einer Differenzthese und einer Integrationsthese unterscheiden (beispielhaft Nölle 2002, Cramer 2014). Die Differenzthese besagt grob gesprochen, dass Wissenschaft und pädagogische Praxis unterschiedliche Wissensformen hervorbringen, die

nur schwer, zumindest nicht unmittelbar voneinander lernen können, weil sie einer je eigenen Logik folgen. Wissenschaft und Forschung geht es primär darum, Erkenntnisse zu gewinnen, die allgemeine, „gesetzmäßige“, über den konkreten Fall hinausgehende Aussagen zu lassen. Sie zielt auf ein Wahrheitskriterium durch die immer weitere Verbesserung der Theorie und die fortwährende Generierung von Erkenntnis. Die Praxis hingegen erzeugt ihr Wissen induktiv, aus sich selbst heraus und für sich selbst. Wissensgenerierung ist an einem „Brauchbarkeitskriterium“ orientiert. Brauchbar ist Wissen dann, wenn es der Praxis dienlich ist, d. h. zum „guten“ Funktionieren ihrer selbst verhilft. Beide Ansätze basieren also auf unterschiedlichen Handlungslogiken, mit denen sich immer aufs Neue Argumente gegen die jeweils andere Seite gewinnen lassen: Praxisferne und Leben im Elfenbeinturm gegen die eine, Theoriefeindlichkeit und Stümperhaftigkeit gegen die andere Seite.

Die Integrationsthese hingegen betont die Notwendigkeit und Möglichkeit, für beide, Wissenschaft und Praxis, eine versöhnliche und konstruktive Beziehung zu stiften. Beide könnten voneinander lernen. Auf die Schulpraxis bezogen könnte die Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin durch Forschung legitimierte Hilfen bereitstellen, mit denen der Aufbau professioneller Handlungskompetenz der Studierenden erleichtert wird. Sie selbst könnte durch eine realitätsgerechte Wahrnehmung der Praxis praxistaugliche Theorien entwerfen.

Vermutlich müsste man die Praktika abschaffen, würde man der Differenzthese folgen. Nimmt man jedoch die Integrationsthese an, muss ein Handlungskontinuum zwischen Theorie und Praxis definiert werden, das einerseits die Diskrepanz zwischen beiden nicht auflöst und beide in ihrer eigenen Handlungslogik belässt, das andererseits die größtmögliche Bereicherung der jeweils anderen Seite verspricht. Zwischen

beiden, so meine zentrale These, ist das Lernen der Beteiligten angesiedelt. Es muss also darum gehen, das je Eigene für die andere Seite in dialektischer Weise fruchtbar zu machen. Weder die Verabsolutierung noch die Nivellierung von Theorie oder Praxis kann zum Erfolg führen, wie Colin Cramer anspricht:

Ohne Praxis würde wissenschaftliche Theorie verabsolutiert und als Ideal der Praxis missverstanden. Ohne die Beschäftigung mit wissenschaftlicher Theorie hingegen würde das Handeln auf der Grundlage konzeptuellen Wissens scheitern, weil prozedurales Wissen überbetont würde und so die Gefahr willkürlichen Handelns ohne Rekurs auf Wissen bestünde.“ (Cramer 2014, 352)

So gesehen geht es um eine „theoriegeleitete Reflexion“. Die Herausforderung und Chance der Schulpraktika besteht wohl darin, dass sie ein Oszillieren zwischen Theorie und Praxis und dem Studierenden und damit die Erfahrung der Differenz und Leistungsfähigkeit beider erlauben. Doch lässt sich das auch lerntheoretisch fundieren?

Rudolf Künzli betrachtet Lernen als „relativ stabile Verhaltens- und Wahrnehmungsänderungen, wie sie auf Grund von Erfahrungen und deren Verarbeitung zustande kommen“. (Künzli 2009, 620). In dieser Definition erscheint Lernen als ein psychologischer oder auch physiologischer Sachverhalt, als eine Art naturgegebenes Faktum oder eine Grundausstattung des Menschen. Wie die „Verarbeitung“ von Erfahrung geschieht, bleibt offen und eine Verhaltensorientierung, wie sie vom Behaviorismus favorisiert worden ist, ist in der Definition nicht zu übersehen. Auffallend ist, dass der für den pädagogischen Kontext so wichtige Begriff der Einstellungen hier nicht angesprochen wird. Künzli konstatiert, dass Lernen erst durch den Kontext kultureller Deu-

tungen und Rahmungen zu einem pädagogischen Gegenstand wird. Pädagogische Lerntheorien, die uns im Handlungsfeld Schule weiterhelfen könnten, gibt es nur ansatzweise (Künzli 2004, Meyer-Drawe 2005, Koch 1988). Lutz Koch (1988) hat den Versuch unternommen, über psychologische Engführungen des Lernverständnisses hinaus eine „Logik des Lernens“ für die Pädagogik zu erarbeiten. Er unterscheidet mit Rückgriff auf verschiedene philosophische Traditionen zwischen Ursachen und Beweggründen, die eine Person zum Lernen veranlassen. Wird ihr Lernen durch eine Ursache angestoßen, so ist es eine Folge. Behavioristisch gesprochen ist ihr Verhalten eine Reaktion auf einen Stimulus. Es wird von außen verursacht, ohne dass dem Lernenden die Gründe für sein Verhalten einsichtig sind. Lernen läuft gewissermaßen mechanisch ab. In diesem Fall ist die Verhaltensänderung nicht „im Inneren“ der Person zu finden, sondern von außen erzeugt worden. In Praktika findet ein solches Lernen immer statt, wenn Tipps, Anleitungen oder Belehrungen des Mentors nach dem Muster im Raume stehen: Erfolgversprechend ist, wenn du in dieser Situation XY tust – das hat mir auch immer geholfen. Anders ist ein Lernen, das durch Beweggründe hervorgerufen wird. Man könnte auch von einem kognitiven Lernen oder einem Lernen aus Einsicht sprechen. Es handelt sich darum, dass mögliche oder tatsächliche Vorgänge beim Lernenden einen Reflexionsprozess in Gang setzen, der zur Einsicht und zu einem eigenen Urteil führt. Das kognitive Durchdringen einer Sache oder eines Vorgangs soll durch Wiederholung zu einer Erhöhung der Urteilskraft führen – das wäre ein wesentliches Ziel des Praktikums. Dem Denken stellen sich Fragen auf mindestens drei Ebenen, auf einer theoretischen, einer technischen und einer moralisch-praktischen Ebene. Die Fragen lauten:

- Wie ist etwas (eine Situation, ein Konflikt, ein Prozess, ein Sachverhalt) beschaffen und warum ist

das so, wie es ist? (theoretisches Wissen)

- Wie sollte man etwas machen und warum sollte man es so tun? (technisches Wissen)
- Warum ist es geboten oder verboten, etwas zu tun oder es zu unterlassen? (moralisch-praktisches Wissen) (in Anlehnung an Koch 1988, 321ff.)

Zweierlei ist unschwer erkennbar: Erstens arbeitet das Lernverständnis mit einem aktiven Subjekt, das sich seiner Vernunft bedient. Zweitens geht es um den Aufbau von Wissensstrukturen, der ohne die Auseinandersetzung mit Theorie nicht auskommt. Wir sind also an der Schnittstelle von Wissenserwerb (Theorie) und Können (Praxis) angekommen. Aber der Sachverhalt ist komplexer. Er lässt sich nicht auf kognitive Prozesse allein reduzieren. Es ist zur weiteren Klärung hilfreich, den von Künzli angesprochenen Erfahrungsbegriff ins Spiel zu bringen. Wenn wir von einem erfahrenen Menschen sprechen, dann denken wir nicht an einen Spezialisten, sondern an eine Persönlichkeit, die durch viele Bewährungssituationen hindurch geschritten und zu einer gewissen Reife gelangt ist. Er hat aus Erfahrung gelernt. Etymologisch betrachtet macht uns der Begriff Erfahrung auf die aktive Seite der Erfahrung aufmerksam. „Erfahrung“ spricht die Aktivität des „Fahrens“ oder des „reisenden Erkundens“ an. Peter Fauser spricht deshalb vom „Bewegungsbegriff“ der Erfahrung (Fauser 2000, 588). Der Reisende ist unterwegs und hält sich offen für die Dinge, Prozesse und Menschen, die ihm begegnen werden. „Erfahrungen machen“ ist auch ein Schritt in die Ungewissheit und Unsicherheit, denn wir wissen nicht, was auf uns zu kommt. Hier zeigt sich die zweite, die passive Seite des Erfahrungsbegriffs. Er spricht an, dass uns etwas widerfährt! Es entsteht etwas Unerwartetes, Überraschendes oder Ugeahntes, mit dem wir nicht rechnen konnten – eine Art Überfall des Lebens. Man kann sich der Erfahrung stellen, d. h. aus ihr lernen, oder vor

ihr zu flüchten versuchen. Man kann sie annehmen, aber ihr letztlich nicht entkommen.

Mir scheint, dass an dieser Stelle der springende Punkt für das Schulpraktikum und für das Lernen generell erreicht ist. Die Erfahrung konfrontiert uns mit der Widerständigkeit der Ding- und Menschenwelt und verunsichert uns, ja flößt uns vielleicht Angst ein. Aber genau hier liegt der Anfangspunkt eines Lernens, das zur Erkenntnis führt, das uns reicher und reifer macht (Meyer-Drawe 2005). Die Erfahrungssituationen, die wir einem Praktikanten bereitstellen, konfrontieren ihn zunächst mit seinem eigenen Nichtwissen und Nichtkönnen. Das ist eine Selbstbegegnung, die sehr demütigend und schmerzhaft sein kann: Warum habe ich Angst, in der Klasse zu stehen? Was hindert mich, mein Stundenziel zu erreichen? Was ist immer wieder mein Problem mit ein und demselben Schüler usw.? Das Lernen erhält plötzlich eine existenzielle Tiefe, weil es mich selbst als Person betrifft. Lernen lässt sich hier vielleicht mit dem psychoanalytischen Terminus des Durcharbeitens umreißen. Ich lerne, indem ich mich dieser konkreten Situation aussetze und sie kognitiv und emotional durchdringe. Wie lässt sich die Differenz zwischen meinen Absichten und dem tatsächlich Erreichten erklären? Je öfter ich mir als Lernendem dieses Lernen an der Erfahrung zumute, desto weiter öffnet sich mein Horizont, desto mehr komme ich aus unreflektierter Provinzialität heraus. Es scheint ein Grundzug allen Lernens zu sein, dem wir auch im Lernalltag der Schule begegnen: Lernen hat etwas mit der Widerborstigkeit der Sache zu tun und ist anstrengend. Wir sollten Schüler wie Praktikanten diese Anstrengung nicht ersparen, denn nur sie führt vom bloßen Wissen zum Verstehen (Gruschka 2011). Mit den Worten von Peter Fauser gesprochen:

„Neben der Bindung an die Person wird der Erfahrung [...] ein Zug zur Distanz gegenüber dem Unmittelbaren zugesprochen,

ein Impuls zur Abstraktion, zur Ablösung der Perspektive vom selbstverständlich Gegebenen, dem reinen Erleben, man könnte auch sagen, ein Anspruch auf Objektivität. Erfahrung verlangt eine solche Objektivität und verweist damit auf Theorie.“
(Fauser 2000, 589)

Wie können wir diesem „Verweis“ in den Schulpraktika folgen und vom Wissen zum Können gelangen? Studierende müssen üben! Was so banal klingt, ist anspruchsvoll. Es geht darum, dass ihnen in Praktika immer wieder neue Fälle oder Beispiele vor Augen gestellt werden, an denen sie Theoriearbeit leisten können (Nölle 2002, Koch 1988, Cramer 2014). Das betrifft erst recht die eigenen Unterrichtsversuche. Eine fallanalytische Vorgehensweise zielt auf die Differenz zwischen dem Eigenen und der wissenschaftlichen Theorie: Was ist das Besondere, Eigene, Persönliche; was weist aber auch über das Besondere, Einzigartige hinaus und zeigt etwas Allgemeines? Die eigenen Erfahrungen einschließlich ihrer emotionalen Anteile müssen im Spiegel wissenschaftlicher Theorie strukturiert und neu geordnet werden, damit die subjektiven Theorien zugunsten des Verstehens nach und nach verlassen können. Die Theorie wird so ein Mittel der Aufklärung bzw. Selbstaufklärung und die Studierenden können die Aussage besser verstehen: Nichts ist praktischer als eine gute Theorie!

4. Praktische Konsequenzen

Welche Schlüsse sind aus den Überlegungen zu ziehen? Ich spreche sechs Punkte an, die zum Teil prinzipieller Natur sind, teils die Organisationsform der Praktika ansprechen oder auf die methodische Seite des Praktikums Bezug nehmen. Ich knüpfe an die Überlegungen zum Lernen und zum erfahrungsorientierten Praktikum an und beginne mit dem Methodischen.

- Achim Würker (2007) hat auf

der psychoanalytischen Basis des Szenischen Verstehens nach Alfred Lorenzer ein Praktikumskonzept vorgelegt, das die Studierenden dazu anhält, stärker mit sich selbst in Kontakt zu kommen und die eigenen „naiven“ Auffassungen von Unterricht zu entdecken. Er nennt es Psychoanalytische Selbstreflexion (POS). Würker lässt die Praktikanten nach einer bestimmten Anleitung beobachtete Unterrichtsszenen oder -stunden protokollarisch aufschreiben. Die Texte werden mithilfe einer tiefenhermeneutischen Methode analysiert. Auf diese Weise lassen sich Ungereimtheiten, Widersprüche, Spannungen, unbewusste Vorstellungen von (gutem) Unterricht und Problemkonfigurationen in der Wahrnehmung der Praktikanten ausfindig machen. Die Besprechung der POS-Texte regt die betroffene Person zu Selbstreflexionsprozessen an, mit denen sie eigene psychische Abwehrneigungen und Verhaltensdispositionen erkennt, die emotionale Betroffenheit annehmen lernt, sich selbst besser in Interaktionszusammenhängen versteht und ihre biografischen Bezüge zum Unterricht aufdeckt. Die bereits angesprochene fallverstehende Reflexivität könnte auf diesem Wege erhöht werden.

- Die Standards für die Lehrerbildung umreißen ein Modell für die Lehrerrolle, das auch personale Kompetenzen der (angehenden) Lehrerinnen und Lehrer anspricht. Der „Umgang mit berufsbezogenen Konflikt- und Entscheidungssituationen“ oder die „Kommunikation, Interaktion und Konfliktbewältigung als grundlegende Elemente der Lehr- und Erziehungstätigkeit“, so zwei Schwerpunkte, sind keine technischen Aspekte der Berufsrolle, sondern fordern die ganze Person. Angesichts der schwindenden Erziehungskraft vieler Elternhäuser werden die Beziehungsdimension und die Lehr-

kraft als Bezugsperson immer stärker über die Entwicklung und den Lernerfolg der Heranwachsenden entscheiden. Auch wenn das Konstrukt der Lehrerpersönlichkeit schwer zu operationalisieren ist, sollten wir vor diesem Hintergrund der veränderten Lebenslagen junger Menschen bereits in der Lehrerausbildung viel Wert auf die Persönlichkeitsbildung der zukünftigen Lehrer legen (Hiebl/Schmidtlein-Mauderer/Seitz 2014, S. 16 ff.).

Man kann auch von der Arbeit am Berufsethos sprechen.

- An den empirischen Studien ist ablesbar, dass insbesondere die praktische Anleitungs- und Betreuungstätigkeit der Mentoren zu sehr auf die handwerkliche Seite des Unterrichtens fokussiert ist und nicht nur die fachdidaktischen, sondern auch die schulpädagogischen Schulpraktika die Komplexität der Schule als Ganzer nicht hinreichend berücksichtigen. Wenn die Standards für die Lehrerbildung auch auf die Kooperationsstrukturen der Schule, auf Schulentwicklung, Kommunikation, Evaluation, Sozialisation der Heranwachsenden und Medienbildung zielen – um nur einige Schwerpunkte zu nennen – dann erweitert sich der Auftrag an die Lehrerbildung erheblich. Damit müsste auch der Horizont für die schulpraktische Ausbildung inhaltlich und organisatorisch neu abgesteckt werden. Hinzuweisen ist auf ein Experiment, das in den Jahren 2005 und 2006 vom Lehrstuhl für Schulpädagogik und dem Schulpraktikumsamt gemeinsam durchgeführt worden ist. Einige Schulen hatten sich bereitgefunden, Studierenden ein über die gewöhnlichen Praktika hinausgehendes „Exzellenzpraktikum“ im Umfang von 200 Stunden zu ermöglichen. Die Praktikanten sollten auch jene Bereiche des Schulalltags erfahren können, die von den regulären Praktika

üblicherweise ausgeklammert werden. Das bedeutet: Aufgaben der Betreuung im Rahmen von Schullandheimaufenthalten und Exkursionen, Entwickeln von Förderplänen, Teilnahme an Konferenzen und Elterngesprächen, Beteiligung an der Notengebung usw. Dadurch sollte für die Studierenden und die Schulen eine Win-win-Situation entstehen. Zwölf Studierende hatten diese Möglichkeit wahrgenommen. Das Praktikum wurde von zwei Studierenden im Rahmen ihrer Zulassungsarbeiten zum Ersten Staatsexamen evaluiert (Hefter 2007, Huber 2007). Die Ergebnisse waren ermutigend: Eine hohe Betreuungsintensität durch die Mentoren und ein als hoch empfundener Lerngewinn der Studierenden, die Förderung der Kommunikation aller am Praktikum Beteiligten, eine bessere Berufseignungsfeststellung, ein höherer Anteil an eigenem Unterricht, eine intensivere Beziehung zu den Schülern, eine umfangreiche Erprobung neuer Lernformen, eine intensivere Hausaufgaben- und Lernzielkontrolle und eine größere Teilhabe an außerunterrichtlichen Aktivitäten. Leider hat der politische Wind diese Praktikumsform hinweg geblasen.

- Für die Hochschulen ist es eine Entscheidungsfrage, ob sie viele oder gute Lehramtsstudierende wollen. Will man gute Studierende im Sinne der Ausführungen, dann sind damit engagierte junge Leute gemeint, die eine hohe Belastbarkeit und Offenheit gegenüber den Zumutungen der praktischen Erfahrung mitbringen. Um dies festzustellen, sollten wir aussagekräftige Eingangsprüfungen (vor Studienaufnahme) durchführen. Dies ist auch vor dem Hintergrund einer massiv sich aufbauenden Lehrerarbeitslosigkeit in den 2020er Jahren zu betrachten.
- Die Qualität eines jeden Praktikums steht und fällt mit der

Professionalität der Mentoren. Die empirischen Studien zeigen einhellig, dass nicht die Organisationsstrukturen und die Anzahl der Praktika das Entscheidende sind. (vgl. Nölle 2002, Dieck/Dörr 2009). Der pauschalen Förderung nach einer bloßen Verlängerung von Praktikumsphasen ist deshalb mit Vorsicht zu begegnen. Zentral ist vielmehr die Intensität der Betreuung der Praktikanten. Colin Cramer stellt fest, dass „zu frühe und schlecht begleitete Praktika zu Deprofessionalisierung führen [können], weil sie Studierenden suggeriert, sie könnten bereits erfolgreich unterrichten (...)“ (Cramer 2014, 349). Die Steigerung der Qualität von Schulpraktika verlangt eine hoch entwickelte Beratungskompetenz der Mentoren, die wir zurzeit noch vielerorts vermissen (Schnebel 2011). Deshalb sollten wir dem Thema Beratung bereits in der Lehrerausbildung mehr Beachtung schenken. Zu denken ist im Übrigen auch an das Unterrichtscoaching zwischen Studierenden, für das Stefanie Schnebel und Annelies Kreis (2014) plädieren.

- Wenn auch kein Automatismus zwischen der Struktur und Länge von Praktika einerseits und deren Qualität andererseits besteht, so es lohnt sich doch, die Experimente mit einem einzigen und durchgängigen Praktikum zu prüfen. Beispielsweise hat es in Baden-Württemberg zwischen 2004 und 2010 einen Modellversuch der PH Weingarten, das „Praxisjahr Biberach“ gegeben (Dieck/Dörr 2009). Die auf das gesamte Studium verstreuten „Tagespraktika“ und „Blockpraktika“ wurden zusammengeführt und mit dem ersten Abschnitt des Vorbereitungsdienstes zu einem „Praxisjahr“ zusammengefasst. Die Ergebnisse sind keineswegs konsistent. Die Erwartung, dass das Praxisjahr zu einem gegenüber den Kontrollgruppen erhöhten Kompetenzzuwachs

führen würde, hat sich jedenfalls nicht bestätigt. Diemut Kucharz zeigt die verschiedenen Hürden des Versuchs auf, beispielsweise das konservative Unterrichtsverständnis der Mentoren, deren Anlehnung an das Konzept der „Meisterlehre“ mit den entspre-

chenden Redeanteilen, zu wenig Beratung und mangelnde Kooperation zwischen den beteiligten Institutionen (Kucharz 2009). Dem steht gegenüber, dass die Studierenden im Praxisjahr ein sensibleres Bewusstsein für den Unterricht und seine Planung, ein

besseres Reflexionsvermögen und eine deutlichere Orientierung an den Lernprozessen der Schüler entwickelt haben (ebd.). Das Beispiel zeigt: Strukturveränderungen können ihr Potenzial nur dann entfalten, wenn auch die Binnenverhältnisse stimmen.

Autor



Prof. Dr. Wolfgang Schöning
Professor für Schulpädagogik
an der Katholischen Universität
Eichstätt-Ingolstadt mit
den Arbeitsschwerpunkten
Schulberatung, Inklusion,
Schultheorie

Literatur

- Altrichter, Herbert/Posch, Peter (1990): Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Bovet, Gislinde/Frommer, Helmut (1999): Praxis Lehrerberatung – Lehrerbeurteilung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Bromme, R. (1997): Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert Franz E. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie, Bd. 3. Göttingen, S. 177–212
- Cramer, Colin (2014): Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. In: Die Deutsche Schule. 106. Jg., H. 4, S. 344–357
- Der Deutsche Bildungsrat (Hrsg.) (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. 2. Aufl., Stuttgart
- Dieck, Margarete/Dörr, Günther u. a. (2009): Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden während des Praktikums. Erkenntnisse aus dem Modellversuch Praxisjahr Biberach. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Fauser, Peter (2000): Was heißt schon Erfahrung. In: Neue Sammlung. 40. Jg., H. 4, S. 583–599
- Gruschka, Andreas (2011): Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht. Stuttgart: Reclam
- Hascher, T. (2005): Die Erfahrungsfälle. In: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung. H.1, S. 40–46
- Hefter, Kerstin (2007): Das Exzellenzpraktikum – ein Modellversuch. Theorie, Durchführung und Evaluation. Eichstätt, unveröffentlichte Zulassungsarbeit zum Ersten Staatsexamen an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt
- Hiebl, Petra/Schmidtlein-Mauderer, Christina/Seitz, Stefan (2014): Fit für den Berufseinstieg. Basiswissen für Lehrerinnen und Lehrer. Frechen: Ritterbach Verlag
- Huber, Florian (2007): Exzellentes Schulpraktikum? Evaluation des Eichstätter Modellversuchs „Exzellenzpraktikum“ zur Verbesserung von Schulpraktika im Rahmen der bayerischen Lehrerbildung. Eichstätt, unveröffentlichte Zulassungsarbeit zum Ersten Staatsexamen an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt
- Koch, Lutz (1988): Überlegungen zum Begriff und zur Logik des Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik. 34. Jg., H. 3, S. 315–330
- Kucharz, Diemut (2009): Zusammenfassende Diskussion der Ergebnisse. In: Dieck, Margarete/Dörr, Günther u. a., a. a. O., S. 183–198
- Künzli, Rudolf (2009): Lernen. In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2009): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz
- Nölle, Karin (2002): Probleme und Form des Erwerbs unterrichtsrelevanten pädagogischen Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik. 48. Jg., H. 1, S. 48–67
- Meyer-Drawe, Käte (2005): Anfänge des Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik. 51. Jg., 49. Beiheft: Erziehung – Bildung – Negativität, S. 24–37
- Reinhoffer, Bernd/Rosenberger, Tanja (2009): Beschreibung des Modellversuchs. In: Dieck, Margarete/Dörr, Günther u. a., a. a. O., S. 25–34
- Schnebel, Stefanie (2011): Gespräche über Unterricht als Teil der Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Grundschulforschung. 4. Jg., H. 2., S. 98–110
- Schnebel, Stefanie/Kreis, Annelies (2014): Kollegiales Unterrichtscoaching zwischen Lehramtsstudierenden. Einschätzungen zur Planungskompetenz. In: Journal für LehrerInnenbildung. 14. Jg., H. 4, S. 41–46
- Schön, Donald (1987): Educating the Reflective Practitioner. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Schöning, Wolfgang (1999): Forschen in der Schulentwicklung? In: Die Deutsche Schule. 91. Jg., H. 4, S. 424–436
- Schöning, Wolfgang (2014): Tempolimits. Bemerkungen zur Organisation der Lernzeit in der Schule. In: Mührel, Eric/Birgmeier, Bernd (Hrsg.): Perspektiven sozialpädagogischer Forschung. Methodologien – Arbeitsfeldbezüge – Forschungspraxen. Wiesbaden: Springer VS, S. 257–270
- Strietholt, Rolf/Terhart, Ewald (2009): Referendare beurteilen. Eine explorative Analyse von Beurteilungsinstrumenten in der Zweiten Phase der Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik. 55. Jg., H. 4, S. 622–655
- Terhart, Ewald (2014): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften – nach zehn Jahren. In: Die Deutsche Schule. 106. Jg., H. 4, S. 300–323
- Würker, Achim (2007): Lehrerbildung und Szenisches Verstehen. Professionalisierung durch psychoanalytische Selbstreflexion. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Dominik Wittmann

Was brauchen wir als künftige Lehrer? Und wann lernen wir es? Lehrerkompetenzen aus Sicht eines Studierenden

„Sie wollen heute wirklich noch Lehrer werden? Wieso denn das?!“ Als angehende Lehrkraft bekommt man diese Frage nicht selten gestellt – sei es von ehemaligen Schulfreund/innen, von alltäglichen Begegnungen oder gar von bereits älteren Schüler/innen im Praktikum der Lehrerausbildung. Zunächst ist dies vielleicht sogar eine nachvollziehbare Frage: Eine unsichere Anstellungssituation, wachsende Anforderungen der heutigen Schulrealität, kaum Aufstiegschancen bei einer doch recht langen Ausbildung oder auch eine abnehmende Wertschätzung in der Gesellschaft rufen durchaus nach einer Rechtfertigung dieser Berufswahl. Den verschiedenen Antworten der meisten Studierenden darauf dürfte meistens ein Gedanke gemeinsam sein: Die Arbeit als Lehrer/in ist mehr oder weniger ihr Traum-beruf: Die tägliche Arbeit mit jungen Menschen, mit ganz unterschiedlichen Individuen. Ihnen möchte man Wissen und wertvolle Erfahrungen mit auf den Lebensweg geben.

„In erster Linie unterrichten wir später nicht unsere Fächer – sondern Schüler.“ Diesem Satz begegnete ich am Anfang meines Studiums und er bringt diese Aussage noch einmal besonders zum Ausdruck. Dass Lehrer/innen in dieser doch anspruchsvollen Aufgabe bestimmte Kompetenzen brauchen und diese im Laufe der Ausbildung erlernen wollen (!) steht außer Frage. Aber welche sind diese? Im Folgenden soll darauf aus studentischer Sicht geantwortet werden.

Wahrgenommene Lehrerkompetenzen im Studium

Zur näheren inhaltlichen Bestimmung sollen die weithin bekannten Lehrerkompetenzen, wie sie beispielsweise auch die Kultusministerkonferenz 2004 beschreibt¹, nicht übergangen oder in Frage gestellt werden. Auch wenn an dieser Stelle natürlich keine genaue Erörterung erfolgen kann, sollen dennoch kurz jene Kompetenzbereiche zur Sprache kommen, die gerade im Lehramtsstudium wahrgenommen werden.

So ist an der Universität zweifellos besonders die Fachkompetenz allgegenwärtig. Auch Studierende sind sich bewusst darüber, dass zum einen die unterrichteten Fächer beherrscht werden müssen und man tiefere Kenntnisse in den Fachgebieten benötigt, die man später vermitteln wird. Es ist nur logisch, dass die Lehrperson in gewisser Weise ein ‚Experte‘ in ihren später unterrichteten Fächern sein muss – allein schon um die ‚didaktische Reduktion‘ angemessen ansetzen zu können. Wie will man ein Fachgebiet (glaubhaft) unterrichten und damit anderen näherbringen, in welchem man sich selbst nicht auskennt? In zahlreichen Vorlesungen, Seminaren und Hausarbeiten beschäftigt man sich demnach wissenschaftlich mit dem Fachwissen – recht unabhängig vom künftigen Beruf des Lehrers/der Lehrerin.

Zum anderen setzt sich die Fachkompetenz auch aus pädagogischen,

psychologischen und diagnostischen Kenntnissen – beispielsweise auch aus Methodenkompetenz, zusammen (vgl. Fink-Pomberger/Volkmer 2015, S. 67). Diese Lehrerkompetenz ist, wenngleich zum geringeren Teil, im Studium mit den Fächern der Erziehungswissenschaften gegenwärtig und nimmt damit gerade im ersten Teil der bayerischen Lehrerausbildung einen bedeutsamen Stellenwert ein.

Das professionelle Wissen, das Lehrer besitzen sollten, kann darüber hinaus noch unterschiedlich und sehr fein spezifiziert und untergliedert werden (vgl. Kocher 2014, S. 51). Dies würde an dieser Stelle allerdings zu weit führen.

Da sich diese Fachkompetenz auch (vermeintlich?) leicht überprüfen lässt, nimmt die Benotung des Studiums und damit das erste Staatsexamen fast ausschließlich auf die Fachkompetenz Bezug: Der Eindruck wird hier vermittelt: Wer fachlich kompetent ist, wird ein guter Lehrer/eine gute Lehrerin. Dass dies zwar zunächst keine falsche Aussage ist, wird auch nicht in Frage gestellt wie oben bereits erwähnt. Doch die Studierenden wissen, dass es zu einem ‚guten Lehrer/einer guten Lehrerin‘ viel mehr braucht. Denkt man nur ein paar Jahre zurück, wird klar: Lehrer/innen, die für ihr Fach begeistern konnten, waren gute Lehrer/innen. Solche, die den Stoff in einfachen Worten erklären konnten. Aber auch solche, die sympathisch waren und gleichzeitig auch in schwierigen Situationen für Ruhe in der Klasse sorgten, waren gute Lehrer/innen.

¹Vgl. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004: „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“, abrufbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf

Einen Schwerpunkt neben der oben beschriebenen für Studenten allgegenwärtigen Fachkompetenz bildet eine personale Kompetenz, eine Beziehungs- und Einfühlungskompetenz. Über diese ebenso wichtige Kompetenzen sind sich Studierende sehr wohl bewusst, wenngleich sie natürlich kaum im Universitätsalltag geschult werden und damit um ein Vielfaches seltener in der ersten Ausbildungsphase wahrgenommen werden: Einfühlungsvermögen, Vertrauenswürdigkeit oder Toleranz sind hier nur einige Aspekte, die ebenfalls oder gerade einen guten Lehrer ausmachen (vgl. Fink-Pomberger/Volkmer 2015, S. 67). Studierende wissen also im Allgemeinen sehr wohl darum, dass sie später vor und mit einer Klasse erfolgreich sein werden, wenn sie zwar fachlich kompetent sind, aber auch mit Humor und Herzlichkeit eine Klasse führen können: Persönlichkeitsaspekte sind vielleicht sogar entscheidender, was die Unterrichtsqualität betrifft: Wie kann ich das vorhandene Wissen auch so weitergeben, dass es wirklich gelernt wird und bei Schüler/innen ankommt?

Weiterhin sei an dieser Stelle noch auf eine Kompetenz verwiesen, die immer mehr auch im eigenen Alltag der Studierenden an Bedeutung gewinnt: Die Medienkompetenz. Die Lebenswelt von Schüler/innen wird heute von Instagram, WhatsApp oder Snapchat dominiert – wie geht man damit verantwortungsvoll um? Die Medienkompetenz kann hier Antworten geben, ist sie doch „normativ ausgerichtet auf ein sachgerechtes, selbst bestimmtes, kreatives und sozial-verantwortliches Handeln in einer von Medien geprägten Welt“ (Herzig/Grafe 2011, S. 92).

Doch auch weitere aktuelle und neuere Dimensionen des Schulalltags fordern Kompetenzen: Im Studium hört jede angehende Lehrkraft einmal etwas von Themen aus dem heutigen Schulalltag wie der Inklusion oder der Migration. Wie kann ich mich hier später im Beruf kompetent einbringen? Welche Kompetenzen brauche ich im Umgang mit diesen ja selbstverständlichen Berei-

chen der Schulpraxis?

Wird die Fachkompetenz also noch besonders durch die unmittelbare Ausbildung an der Universität gegenwärtig, werden Studierende auf die mindestens genauso wichtigen weiteren beschriebenen Kompetenzen vor allem durch eigene Reflexion und die ersten eigenen Unterrichtserfahrungen in Praktika vorbereitet. Jede/r Studierende wird dabei auch das Ziel vor Augen haben, später selbst einmal guten Unterricht zu halten – also selbst verschiedene Lehrerkompetenzen zu erwerben. Um abschließend die Frage stellen zu können, wo und wie Studierenden dazu eine Möglichkeit gegeben wird, ist es deshalb durchaus sinnvoll, kurz zu erörtern, wie Lehrerkompetenzen überhaupt entwickelt werden können.

Können Kompetenzen erworben werden?

Natürlich können gerade Bereiche der Fachkompetenz bis zu einem bestimmten Grad erlernt bzw. eingeübt werden. Aber sind es nicht gerade die – ebenso wichtigen – personalen Kompetenzen, die im eigenen Charakter grundgelegt sind? Das merkt man schon daran, wie unterschiedlich Studierende mit Kindern und Jugendlichen umgehen können. Dieser Umgang und beispielsweise schon die Möglichkeit, hier Beziehungen aufzubauen, hängen sicherlich entscheidend von der eigenen Persönlichkeit ab. Die Fähigkeit zu zwischenmenschlichen Beziehungen kann zwar bestimmt gerade durch Erfahrungen gefördert werden, aber nur schwer ‚erlernt‘ werden. So folgt selbst aus empirischen Befunden: „Damit eine schrittweise Prozeduralisierung des vorliegenden deklarativen Wissens gelingt, halten sowohl die Expertiseforschung als auch die Kognitionspsychologie umfangreiche Praxiserfahrungen für notwendig“ (Blömeke 2011, S. 148).

Es lässt sich also in jedem Fall feststellen, dass für die Kompetenzen

von Lehrer/innen sowohl Wissens- als auch Persönlichkeitsaspekte entscheidend sind (vgl. Kocher 2014, S. 277). Dies lässt sich schon dadurch begründen, dass sie sich gegenseitig beeinflussen: „Persönlichkeitsaspekte sind (...) für bestimmte berufliche Aspekte relevant, da sie diese erklären oder prognostizieren können“ (Kocher 2014, S. 277). Um Lehrerkompetenzen vorzuweisen, sind demnach also zum einen die individuellen Voraussetzungen und die Person des (künftigen) Lehrers/der (künftigen) Lehrerin selbst entscheidend. Andererseits ist es aber genauso ihre Qualifizierung durch Aus- und Weiterbildung (vgl. Kocher 2014, S. 278). Diese Erkenntnisse aus der Forschung lassen sich leicht nachvollziehen: Wir haben bei unseren eigenen Lehrer/innen selten Unterschiede ihrer Fachkompetenz erlebt. Aber wir erinnern uns an Unterschiede, wie sie dieses Wissen erklären konnten, welchen ‚Draht‘ sie zu ihren Schüler/innen hatten und ob sie uns sympathisch waren und die Klasse begeistern konnten. Beschäftige ich mich vielleicht sogar gerne mit dem Lehrstoff, weil ich bei dieser mir sympathischen Lehrkraft nicht ‚versagen‘ möchte?

Dass diese Eigenschaften und/oder Kompetenzen anscheinend tatsächlich nicht von Grund auf erlernbar sind, klingt wenig überraschend. Und dennoch sollte es uns zu denken geben, wenn die Qualifizierung von denen, die günstige Voraussetzungen dafür mitbringen, erst durch Aus- und Weiterbildung bzw. die verschiedensten Erfahrungen fruchtbar gemacht werden kann.

Der Wunsch der Studierenden nach mehr solchen Erfahrungen ist auf jeden Fall deutlich zu spüren: Wie trete ich sicher als Lehrer/in auf? Wie bekomme ich Ruhe im Klassenzimmer? Wie kann mein Unterricht auch Spaß machen? Das sind Fragen, die sich Studierende stellen, aber darauf in ihrem jahrelangen Lehramtsstudium wenig konkrete Antworten bekommen. Darauf kommt es später im Beruf aber an. Darauf kommt es in dem Beruf an, für den ich hier eigentlich

ausgebildet werden soll. Oder soll ich das nicht, weil das alles erst im zweiten Ausbildungsabschnitt im Zentrum steht, wie es die Lehramtsausbildung in Bayern vorsieht? Wenn Studierende eine geeignete Persönlichkeit mitbringen, sollte es selbstverständlich sein, dass sie in ihrer Ausbildung zahlreiche Möglichkeiten zum Erwerb der angesprochenen Kompetenzen erhalten. Doch wo und wie wird das in der aktuellen Lehrerbildung ermöglicht?

Lehrerkompetenzen im Universitätsstudium

Im ersten Teil des Beitrags wurden verschiedene Kompetenzbereiche angeschnitten, die Studierenden durchaus bewusst sind. Zu Beginn wurde auf die im Studium sehr präsente Fachkompetenz eingegangen. Fachwissen wird dabei natürlich im besonderen Maß vermittelt. Dies hat durchaus auch seine Berechtigung – nicht umsonst wurde schließlich festgestellt, dass glaubhafte Lehrer/innen in ihren Unterrichtsfächern kompetente Ansprechpartner sein müssen und in gewisser Weise ‚Expert/innen‘ darstellten sollten. Auch wenn sich die Ausbildung bis zum ersten Staatsexamen so also bewusst auf die Fachkompetenz der angehenden Lehrer/innen konzentrieren will, bleibt zu fragen: Erlangt man diese angemessen durch stures Auswendiglernen auf die nächste Modulprüfung? Diese natürlich etwas überspitzt formulierte Frage trifft allerdings auch die Wahrnehmung vieler Studierender, aus deren Sicht hier geantwortet werden soll: Man lernt im Studium für die nächste Modulprüfung – je Semester durchaus mehrere – und verliert dieses kurzzeitig angelernte Wissen wieder, um den nächsten Lernstoff zu behalten. Sollte es letztlich nicht vielmehr darum gehen, für den späteren Beruf zu lernen? Ob ein modularisiertes Studium dazu beiträgt oder nicht eher stures Auswendiglernen auf die nächste Prüfung und anschließendes Verges-

sen fördert, sei dahingestellt. Hans N. Weiler stellt unter anderem dazu provokant fest, dass es sich „bei der Reform der deutschen Hochschulen wie auch bei der Reform der Lehrerbildung um ausgesprochen unvollendete Werke handelt“ (Weiler 2011, S. 20). Natürlich muss das System an Hochschulen auch differenziert und auch von den positiven Seiten her mit beurteilt werden. Aber den geschilderten Eindruck des wenig nachhaltigen Lernens äußern selbst die breiten Schichten der Studierenden. Hier liegt es aber vielleicht auch wieder am Studierenden und seiner Persönlichkeit selbst, inwiefern das vermittelte Wissen behalten oder auch vertieft wird. Dass bezüglich der Fachkompetenz aber zahlreiche Möglichkeiten in der Lehrerbildung gegeben werden, kann nicht bestritten werden – selbst wenn diese eventuell von Studierenden auf eine andere Art gewünscht werden. Doch wie bereits erläutert, ist neben der Fachkompetenz die personale Kompetenz genauso im Bewusstsein der Studierenden. Danach suchen die Studierenden und würden sich auf jeden Fall mehrere Angebote wünschen – auch schon in der ersten Phase der Ausbildung. Die Studierenden erfahren gerade solche Veranstaltungen als wertvoll, die gezielt auf den späteren Berufsalltag vorbereiten. Doch leider gibt es solche Seminare, Vorlesungen oder Veranstaltungen äußerst selten. Wo und wann lernt man in der Universität Zeitmanagement als Lehrer/in, ein sicheres und selbstbewusstes Auftreten vor Schüler/innen und wie man fruchtbare Elterngespräche führen kann? Oder so scheinbar banale Fähigkeiten wie das Entwerfen von Tafelbildern? Es gibt solche Angebote durchaus in einigen wenigen Modulen – man muss sie im Verlaufsplan eines Lehramtsstudiums oder darüber hinaus aber bewusst suchen und auch erst einmal finden. Diese Kompetenzen wären es aber, die später einen guten Unterricht ermöglichen können: Einen Unterricht, in dem das erworbene Fachwissen auch kompetent, abwechslungsreich, anschaulich und

interessant weitergegeben werden kann. Die dafür genauso erforderlichen Beziehungs- und Selbstkompetenzen scheinen im Lehramtsstudium hingegen kaum vorzukommen. Sabine Fink-Pomberger und Irene Volkmer stellen passend zu diesen Eindrücken von Studierenden fest: „Die Beziehungskompetenz erhält auch einen zu geringen Wert in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und –weiterbildung. Sehr wenige Angebote beschäftigen sich mit Phänomenen der zwischenmenschlichen Beziehungen und sozialem Lernen“ (Fink-Pomberger/Volkmer 2015, S. 67). Diese Beobachtung steht gerade zu vehement im Widerspruch zu einer Ausbildung, die zum Lehrerberuf befähigen soll: Beziehungen sollten im Lehrerberuf alltäglich sein. Natürlich kann an dieser Stelle erneut eingewendet werden, dass sich die erste Ausbildungsphase an der Universität bewusst dieser Aussage entzieht und auf das Fachwissen hin ausgelegt ist. Aber wenn selbst empirische Forschung zu dem Schluss kommt, dass es für professionelle Lehrerkompetenzen viele Jahre Erfahrung braucht (s.o.), kann damit doch nicht früh genug – parallel zum Erwerb von Fachkompetenz – begonnen werden: Studierende möchten sich umfassend auf ihren späteren Beruf vorbereiten und können durch Angebote gezielt von diesen (wichtigen) personalen Lehrerkompetenzen von Anfang an profitieren. Ähnlich verhält es sich bei den weiterführenden beschriebenen Lehrerkompetenzen wie der Medienkompetenz: Konkrete Anregungen zum Thema Smartphones, Tablets und Co. helfen jedem Studierenden genauso weiter wie das Ansprechen möglicher Probleme wie Cybermobbing – und vor allem das Aufzeigen von Wegen, wie diese umgangen werden können. Doch wo findet man diese Themenkreise im Universitätsalltag einer Lehrerbildung? Wo lernt man Herausforderungen kennen, die später auf die Lehrer/innen zukommen und vor allem, wie man diesen kompetent begegnen kann?

Um die anfangs gestellte Frage zu beantworten, bleibt auf jeden Fall festzuhalten: Ja, diese jungen Menschen möchten heute auf jeden Fall noch Lehrer/innen werden. Aber sie würden gerne viel mehr der unterschiedlichen Lehrerkompetenzen

von Beginn ihrer Ausbildung an praktisch kennenlernen und fördern, damit diese auch nachhaltig wachsen können. Doch ihnen wird kaum Möglichkeit dazu gegeben. Die Fachkompetenz ist im Beruf des Lehrers/der Lehrerin zweifelsfrei

fundamental wichtig, aber sie darf die Lehrerausbildung – auch nicht in der ersten Phase – völlig einnehmen. Denn „in erster Linie unterrichten wir später nicht unsere Fächer – sondern Schüler.“

Autor



Dominik Wittmann

geb. 1994, studierte von 2012 bis 2016 an der KU Eichstätt-Ingolstadt Lehramt an Realschulen mit der Fächerkombination Mathematik/Katholische Religionslehre. Nach der ersten Staatsprüfung sowie dem Abschluss Bachelor of Arts (Schwerpunkt Katholische Theologie) setzte er 2016 das Studium mit dem Erweiterungsfach Kunsterziehung fort und unterrichtet seitdem als Vertretungslehrer, bevor er voraussichtlich im Herbst 2017 das Referendariat antreten wird.

Literatur

- Blömeke, S. (2011): Was lernen deutsche Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Ausbildung, was können sie im internationalen Vergleich?. In: Berner, H./Isler R. (Hrsg.) (2011): Lehrer-Identität, Lehrer-Rolle, Lehrer-Handeln. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 143-162.
- Fink-Pomberger S./Volkmer I. (2015): Lehrerinnen- und Lehrerpersönlichkeit. Hamburg: Verlag Dr. Kovač
- Herzig B./Grafe S. (2011): Medienkompetenz – Grundbegriffe, Kompetenzmodelle und Standards. In: Eilerts, K. u.a. (Hrsg.) (2011): Kompetenzorientierung in Schule und Lehrerbildung. Perspektiven der bildungspolitischen Diskussion, der Bildungsforschung und der Mathematik-Didaktik. Münster: LIT Verlag, S. 87-108.
- Kocher, M. (2014): Selbstwirksamkeit und Unterrichtsqualität. Unterricht und Persönlichkeitsaspekte von Lehrpersonen im Berufsübergang. Münster/New York: Waxmann Verlag.
- Weiler, H. (2011): Die Reform der Lehrerbildung und die Reform der Hochschulen: zwei unvollendete Kunstwerke. In: Eilerts, K. u.a. (Hrsg.) (2011): Kompetenzorientierung in Schule und Lehrerbildung. Perspektiven der bildungspolitischen Diskussion, der Bildungsforschung und der Mathematik-Didaktik. Münster: LIT Verlag, S. 19-34.

Frank Puschner

Lehrerkompetenzen - Aktuelle und künftige Berufsanforderungen aus schulpraktischer Perspektive

Ändert sich die Gesellschaft, muss es die Schule auch. Da die Schule wiederum ein Subsystem der Gesellschaft ist und sich die Erwartungen an die künftigen Schulabgänger deutlich gewandelt haben, müssen sich nicht nur die amtierenden Lehrkräfte dieser neuen Situation stellen, sondern auch die Lehrerausbildung muss an entscheidenden Stellen verändert werden. Die Schülerinnen und Schüler müssen heutzutage mit ganz anderen Kompetenzen aufwarten können als noch vor zehn Jahren. Das Schlagwort "Kompetenzen" ist in der heutigen Zeit in aller Munde, nicht nur wegen dem neu implementierten LehrplanPLUS, sondern auch wegen der leichten Nuancen, wie "Kompetenzorientierung", "Mindestkompetenz", "Höchstkompetenz", etc. Doch was versteht man nun genau unter "Kompetenzen"? In der Literatur gibt es eine Vielzahl von - durchaus auch inhaltlich unterschiedlichen - Definitionen. Ein möglicher Vorschlag wäre bei Weinert (S.27) zu suchen:

Kompetenzen sind „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“.

Allerdings sind nach Brühwiler, Helmke und Schrader (2016) Kompetenzen nicht rein kognitive Merk-

male, sondern schließen die für den zielgerichteten Einsatz der kognitiven Fähigkeiten notwendigen auslösenden, steuernden und kontrollierenden Faktoren ein. Somit umfasst der Kompetenzbegriff deklaratives, prozedurales und metakognitives Wissen und steht gewissermaßen für „eine Verschmelzung von Wissen und Können“ (Reusser 2014, S. 327). In meinem Beitrag möchte ich nun einen kurzen Überblick darüber geben, welche Kompetenzen die Wissenschaft für eine Lehrkraft als notwendig erachtet, welche sich das Kultusministerium wünscht und was die Öffentlichkeit denkt, was einen guten Lehrer ausmacht. Schwieriger wird die Frage zu beantworten sein, welche Kompetenzen im Professionalisierungsprozess erworben werden können/sollen und welches grundlegende Persönlichkeits-Konstituenten sind. Es geht also mehr oder weniger um die Frage: "Lehrer - Beruf oder Berufung?"

Welche Kompetenzen brauchen Lehrer, um aktuellen und künftigen Berufsanforderungen gerecht zu werden? – Eine Bestandsaufnahme aus der Literatur und Praxis

Dass seit der PISA-Studie von 2004 nicht mehr nur die Kompetenzen der Schüler diskutiert werden, sondern auch die der Lehrer, ist kein Novum. Sie sind keine reinen Wissens-

vermittler mehr, sondern müssen nun in den vielfältigsten Bereichen Fähigkeiten aufweisen und durchaus starke und flexible Persönlichkeiten sein. Nicht, dass sie das vorher nicht schon konnten und waren, nur seit 2004 steht die Rolle des Lehrers¹ deutlich mehr im öffentlichen Fokus. Wobei vorab festzuhalten ist, dass sich das Ansehen des Lehrers in der Öffentlichkeit von 2007 auf 2015 um sieben Prozentpunkte auf immerhin beachtliche 70% gesteigert hat². Gefühlt hat sich die Rolle des Lehrers in den letzten zwei Jahrzehnten deutlich gewandelt. Er ist nicht mehr nur der (ausschließliche) Fachwissenvermittler, sondern auch in vielen Bereichen Erzieher und Wertevermittler geworden. Daher scheint sich die Gewichtung vom Bildungs- hin zu Gunsten des Erziehungsauftrages doch recht deutlich verschoben zu haben. Nachfolgend möchte ich in Kürze die Erkenntnisse der wissenschaftlichen Literatur vorstellen, gefolgt von dem, was die kultusministerielle Konferenz zu diesem Thema sagt und abschließend ein paar Auszüge darlegen, wie sich die Personen einen guten Lehrer wünschen, die es am meisten betrifft - unsere Schüler.

Was sagt die Literatur?

Lehmann und Nieke (2005) erkennen durchaus die Tatsache an, dass ein umfassendes Expertenwissen notwendig ist, welches sich auf die Bereiche der fachspezifischen, didaktisch-methodischen, diagnosti-

¹ Anmerkung: Zur Bezugnahme auf Personen werden Substantive und Pronomina generisch gebraucht. Wenn also von „Lehrern“ oder „Schülern“ gesprochen wird, sind damit männliche und weibliche Personen in gleicher Weise gemeint.

² <http://www.news4teachers.de/wp-content/uploads/Beamte.jpg> (Die Frage, warum aber Studienräte von 53% auf 50% abgerutscht sind, bleibt hier allerdings unbeantwortet)

schen, persönlichkeitsbezogenen sowie kommunikativen und sozialen Kompetenzen erstreckt, konstatieren jedoch, dass dieser Kompetenzkatalog nicht pauschal für jedermann gleich angeboten werden kann. Vielmehr ist er ähnlich dem Bildungsprozess als mögliches Angebot zu verstehen, dessen Inhalte individuell unterschiedlich und nur unter passenden Rahmenbedingungen verarbeitet werden können. Das wesentliche Ziel ist der Erwerb und Aufbau einer umfassenden Handlungskompetenz, in welche die Selbst-, Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz hineinspielen (vgl. Lehmann/ Nieke 2005, S. 2).

Auch Lipowsky (2006) sieht in den berufsspezifischen Kompetenzen des Lehrers wesentliche Determinanten des Lernerfolgs der Schüler. Lipowsky beschreibt folgende sechs, für eine Lehrperson notwendigen Kompetenzbereiche und ihren Einfluss auf die Schülerleistung:

- Fachliches Wissen: Alleine kein Indikator für Lernerfolg. Gut ausgebildete Lehrkräfte weisen jedoch eine größere Handlungskompetenz auf.
- Fachdidaktisches Wissen: Nach Lipowsky (2006, S. 52) war „von allen einbezogenen Lehrerkompetenzen fachdidaktisches Wissen am wichtigsten“.
- Pädagogisches Wissen: Lehrpersonen mit einer pädagogischen Ausbildung haben eine effektivere Klassenführung und können Schülerleistungen besser einschätzen.
- Berufserfahrung: Schwierig zu interpretieren und spielt daher hinsichtlich des Lernerfolgs eine untergeordnete Rolle. Allerdings kann Alter und Berufserfahrung die natürliche Autorität stärken, was wiederum einen Einfluss auf den Lernerfolg hätte (vgl. SZ vom 09.09.2013).
- Epistemologische Überzeugung: Hier wird ein erheblicher

Teil der Leistungsunterschiede auf die konstruktivistische Orientierung der Lehrperson zurückgeführt. Es wird also angenommen, dass die wertebezogenen Überzeugungen der Lehrkraft hinsichtlich des Unterrichts (in Planung, Gestaltung und Wahrnehmung) eine wichtige Rolle spielen.

- Selbstbezogene Kognitionen: Wenn Lehrkräfte eine höhere Wirksamkeitsüberzeugung aufweisen, verwenden sie mehr Zeit für die Vorbereitung für den Unterricht und setzen sich höhere Ziele. Allgemein haben diese Lehrkräfte eine höhere Bindung zum Lehrberuf.

Fazit: Kurz zusammengefasst, kann festgehalten werden, dass in der wissenschaftlichen Literatur, neben weiteren, gerade die fachdidaktische und die Fachkompetenz eine hohe Rolle spielen.

Was sagt die KMK?

Die KMK vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014 umschreibt die für Lehrkräfte notwendigen Kompetenzen mit „Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen verfügt“ (KMK S. 4).

Folgende Kompetenzbereiche sollte eine Lehrkraft abdecken (Anm.: die fett gedruckten Bereiche stellen die Neuerung zwischen der Fassung von 2004 und 2014 dar)

Unterrichten

Kompetenz 1: Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und Entwicklungsprozesse fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.

Kompetenz 2: Lehrerinnen und Lehrer unterstützen durch die Gestaltung von Lernsituationen das Lernen von Schülerinnen und Schülern. Sie motivieren Schülerinnen und

Schüler und befähigen sie, Zusammenhänge herzustellen und Gelerntes zu nutzen.

Kompetenz 3: Lehrerinnen und Lehrer fördern die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten.

Erziehen

Kompetenz 4: Lehrerinnen und Lehrer kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen, etwaige Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und Barrieren von Schülerinnen und Schülern und nehmen im Rahmen der Schule Einfluss auf deren individuelle Entwicklung.

Kompetenz 5: Lehrerinnen und Lehrer vermitteln Werte und Normen, eine Haltung der Wertschätzung und Anerkennung von Diversität und unterstützen selbstbestimmtes Urteilen und Handeln von Schülerinnen und Schülern.

Kompetenz 6: Lehrerinnen und Lehrer finden Lösungsansätze für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht.

Beurteilen

Kompetenz 7: Lehrerinnen und Lehrer diagnostizieren Lernvoraussetzungen und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern; sie fördern Schülerinnen und Schüler gezielt und beraten Lernende und deren Eltern.

Kompetenz 8: Lehrerinnen und Lehrer erfassen Leistungen die Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern auf der Grundlage transparenter Beurteilungsmaßstäbe.

Innovieren

Kompetenz 9: Lehrerinnen und Lehrer sind sich der besonderen Anforderungen des Lehrberufs bewusst. Sie verstehen ihren Beruf als ein öffentliches Amt mit besonderer Verantwortung und Verpflichtung.

Kompetenz 10: Lehrerinnen und Lehrer verstehen ihren Beruf als ständige Lernaufgabe.

Kompetenz 11: Lehrerinnen und Lehrer beteiligen sich an der Planung und Umsetzung schulischer Projekte und Vorhaben.

Kurzum, sollte eine Lehrkraft folgende Kompetenzbereiche abdecken:

- Fachkompetenz
- Methodenkompetenz
- Pädagogische Kompetenz
- Selbstkompetenz
- Sprachliche Kompetenz
- Soziale Kompetenz

Fazit: Die von der KMK vorgeschlagenen Kompetenzbereiche müssen nicht alle zu gleichen Teilen erfüllt werden. Es geht hier vielmehr um einen Erwerb von grundlegenden Handlungskompetenzen wie bei Lehmann und Niek (2005). Allerdings ist es durchaus so, dass, wenn einer dieser Kompetenzbereiche nicht erfüllt wird, sich derjenige ehrlich und selbstkritisch mit seiner Berufswahl auseinandersetzen sollte. Besonders hervorzuheben sind an dieser Stelle auch die Neuerungen, dass in der KMK i. d. F. vom 12.06.2014 - verglichen zu der von 2004 - nicht nur auf individuelle Entwicklungsprozesse und inklusionsrelevante Themen eingegangen wird, sondern auch die Rede davon ist, dass Lehrer Werte und Normen vermitteln und es den Schülern ermöglichen sollen, eine eigene Haltung der Wertschätzung und Anerkennung von Diversität zu entwickeln.

Stimmen aus der Praxis

Die Frage, was einen guten Lehrer ausmacht, ist wahrscheinlich so alt wie der Berufstand selber. Ebenso wie wohl die Diskussion hierüber in der Bevölkerung. Daher werde ich im Folgenden die Kernaussagen diverser Zeitungs- und Zeitschriftenartikel, die sich auch diesem Thema gewidmet haben, zusammengefasst wiedergeben.

Ich habe dank dieses Beitrages die Gelegenheit genutzt und meine ehemalige Abschlussklasse 2015

mit der Bitte angeschrieben, dass sie mir nun, mit einem zweijährigen Abstand zur Schule, doch bitte beschreiben mögen, welche Eigenschaften (hier Kompetenzen) sie an einem guten Lehrer schätz(t)en. Auch wenn dies mit Sicherheit keine repräsentative, signifikante Umfrage ist, so gibt sie doch einen ganz interessanten Einblick in die Gedankenwelt der Schüler, was für sie einen „guten“ Lehrer ausmacht.

Aus „Die Zeit“ (2017):

Für Hendrik Dury, welcher seit nunmehr zehn Jahren als Lehrer Vollmer in der RTL Serie "Der Lehrer" agiert, ist es wichtig, dass ein Lehrer junge Menschen leitet und ihnen aus vertrackten Situationen hilft. Außerdem gilt es die Talente eines jeden einzelnen zu erkennen, denn Versager gibt es nicht. (Die Zeit 2017)

Aus „Frankfurter Allgemeine“ (2014):

Die Studenten von Alfred Ziegler sind sich hingegen einig, dass sein Fachwissen, seine „Engelsgeduld“ und dass er einfach alles erklären könne, zu den wichtigsten Kompetenzen zähle.

Aus „Süddeutsche Zeitung“ (2013):

Sechs Jugendliche haben sich dem Interview mit u.a. Johanna Bruckner gestellt. Für diese muss sich ein guter Lehrer nicht nur für sein Fach interessieren, sondern auch Freude haben, es zu präsentieren. Er muss sich im Stoff gut auskennen, dass er die Aspekte herausgreifen kann, die beim Schüler Begeisterung wecken. Er muss aber auch etwas von sich preisgeben. Die Schüler wollen durchaus wissen: „Wer ist diese Person?“. Das Klassikerprinzip wird von den Jugendlichen gelobt, denn dort wird schneller Vertrauen aufgebaut. Aber auch wenn das Fachwissen ganz hoch im Kurs ist, wünschen sich die Schüler einen Blick über den Stoff hinaus in das Leben und wie der Stoff im großen Ganzen zu verstehen ist. Für diese Eigenschaft eines Lehrers verzichten die Jugendlichen auch gerne auf die „Allwissenheit“. Ein Lehrer muss nicht alles wissen, Ehrlichkeit („Das weiß ich nicht,

lasst mich bis zur nächsten Stunde recherchieren“) ist ihnen viel wichtiger. Ein guter Lehrer gestaltet seinen Unterricht abwechslungsreich und macht eine Show aus dem Unterrichtsstoff. Sie sind auch der - durchaus berechtigten Meinung - dass die „natürliche Autorität“ von keinem Universitätsprofessor der Welt vermittelt werden kann. Die hat man als Lehrer oder eben nicht. Allerdings darf an dieser Stelle nicht vergessen werden, dass durch das Alter und zunehmende Berufserfahrung die natürliche Autorität durchaus verstärkt werden kann.

Aus „Dein Spiegel“ (2014):

Auch eine Schülerumfrage von „Dein Spiegel“ (2014) hat ergeben, dass ein Lehrer nicht nur starke Nerven haben, sondern auch gut erklären können muss. Er sollte zudem selbstständig dazulernen wollen, wobei ihm die Schüler - im Rahmen der Feedbackkultur - durchaus gut helfen können. Er muss fachlich fit sein - aber nicht alles wissen. Authentizität steht bei Schülern ganz hoch im Kurs. Er muss das Wissen so erklären können, dass alle mitkommen, es aber den besonders Schnellen nicht langweilig wird. Außerdem sollte ein Lehrer auch gut organisiert sein und seine Stunden gründlich vorbereiten, mit den Eltern reden, Humor haben, gelassen bleiben und gute Nerven besitzen.

Auch die mit dem Deutschen Lehrpreis 2013 ausgezeichnete Juliane Rux bemüht sich nicht nur jeden Tag, den Schülern etwas Neues zu bieten, sondern sie sieht das Geheimnis ihres Erfolges hier begründet: „Ich mag meine Schüler sehr gern. Jeden einzelnen. Wenn ich morgens in die Schule komme, freue ich mich auf sie. Und das merken die Kinder mir an. Außerdem unternehme ich nach der Schule viel mit meiner Klasse: Im Winter gehen wir Schlittenfahren oder ins Kino, im Sommer grillen wir. So zeige ich ihnen: Wir sind eine Gemeinschaft und ich als Lehrerin gehöre dazu. Der Lehrer sollte sich für die Schüler interessieren: nicht nur für ihre Leistung, sondern auch für

das, was sie nach Schulschluss tun." (Dein Spiegel 2014, S.21)

Im Folgenden zitiere ich meine eigenen Schülerinnen, welche vor zwei Jahren erfolgreich ihren Realschulabschluss absolviert haben. Dankenswerter Weise haben sie sich bereit erklärt, einen Blick zurück zu wagen, um nun - mehr oder weniger objektiv - festzuhalten, welche Kompetenzen sie sich von ihren Lehrkräften erwartet haben.

- Wenn wir Fragen oder Probleme hatten, wurde einem immer geholfen. Keiner wurde so zu sagen „im Regen stehen gelassen“. Vor allem das muss ein guter Lehrer für mich unbedingt mitbringen.
- Wenn ich überlege, welche Kompetenzen Lehrer haben sollen, um uns und unsere Nachfolger auf das spätere Leben im Beruf und auch im privaten Alltag vorzubereiten, fällt mir als Erstes die Sachkompetenz ein. Außerdem ist es mir persönlich sehr wichtig, dass Lehrer viel Sozialkompetenz besitzen, um mit viel Wertschätzung, Echtheit und Empathie den Schulalltag authentisch zu gestalten. Sie sollen den Schülern vermitteln können, dass auch sie das durchgestanden haben. Es sollen Aufgaben gestellt werden, die nicht nur den Lehrplan decken, sondern auch das logische Denken fördern, welchem wir täglich ausgesetzt sind. Natürlich dürfen wir nicht vergessen, dass Lehrer auch nur Menschen sind und so wäre es wichtig, wenn auch diese ihre Fehler eingestehen, um so den Schülern Mut zu machen, dass man jede Hürde schaffen kann. Aber Lehrer und Schüler sollen sich nicht auf freundschaftlicher Ebene begegnen, denn Respekt und Autorität sind für eine schulische Ausbildung und eine Erziehung, wie sie im späteren Leben verlangt wird, von Bedeutung. Denn wann sollen es Schüler ler-

nen, wenn nicht in der Schule?

- Ein Lehrer sollte in meinen Augen kompetent sein, er soll wissen, um was es geht und keine Mühen scheuen, wenn ein Schüler zum hundertsten Mal nachhakt. Er sollte eine gewisse Strenge und doch auch Humor besitzen. Ein Lehrer sollte auf seine eigene Art und Weise freundlich, offen und hilfsbereit sein. Das Verhalten des Lehrers spiegelt sich im Verhalten der Schüler wider.
- Ich würde sagen, ein guter Lehrer braucht eine gewisse freundschaftliche Basis, jedoch mit Vorbildfunktion und gegenseitigem Respekt.
- Also ich finde, einen guten Lehrer macht aus, dass er Fachwissen und auch Spaß am Unterricht hat, dass er sich Zeit nimmt für seine Schüler und nicht nur versucht, den Unterrichtsstoff zu schaffen.
- Was ich aber für mich sagen kann, dass es sehr gut ist, wenn man einen guten Lehrer als Vorbild hat, der immer ein offenes Ohr für seine Schüler hat und Fragen beantwortet.

Fazit: Werden aus diesen Medien und Aussagen die bei einem Lehrer erwünschten Eigenschaften komprimiert wiedergegeben, so lassen sich diese wie folgt zusammenfassen: Geduld, Talentscout, Fachwissen, Ahnung vom Leben, interessanter Unterricht, Beziehung zu den Schülern aufbauen, offen sein für Fortbildungen, Differenzierung, gute Organisation, Interesse an Kindern, Vorbildfunktion.

Abschließende Bemerkung

Die Fachkompetenz stellt auch in der heutigen Zeit nach wie vor für die Wissenschaft und Öffentlichkeit eine der wichtigsten Kompetenzen dar, die eine Lehrkraft mitbringen

muss. Diese Aussage unterstützt auch die Herangehensweise der Universitäten, welchen aber gerne häufig eine zu hohe Theorielastigkeit vorgeworfen wird. Dieser Vorwurf ändert sich auch nur mit zunehmendem Zustand vom Studium punktuell. Aber mit zunehmendem Abstand zum Studium werden der Fachdidaktik und dem Studium der Unterrichtsfächer (aber auch der Lernpsychologie) ein höherer Stellenwert eingeräumt (Hoppe-Graff 2008, S.379). Dieser Schwerpunkt auf der Theorie legitimiert aber keineswegs die Defizite im praktischen Ausbildungsbereich.

Zum einen müssen die Studenten während des Studiums noch mehr in die Praxis involviert werden, um das Risiko, in diesem Beruf zu scheitern, auf ein Minimum zu reduzieren. Denn durch die zahlreichen, in diesem Beitrag aufgeführten Kompetenzerwartungen an eine Lehrkraft ist es nicht weiter verwunderlich, dass dieses Berufsfeld zu dem mit der höchsten Burnoutquote zählt (Puschner 2012). Auch die Lehrer-gesundheit und Gesunderhaltung muss einen Platz in der universitären Ausbildung finden. "Life-Work-Balance" - auch das ist eine Kompetenz. Außerdem muss im Studium noch mehr die Tatsache berücksichtigt werden, dass der Lehrer nicht mehr an der Tafel steht und einen 45-minütigen Monolog hält, sondern, dass dieser jetzt quasi die Rolle eines Moderators, eines Lern- und Lebensbegleiters hat. Die Rolle des „Moderators“ impliziert auch keineswegs, dass jetzt die Schüler alles in Eigenregie machen sollen und der Lehrer arbeitslos ist. Nein, es bedeutet vielmehr, dass er immer präsent ist und individuell steuernd eingreifen kann und unterschiedliche Lernvoraussetzungen und Entwicklungsprozesse berücksichtigt. Bei den heutigen heterogenen Klassen stellt dies - trotz sinkenden Klassendurchschnitts - eine regelrechte Herausforderung dar. Während des Studiums wäre es auch absolut sinnvoll, den Studierenden einen Einblick in die anderen Disziplinen zu ermöglichen. Sie sollten auch Vorlesungen und Seminare

der Fächer besuchen müssen, die sie nicht (vertieft) studieren. Das würde der Tatsache Rechnung tragen, dass wir mit unseren Schülern gemeinsam die großen Zusammenhänge der einzelnen Fächer erforschen und nicht mehr nur isoliert unser eigenes Fach betrachten. Wenn wir die Zusammenarbeit der einzelnen Fächer und Kollegen noch intensivieren und wir den Schülern quasi eine spannende „Geschichte“ bieten, in die sie eintauchen können, ist der Lernerfolg fast schon vorprogrammiert.

Auch nach dem Studium sollen Lehrer weiterlernen und ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten weiter entwickeln. Im Idealfall kommen Kollegen oder der Schulleiter regelmäßig zu Besuch in deren Unterricht. In Kanada, Finnland oder den Niederlanden ist das ganz normal - die Kollegen können (z.B. im Rahmen der „kollegialen Hospitation“) oft gute Tipps geben. In Deutschland ist das nicht so verbreitet. Deutsche Lehrer fühlen sich bei solchen Besuchen nicht unterstützt, sondern eher kontrolliert. Hattie (Dein Spiegel 2014, S.21) sagt beispielsweise, dass das Feedback aber auch die Schüler übernehmen können. Sie sollen durchaus sagen, wenn sie etwas nicht verstehen oder ein Thema langweilig finden. Nicht als Nörgler, sondern freundlich - ganz so wie sich Schüler selbst ihre Lehrer wünschen.

Die Echtheit der Lehrperson sowie die Freude im Umgang mit Jugendlichen, die Achtung und Wertschätzung für sich und andere, ein offener, vertrauensvoller Umgang genauso wie die gegenseitige Akzeptanz von Schülern und Lehrern spielen vielleicht - mehr als früher - eine nicht zu verachtende Rolle. Denn diese sind Garanten für ein positives Unterrichtsklima, das wiederum als Erfolgsrezept gilt und auch von John Hattie in seiner 2013 veröffentlichten Studie (Hattie 2014) bestätigt wird.

Die Lehrer sind also Vorbilder. Natürlich vermitteln sie in erster Linie Stoff, keine Frage, aber es findet immer mehr Kommunikation im (non-verbalen) zwischenmenschlichen Bereich statt und daher ist es unabdingbar, dass (zukünftige) Lehrkräfte

gerade in dem sozial-kommunikativen Bereich eine hohe Kompetenz aufweisen, um eine gute Beziehung zu den Schülern herzustellen.

Insbesondere die Wertevermittlung muss m.E. gerade heute, in Zeiten der Globalisierung, der religiösen und politischen Konflikte, einen noch größeren Stellenwert einnehmen. Dank Kohlberg wissen wir, dass sich diese stufenweise vollzieht und aufeinander aufbaut. Daher sollten wir im Rahmen unserer Möglichkeiten im Unterricht immer wieder in vielfältiger Weise Begründungen für Werte besprechen. Werte müssen - unter Berücksichtigung des verfassungsmäßigen Rechts der Eltern auf Erziehung ihrer Kinder - vorgelebt werden. Von Eltern und Lehrern. Schüler sollen lernen, Maßstäbe, die angelegt werden, zu bewerten. Wir Lehrer müssen unsere Schüler bis hin zur konventionellen Phase, in der sich die jungen Menschen an einer gesellschaftlichen Ordnung und deren Wertesystem orientieren, dauerhaft begleiten, um sie auch im Rahmen des Bildungs- und Erziehungsauftrages zu mündigen (kritisch denkenden, hinterfragenden) Bürgern zu erziehen. Allerdings können Werte nur vermittelt werden, wenn diese vorgelebt werden. Das bedeutet im Umkehrschluss, dass jede Lehrkraft, die Werte vermitteln will, selber welche entwickelt/erlernt haben muss, damit es ihr jetzt ein Anliegen ist, solche zu vermitteln.

In einem Beitrag von „Schule und Wir“ (2013, S.9) hat Kultusminister Spaenle festgehalten, dass wir uns „auf ein gemeinsames Wertefundament verständigen“ (müssen). Dabei muss immer auch Raum sein für eine Auseinandersetzung über Werte, Werthierarchien und Wertordnungen - gerade auch vor dem Hintergrund einer zunehmend interkulturell geprägten Schule und Gesellschaft. Lehrer sind also nicht mehr nur Wissens-, sondern auch Wertevermittler. Eine äußerst anspruchsvolle und vor allem verantwortungsvolle Aufgabe. Sie müssen ihr „Wissen und Können“ (Reusser, 2014, S.327) verschmelzen, um bereit zu sein, ihre Fähigkeiten in variablen Situationen zur Problemlösung erfolgreich und verantwortungsvoll heranziehen zu können (Weinert 2001). Daher liegt für mich bei dem Zusammenspiel der geforderten Kompetenzen und den gestiegenen Anforderungen an die Person des Lehrers die Vermutung nahe, dass der Beruf des Lehrers eben nicht nur ein Beruf, sondern doch eine Berufung ist.

Autor



Dr. Frank Puschner

geboren 1978 in Augsburg, studierte Lehramt für Realschule mit den Fächern katholische Religionslehre und Mathematik, von Oktober 2005 bis September 2008, und promovierte im Fach Schulpädagogik bei Prof. Dr. Dr. Werner Wiater im Juni 2010. Seit Februar 2016 ist er stellvertretender Schulleiter an der Maria-Ward-Realschule Schrobenhausen. Außerdem ist er zertifizierter Marchtaler-Plan-Pädagoge und Vorsitzender der Unterrichtsplankommission für den Vernetzten Unterricht.

Literatur

- Brühwiler, C./Helmke, A./Schrader, F.-W. (2017): Determinanten der Schulleistung. In: Schweer M.K.W. (Hg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. 3. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, S.292.
- Dein Spiegel (2014): Liebe Lehrer - ihr müsst was lernen! In: Dein Spiegel, H. 2, S. 14-21.
- Die Zeit (2017): "Ich war kein braver Schüler". In: Die Zeit vom 26.01.2017, Nr. 5, S. 63.
- Frankfurter Allgemeine (2014): "Ziegi" - Professor für Nachhilfe. In: Frankfurter Allgemeine vom 08./09. November 2014, Nr. 260, S. C3.
- Hattie, J. (2014): Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Baltmannsweiler: Schneider
- Hoppe-Graff, S./Schroeter, R./Flagmeyer, D. (2008). Universitäre Lehrerbildung auf dem Prüfstand: Wie beurteilen Referendare das Theorie-Praxis-Problem? Empirische Pädagogik, 22 (3), 353-381.
- KM Bayern (2013): Warum Werte wichtig sind. In: "Schule & Wir"; (Hg.): Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. Nürnberg: Prinovis S.6-11.
- KMK (2016): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Online verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf, zuletzt aktualisiert am 12.06.2014, zuletzt geprüft am 05.03.2017.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. Zeitschrift für Pädagogik, 51, S. 47-65.
- Lehmann G., Nieke W. (2005): Zum Kompetenzmodell. Online verfügbar unter: http://www.iasp.uni-rostock.de/fileadmin/IAS/Prof._Nieke/Kompetenz_Modell.pdf, zuletzt geprüft am 05.03.2017.
- Puschner, F. (2012): ...bis zur völligen Erschöpfung. Alarmierende Befunde: Lehrer erkranken besonders häufig an Burn-out. In: Die Bayerische Realschule 58 (1), S. 6-8.
- Reusser, K. (2014): Kompetenzorientierung als Leitbegriff der Didaktik. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 32. 3. S.327. Online verfügbar unter https://www.bzl-online.ch/archivdownload/artikel/BZL_2014_3_325-339.pdf zuletzt geprüft am 05.03.2017.
- Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. Weinheim u. Basel: Beltz Verlag, S. 27f.
- Süddeutsche Zeitung (2013): Lehrer sind doch auch nur Menschen. In Süddeutsche Zeitung vom 09.09.2013, Nr. 208, S. 13.

Helga Rolletscheck

Welche Kompetenzen brauchen angehende Biologielehrerinnen und -lehrer?

Biologie- die Lehre vom Leben- hat sich in den letzten 150 Jahren in zahlreiche Unterdisziplinen ausdifferenziert und wird heute unter dem Begriff Lebens- oder Biowissenschaften zusammengefasst (vgl. Sitte, 1999). Damit wurden auch die Lehrpläne für den Biologieunterricht mit immer mehr Detailwissen angereichert, was auf Kosten der Vermittlung von Zusammenhangswissen ging. In Anbetracht der mittelmäßigen Ergebnisse deutscher Schülerinnen und Schüler in den großen internationalen Vergleichsstudien (TIMSS oder PISA) kam es zur Wende weg von der Inputorientierung hin zur Outputorientierung, welche in Kompetenzen in den Bildungsstandards festgeschrieben wurde.

Neben diesen Kompetenzen des Faches Biologie müssen angehende Biologielehrkräfte auch in solchen Kompetenzen gestärkt werden, die ihnen helfen, bei der Vermittlung der Sache den Adressaten mit seinem Vorwissen und seinen Einstellungen im Blick zu haben. Also beispielsweise auf die zunehmende Naturentfremdung und die Interessenslosigkeit in Bezug auf viele Bereiche der Biologie eingehen zu können mit Diagnose-, Förder- und Methodenkompetenz und grundlegend für alle Kompetenzbereiche die notwendige Begeisterung für die Sache mitzubringen.

Was sind „Kompetenzen“ im Biologieunterricht?

Kompetenzen sollen Menschen in die Lage versetzen, Probleme zu erkennen, diese lösen zu können und

zu wollen. Biologieunterricht kann und soll dabei helfen, zu den oft sehr komplexen Herausforderungen der heutigen Lebensgrundlagen Stellung zu nehmen und dabei „spezifische Handlungspotentiale“ (Heißler/Hiebl 2016, S.9) aus dem Bereich der Lebenswissenschaften zielgerichtet einzusetzen. Dazu wurden von der Kultusministerkonferenz länderübergreifende Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss in der Biologie verabschiedet (KMK 2005). Diese Standards wurden in Form von Kompetenzen formuliert. Bezugspunkt für die normativ festgelegten Standards ist vor allem das Kompetenzkonzept der OECD, welches die naturwissenschaftliche Grundbildung für die Fächer Biologie, Chemie und Physik beschreibt. Naturwissenschaftliche Kompetenz beschreibt demnach die Fähigkeit, naturwissenschaftliches Wissen anzuwenden, um Fragestellungen zu erkennen, sich neues Wissen anzueignen, naturwissenschaftliche Phänomene zu beschreiben und aus Belegen Schlussfolgerungen zu ziehen, um Entscheidungen zu verstehen und zu treffen (PISA-Konsortium Deutschland 2007)¹.

Dieses Verständnis von naturwissenschaftlicher Kompetenz, häufig auch als naturwissenschaftliche Grundbildung beziehungsweise Scientific Literacy bezeichnet, wird in einem theoretischen Kompetenzmodell strukturiert. Es ordnet wichtige Konstrukte gewissermaßen in einen Handlungsablauf ein:

Man begegnet in einer Situation einer naturwissenschaftlichen Frage- oder Problemstellung. Um diese

beantworten oder lösen zu können, werden verschiedene Kompetenzen beansprucht. Die Rahmenkonzeption unterscheidet hier zwischen drei Teilkompetenzen:

- dem Erkennen und Formulieren von Fragestellungen, die naturwissenschaftlich untersucht und beantwortet werden können,
- dem Beschreiben und Erklären naturwissenschaftlicher Phänomene und
- dem Interpretieren von naturwissenschaftlicher Evidenz.

Grundlage der Kompetenzen sind bestimmte Wissensbestände, die differenziert werden in eher objektbezogenes naturwissenschaftliches Wissen und (Meta-)Wissen über die Naturwissenschaften.

Das objektbezogene naturwissenschaftliche Wissen wird aufgrund der Fülle an Lebensformen in der Biologie mittels Basiskonzepten strukturiert. Damit sollen die Lernenden befähigt werden, mit naturwissenschaftlichem Wissen umzugehen, „träges Wissen“ (Renkl 1996) soll verhindert werden.

Neben dem Wissen spielen aber auch motivationale Orientierungen oder Einstellungen eine wichtige Rolle für das Handeln in der Situation (Weinert 2001, S. 27). Das gelingt durch sinnvolle Auswahl geeigneter Anwendungsbereiche oder Situationen, welche entweder das Individuum betreffen, eine Gemeinschaft oder die gesamte Erde.

¹ http://archiv.ipn.uni-kiel.de/PISA/fr_reload.html?pisa_start.html

Konkret für die Fächer Biologie, Chemie und Physik wurden in den Bildungsstandards vier Kompetenzbereiche festgelegt, welche sich schwerpunktmäßig auf die kognitive Dimension des Lernens (vgl. Lieme & Leutner 2010) beziehen:

Kompetenzbereiche für Biologie, Chemie und Physik	Fachspezifische Beschreibung für Biologie
Fachwissen	Lebewesen, biologische Phänomene, Begriffe, Prinzipien, Fakten kennen und den Basiskonzepten zuordnen
Erkenntnisgewinnung	Beobachten, Vergleichen, Experimentieren, Modelle nutzen und Arbeitstechniken anwenden
Kommunikation	Informationen sach- und fachbezogen erschließen und austauschen
Bewertung	Biologische Sachverhalte in verschiedenen Kontexten erkennen und bewerten

Tab. 1: Kompetenzbereiche der Bildungsstandards des Faches Biologie (KMK 2005)

Während der Kompetenzbereich „Fachwissen“ sich auf die inhaltliche Dimension des Faches bezieht, richten sich die drei übrigen auf die Handlungsdimension des Lernens im Naturwissenschaftlichen Fach. Um die Kompetenzen zu fördern, sind spezielle Aufgabenformate notwendig. Bezüglich ihres kognitiven Anspruchsniveaus werden diese in drei Anforderungsbereiche zugeordnet (vgl. KMK 2005). Die Anforderungsbereiche beschreiben Stufen, die verschiedene Schwierigkeitsgrade innerhalb ein und derselben Kompetenz abbilden sollen. Es geht um Mindest-, Regel- und Expertenstandards (Ziener 2010, S.55f).

Kompetenzorientierung im Biologieunterricht heißt Outputorientierung im Blick auf kognitive und pragmatische Fähigkeiten, Probleme zu lösen sowie affektive Bereitschaft und Fähigkeiten, die gefundenen Problemlösungen anzuwenden.

Kompetenzen im Bereich des Fachwissens

Biologieunterricht soll konzeptuelles Fachwissen vermitteln. Statt einer Fülle von zusammenhangslosem Detailwissen geht es um die Strukturierung exemplarisch ausgewählter Bereiche anhand der drei sogenannten Basiskonzepte (KMK 2005, 8):

Basiskonzepte	Kompetenzbeschreibungen Schülerinnen und Schüler...
System	verstehen die Zelle als System. erklären den Organismus und Organismengruppen als System. beschreiben und erklären Wechselwirkungen im Organismus, zwischen Organismen sowie zwischen Organismen und unbelebter Materie.
Struktur und Funktion	beschreiben Zellen als strukturelle und funktionelle Grundbaueinheiten von Lebewesen. stellen strukturelle und funktionelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Organismen und Organismengruppen dar. beschreiben die strukturelle und funktionelle Organisation im Ökosystem.
Entwicklung	erläutern die Bedeutung der Zellteilung für Wachstum, Fortpflanzung und Vermehrung. beschreiben ein Ökosystem in zeitlicher Veränderung. beschreiben und erklären stammesgeschichtliche Verwandtschaft von Organismen.

Tabelle 2: Beispiele für Kompetenzbeschreibungen zum Umfang mit Fachwissen
(KMK 2005; S. 13 f.)

Das Basiskonzept Entwicklung enthält sowohl die Individual- als auch die stammesgeschichtliche Entwicklung (Phylogenie, Evolution).

Lernen wird in der Kognitionspsychologie als aktiver, konstruktiver Prozess der Lernenden aufgefasst, das nur dann anschlussfähig ist, wenn es kumulativ erfolgt, also immer wieder erweitert und vertieft wird (sogenannte „learning progression“ u.a. Duschl et al. 2007; Krajcik et al. 2012). Das gelingt durch die Vernetzung des Kompetenzbereichs Fachwissen mit den drei handlungsbezogenen Kompetenzbereichen und der Auswahl von sinnvollen Problemsituationen. Da es auch in den anderen naturwissenschaftlichen Schulfächern Chemie und Physik die gleichen Konzepte gibt, soll damit die interdisziplinäre Vernetzung von Wissen in den Naturwissenschaften angebahnt und gefördert werden.

Konzeptuelles Fachwissen muss geleitet von Fragen und sinnvollen Problemsituationen kumulativ entwickelt und gefestigt werden.

Kompetenzen im Bereich der Erkenntnisgewinnung

Angehende Biologielehrerinnen und -lehrer müssen den Weg des naturwissenschaftlichen Lernens- von der genauen Beobachtung, dem Vergleichen, dem Generieren von Problemfragen, dem Aufstellen von Hypothesen, dem Erkunden hin zu logischen Schlussfolgerungen an verschiedenen Beispielen aus dem Lebensumfeld - praktiziert haben. Dabei müssen unterschiedliche Erkundungsformen, speziell das Experimentieren, aber auch das Nutzen von Modellen eingeübt worden sein. Unterstützend dazu kommt der Einsatz diverser Arbeitstechniken (u.a. Sammeln, Präparieren, Arbeit mit Lupe und Mikroskop, Dokumentationsmethoden).

Dies gelingt durch forschendes Lernen unter Einsatz von Forscherheften, bei dem neben dem „hands on“ (praktischem Arbeiten) ein „minds on“ (wissenschaftliches Denken) gefordert wird.

Erkenntnismethode	Funktion
Betrachten	Erfassen morphologischer Merkmale zur Datenerhebung
Beobachtung	Erfassen von Prozessmerkmalen zur Datenerhebung
Untersuchen	Erfassen von anatomischen Eigenschaften zur Datenerhebung
Experimentieren	Erfassen von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen zur Datenerhebung
Diagrammarbeit	z.B. Beziehung von Daten visualisieren zur Datendokumentation
Vergleichen	Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen biologischen Systemen feststellen zur Datenanalyse
Argumentieren	Dateninterpretation zur Ableitung hypothetischer Gesetzmäßigkeiten oder Modelle
Modellarbeit	Erstellen und Nutzen von Repräsentationen zur Theorieentwicklung
Ordnen	Systematisierung biologischer Systeme zur Theorieentwicklung
Hypothesenbildung	Entwicklung möglicher Lösungsansätze für Problemstellungen

Tab. 3 abgewandelt nach Spörhase (2015, S.134)

Forschendes Lernen fördert Kompetenzen im Bereich der Erkenntnisgewinnung.

Kompetenzen im Bereich der Kommunikation

Um Informationen sach- und fachbezogen erschließen und austauschen zu können, bedarf es eines Repertoires an Fachbegriffen und sprachlich normierter Abläufe. Ziel ist der Aufbau wissenschaftlicher Vorstellungen. Beim Austausch der unterschiedlichen Konzepte und der Thematisierung von kognitiven Konflikten kommt der Sprache und dem Sprechen eine große Bedeutung zu. Aber auch bei der Recherche fachlicher Quellen müssen geeignete Texte ausgewertet und bewertet werden. Dabei spielt die adäquate Auswertung von Quellen unterschiedlicher Darstellungsformen wie Diagramme und Tabellen eine besondere Rolle, die wiederum beim Dokumentieren von besonderer Bedeutung sind.

Fachliche Kommunikation als Teil wissenschaftlicher Tätigkeit verlangt fachliches Argumentieren, Auswertung fachlicher Quellen und Verwendung verschiedener Darstellungsformen.

Kompetenzen im Bereich der Bewertung

Biologische Sachverhalte sollen in verschiedenen Kontexten erkannt und bewertet werden. Unter Bewerten fällt es, „Sachverhalte, Gegenstände, Methoden, Ergebnisse etc. an erkennbaren Wertkategorien (...) messen“ zu können (Niedersächsisches Kultusministerium 2007, S. 105). Beim Bewerten werden ethische Reflexionen relevant. Speziell die komplexen ökologischen Zusammenhänge und Themen der fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungsaufgaben bieten sich hierbei an.

Biologische Erkenntnisse müssen bei der Anwendung vorab bewertet werden. Dazu bedarf es ethischer Maßstäbe.

Weitere Kompetenzen für Biologielehrerinnen und -lehrer

Auf Seiten der Adressaten - Schülerinnen und Schüler - stellt man zunehmende Naturentfremdung, eine Digitalisierung ihrer Lebenswelt und häufig Desinteresse an biologischen Zusammenhängen fest. Zu vielen Bereichen bestehen alternative Konzepte, die nur sehr schwer an die fachliche Wirklichkeit heranzuführen sind.

Um diese Kluft von Missverständnissen zu überbrücken und erfolgreich Biologie unterrichten zu können, müssen angehende Biologielehrerinnen und -lehrer aus meiner Sicht folgende Kompetenzen mitbringen:

Diagnose- und Förderkompetenz im Biologieunterricht:

Welches Vorwissen, welche Konzepte bringen die Schülerinnen und Schüler für die Biologiethemen mit? Auf welche Weise lässt sich dieses eruieren? Nach welchen Kriterien kann ich die Schülerinnen und Schüler im Biologieunterricht gezielt beobachten, um jedem Lernenden eine individuelle Kompetenzentwicklung zu ermöglichen?

	Fragen stellen	Beobachten	Eigenständig und mit anderen zusammenarbeiten	Handeln und umsetzen	Kommunizieren und präsentieren	Reflektieren und bewerten
Kind						

Tab. 4 Beobachtungsmatrix – leicht abgewandelt - aus Heißler/Hiebl 2016, S.100

Jeder Bereich kann für die Bewertung in eine Skala eingeordnet werden. Beim Bereich „Beobachtung“ beispielsweise von der Wahrnehmung ohne Details bis hin zur Wahrnehmung spezifischer Details.

Methodenkompetenz

Welche methodischen Großformen können wie eingesetzt werden (u.a. außerschulische Lernorte, Projekte, Exkursionen), welche Sozialformen und welche Handlungsmuster bieten sich wann an?

Dazu müssen Projekte bereits im Studium eigenständig durchgeführt worden sein. Außerschulische Lernorte sind aktiv vorzubereiten und mit Schülerinnen und Schülern an exemplarischen Beispielen durchzuführen.

Begeisterungsfähigkeit – Interesse – Fragenstellen als Grundlage und Fundament

Die oben beschriebenen Kompetenzen können nur dann sinnvoll angebahnt werden, wenn die Schülerinnen und Schüler mitgerissen werden durch die Begeisterungsfähigkeit der Lehrkraft, wenn sie Interesse an der Sache haben und Fragen stellen. Die volitionale Komponente der Kompetenzen (Probleme auch lösen zu wollen) verlangt notwendigermaßen nach Motivation und Interesse an der Sache. Zudem gibt es Untersuchungen, die zeigen, dass ein Lernen, das durch Interesse geprägt ist, erfolgreich ist mit Blick auf das Verstehen des Gelernten (Hartinger & Fölling-Albers 2002, S. 82ff.). Angehende Lehrerinnen und Lehrer der Biologie sind aufgefordert, für sich Bereiche in der Biologie zu entdecken, die für sie besonders span-

nend und interessant sind. Bei jedem Unterrichtsthema sollte in der Unterrichtsplanung auf das Besondere, Faszinierende eingegangen werden. Das können auch verblüffende Phänomene und spannende Experimente sein. Die Schülerinnen und Schüler sind in der Auswahl der Themen explizit mit einzubeziehen: z.B. Nutztiere und -pflanzen. Je nach Interesse können das Kühe, Honigbienen oder Hühner sein. Damit die Schülerinnen und Schüler den Bezug zur außerschulischen Lebenswirklichkeit erkennen, bedarf es der Einbindung außerschulischer Lernorte in den Biologieunterricht.

Angehende Biologielehrerinnen und -lehrer müssen in allen Kompetenzbereichen der Biologie Performanz in Anforderungssituationen zeigen. Trotz des Primats der eigenständigen Erarbeitung von Inhalten durch die Schülerinnen und Schüler sollten sie in der Regel auf Fragen der Lernenden eingehen können. Insbesondere benötigen sie eine grundlegende Artenkenntnis, aber auch eine eigene Haltung zu aktuellen bioethischen Fragen. Mit eigener Begeisterung für die Sache sollen sie später die Lernenden motivieren. Um die Lernausgangslage, die Erfahrungen und Interessen, das Vorwissen der Lernenden zu eruieren, bedarf es diagnostischer Kompetenz und der Schulung der eigenen Beobachtungskompetenz. Mit der entsprechenden Auswahl geeigneter Medien und Methoden, der Gestal-

tung der Lernumgebung, sollen sie später den Schülerinnen und Schülern als Coach und Berater bei der Herausbildung der Kompetenzen zur Verfügung stehen.

Autor



Dr. rer. nat. Helga Rolletschek
KU Eichstätt-Ingolstadt, Leiterin der Didaktik Biologie
Lange Jahre als Grundschullehrerin, dann als Seminarrektorin in der Ausbildung der Grundschulreferendare tätig. Promovierte in Didaktik der Biologie bei Professor Dr. Killermann.

Literatur

- Duschl, R.A., Schweingruber, H.A. & Shouse, A.W. (2007): Taking science to school: Learning and teaching science in grades K-8. Washington, D.C.: The National Academic Press.
- GDSU (Gesellschaft für die Didaktik des Sachunterrichts) (Hrsg.): Perspektivrahmen Sachunterricht. Klinkhardt Verlag. (vollst. überarb. und erw. Ausgabe).
- Gropengießer, H., Harms, U. & Kattmann, U. (Hrsg.). (2016). Fachdidaktik Biologie (10.Aufl.). Hallbergmoos: Aulis Verlag.
- Hartinger, A./Fölling-Albers, M. (2002): Schüler motivieren und interessieren. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heißler, J. & Hiebl, P. (2016): Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung. Vom Stoffverteilungsplan zur flexiblen Kompetenzmatrix. Carl Link Verlag.
- KMK (2005). Bildungsstandards im Fach Biologie für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 16.12.2004. München: Luchterhand. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Biologie.pdf
- Krajcik, J.S., Sutherland, L.A., Drago, K. & Merritt, J. (2012): The promise and value of learning progression research. In Bernholt, S., Neumann, K. & Nentwig, P. (Eds.), Making it tangible: Learning outcomes in science education (pp. 261-283). Münster: Waxmann.
- Sitte, P. (1999). Ouverture. In P. Sitte (Hrsg.), Jahrhundertwissenschaft Biologie. Die großen Themen. München. Verlag C.H. Beck.
- Spörhase, U. (Hrsg.) (2015): Biologie Didaktik, Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Cornelsen Verlag.
- Weinert, F.E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.). Leistungsmessungen in Schulen (2.Aufl., S. 17-31). Weinheim: Beltz.
- Ziener, G. (2010): Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten. Seelze: Klett.

Heiner Böttger, Julia Dose, Tanja Müller

Berufsfeldspezifische explorative Kompetenzen bei Lehrkräften

Lehrkräfte sind eigentlich Forscher: Sie entwickeln, testen, evaluieren, optimieren und verbessern – Unterricht. Nur so lässt sich dieser in allen Fächern grundlegend weiterentwickeln und unterliegt nicht einer sich selbst spiralförmig immer weiter abwertenden Meisterlehre nicht-evidenter, methodischer Verfahren. In einem solchen, lange überkommenen, aber in der Regel aktuellen Konzept lehren angehende Lehrkräfte nur die Inhalte, die ihnen in der universitären Ausbildung bzw. der Seminar- oder Referendarzeit beigebracht wurden. Das mag völlig ausgeschlossen klingen, findet jedoch noch viel zu häufig statt – mangels vorhandener Strukturen, die es Lehrkräften aller Fächer, Klassen- und Schulstufen, ähnlich wie dem wissenschaftlichen Personal an Universität, ermöglichen, neben der Lehre aktive Forschung in ihrem berufsfeldspezifischen Kontext (Methoden, soziologische Aspekte, Schulpsychologie, Pädagogik etc.) zu betreiben. Eine einzige bekannte Ausnahme im institutionalisierten Schulwesen in Deutschland bildet die Laborschule Bielefeld, in der Lehrkräfte immer wieder unterrichtliche Forschungsanträge mit dann nicht unerheblicher zeitlicher und wirtschaftlicher Unterstützung stellen können. In der Regel jedoch kommt es in forschender Hinsicht höchstens zu der bereits in der Pädagogik und Didaktik ausführlich beschriebenen, immer auf das Lehrdeputat bezogenen zusätzlichen Aktionsforschung (Elliott 1991; Wallace 1998). Der vorliegende Artikel will einen Schritt weitergehen und zeigen, dass forschende Kompetenzen bei Lehrkräften entwickelt werden und in Standards der Lehrerbildung (vgl. BIG 2007) übergehen müssen,

sollen evolutionäre pädagogische und didaktische Weiterentwicklungen auch tatsächlich im Unterricht ankommen.

1. Voraussetzungen für Forschungskompetenzen

Das Idealbild der institutionalisierten Implementierung von forschenden Kompetenzen bei Lehrkräften ist visionär:

Forschende Lehrkräfte hinterfragen Lehr- und Lernsituationen, bilden Hypothesen, erheben Daten und interpretieren. Von ihren Aus- und FortbilderInnen an Universitäten, in Seminaren und an den Ausbildungsschulen wurden sie genau dazu angehalten, bekamen und bekommen Zeit und Unterstützung. Ihr reflektiertes Erfahrungslernen ist gleichzeitig eine empirisch-qualitative Forschung, die sich durch eine suchende, ergründende, verstehende Perspektive sowohl auf den Lehr-/Lern-Prozessen im Klassenzimmer als auch auf den fachlichen Inhalten selbst gründet.

Die Anforderungen und Prädispositionen solcher Kompetenzen kommen nicht von allein. Sie beinhalten Kompetenzen in spezifischen fachdidaktischen Forschungsprozessen, in die Lernende, FachexpertInnen und bestehende Erkenntnisse mit einbezogen werden müssen. Lernprozesse in der Konsequenz auf der Grundlage von neuen Erkenntnissen zu verändern und innovativ zu gestalten, heißt auch, sich flexibel auf die jeweiligen Lehr-/Lern-Bedingungen einer Schulklasse einzustellen. Ermöglichen die forschenden Lehrkräfte ihren Schülerinnen und Schülern quasi als genuine Forschungsobjekte (oder noch besser:

-subjekte) im Unterricht selbst forschendes und entdeckendes Lernen, so lassen sie sie berufsvorbereitende Strukturen projekt- und prozessorientierten sowie kooperativen und selbstständigen Lernens erfahren, erproben und reflektieren. Auf einer solchen Forschungs-Meta-Ebene werden ihre Forschungsobjekte so zu Subjekten, die lernen selbst zu explorieren – ein Modelllernen wie -lernen par excellence. Der Kreis würde sich schließen.

Im Artikel sollen u.a. alle auf das Berufsfeld LehrerIn bezogenen explorativen Kompetenzen erörtert werden – beispielhaft an der Thematik der Inklusion. Sie bilden Gelingensbedingungen für eine forschungsorientierte und gleichzeitig reflektive Kompetenzentwicklung. Inklusive Settings formen dabei ein hervorragendes Anschauungsmodell, da sie Neuland für alle Beteiligten sind, Umorientierungen, Haltungswechsel, neue Erfahrungen und eine hohe Flexibilität erfordern. Inklusive Unterrichtspraxis ist in der Regel nur good practice (vgl. Dose 2017), neue Erkenntnisse, Erfahrungen und Befunde sind notwendig, um wenige, mühsame Schritte voranzukommen. Eigene Forschungskompetenzen sind somit für Lehrkräfte, die solches Neuland betreten, unabdingbar. Lehrkräfte MÜSSEN also Forscher sein, wenn sie es noch nicht sind.

2. Begriffliche Evolution

Bei jeder berufsfeldbezogenen explorativen (entdeckerischen) Initiative haben alle Lehrkräfte die Möglichkeit, sich frei im beruflichen Wissens- und Begriffskontext zu bewegen und selbst zu entscheiden, welcher

¹ http://www.uni-bielefeld.de/LS/laborschule_neu/index.html [Zugriff am 10.04.2017]

Fragestellung sie nachgehen und welches forschende Interesse sie entwickeln wollen. Dieses kann auch aus einer unterrichtlichen Notwendigkeit resultieren, beispielsweise einer ungelösten pädagogischen oder didaktischen Situation.

Explorative Initiativen sind zunächst eigentlich besonders für in Lehr-/Lernprozessen erfahrene Lehrkräfte geeignet, die bereits über ein breites Spektrum an diversen Kompetenzen verfügen. Gleichzeitig lassen sich solche Herangehensweisen auch schon früh in der Lehrerbildung bei zukünftigen Lehrkräften entwickeln, denn sie werden maßgeblich durch Neugierde und Kreativität gesteuert. Dabei ist ein hohes Maß an Selbstdisziplin notwendig, zusätzlich ein gutes Fundament an empirischem Wissen.

Explorative Initiativen und Projekte finden häufig im Rahmen von Aktionsforschung (Action Research) statt. Deren Grundprinzip ist der Kreislauf von Aktion und Reflexion und einem anschließenden bzw. fortwährendem Austausch in Aktionsforschungsnetzwerken, z.B. dem internationalen CARN Netzwerk. Dies bedeutet, dass diese beiden Prozesse immer aufeinander bezogen werden. Es handelt sich um keinen abgeschlossenen Forschungsprozess, sondern um ein stetiges Wiederholen von Aktion, Informationssammlung, Interpretation und Auswertung der Daten und daraus resultierenden neuen Aktionen. Aktionsforschung ist somit ein länger andauernder Forschungs- und Entwicklungszyklus mit Praxisorientierung. Ihr geht es vordergründig nicht darum, Thesen aufzustellen, die sich verallgemeinern lassen, sondern um situatives Verstehen und Verbesserung der Praxis. Das Ziel der Lehrkraft ist die Evaluierung und Optimierung der eigenen beruflichen Kompetenz. Der zusätzliche Austausch im Forschungsnetzwerk führt des Weiteren zu einer allgemeinen Verbesserung von Unterricht.

3. Forscherische Basiskompetenzen

Das in der Aktionsforschung erlangte Wissen allerdings bleibt allerdings noch zu oft verborgen und wird höchstens als best practice-Erfahrung bei Lehrerfortbildungen der professionellen Gemeinschaft zugänglich gemacht. Fallstudien, Kurse oder Vorträge sind zwar geeignete Kommunikationsmittel, dazu müssen aber weitere Foren wie Symposien und Konferenzen sowie eigene Journals genutzt werden können. Einzelne Erkenntnisse gilt es auf ihre Generalisierbarkeit zu überprüfen und weiterzuentwickeln. In der Konsequenz daraus entsteht eine Vergrößerung der Wissensbasis des Lehrerberufs sowie der damit befassten Wissenschaften. Sie verbinden sich in geeigneter Weise zu spezifischen Kompetenzen.

Insbesondere im Kontext von Inklusion existiert inzwischen eine Vielzahl von didaktischen Konzepten und Ansätzen (vgl. u.a. Böttger 2012; Amrhein/Bongartz 2014; Mendez 2012), wie ein Unterricht gestaltet werden sollte, um solchen Ansprüchen zu genügen. Es zeigt sich jedoch, dass sie nicht unreflektiert übernommen werden können, sondern für jede Lerngruppe individuell adaptiert werden müssen, um der Heterogenität und den individuellen Bedürfnissen aller Lernenden gerecht zu werden (vgl. Dose 2017). Je mehr Erfahrungen von der Lehrkraft in forschender Hinsicht gemacht werden, desto breiter ist die mentale, kognitive Erfahrung. Sie wiederum ermöglicht eine schnellere Verarbeitung neuer Erfahrungen, die die Voraussetzungen dafür bieten, sich erneut explorativ zu verhalten. Das Belohnungssystem unterstützt explorative Haltungen nachhaltig: Kognitionspsychologische Befunde (z.B. Krapp 1999; Rheinberg 1995) sagen aus, dass der eigenständige Zugang zur selbsterworbenen Erkenntnis das Selbstbewusstsein

stärkt und auf weitere Erfahrungen neugierig macht. Dies sorgt für wachsende Sicherheit, die daraus resultierende, notwendige Risikobereitschaft und den Aufbau von zunehmender Forschungsroutine, in die die Lernenden in einem zweiten Schritt aktiv miteinbezogen werden sollten (vgl. Böttger/Dose 2017). So ist ein Paradigmenwechsel weg von der Meisterlehre zu schaffen, der erste Versuch in forschende Richtung gar bildlich gesprochen ein game changer.

Das Geheimnis, wenn dies überhaupt eines darstellt, ist dabei unbedingt die Reduktion von jedweder Forschungskomplexität und die Ermutigung zur Kleinschrittigkeit, um Misserfolge auszuschließen. Kleine Forschungserfolge, gut kommuniziert, ergeben ein Forschungsnetzwerk. Mit zunehmender Erfahrung kann die Komplexität erhöht werden.

Im Folgenden werden solche Kompetenzen benannt, die den beschriebenen Prozess unterstützen können und im besten Fall Teil eines zukünftigen Aus- bzw. Fortbildungscurriculums sind. Sie basieren im Wesentlichen auf den „Standards für die Lehrerbildung“ des BIG-Kreises³ (BIG 2007).

Reflexives Erfahrungswissen aufbauen

Lehrkräfte werden durch die didaktische Anlage von Aus- und Fortbildung angeleitet, eine suchende, ergründende, verstehende Perspektive sowohl auf die Lehr-/Lern-Prozesse im Klassenzimmer als auch auf die fachlichen Inhalte und die Lehr-/Lern-Prozesse in der Ausbildung zu entwickeln (BIG 2007, S. 7). Dabei helfen empirische und hermeneutische Forschungsmethoden sowie verschiedene Instrumente wie z.B. reflexive, auch virtuelle Tagebücher oder Unterrichts- und Ausbildungsportfolios, die auch durch Adaptationen entsprechend an die heteroge-

² <https://www.carn.org.uk/> [Zugriff am 11.04.2017]

³ Der BIG-KREIS (Beratungs-, Informations- und Gesprächskreis) setzt sich zusammen aus Fachleuten aus Lehre und Forschung, aus Ministerien, Staats- und Landesinstituten sowie aus der Unterrichtspraxis. Er arbeitet unter dem Dach der Stiftung LERNEN der Schul-Jugendzeitschriften FLOHKISTE und floh! des DOMINO-Verlags. <http://www.stiftung-lernen.de/> [Zugriff am 19.05.2017]. 3

nen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler angepasst werden können: mündliches Aufnehmen statt Verschriftlichung, geschlossene Aufgaben und Fragen zur Reflexion anstatt komplexer Evaluationsaufgaben.

Forschend und entdeckend lernen

Lehrkräfte werden in explorativen Kontexten dazu ermutigt und angeleitet, sich flexibel auf die jeweiligen, immer heterogenen und individuellen Lehr-/ Lern-Bedingungen einer Klasse einzustellen (BIG 2007, S. 7). Sie gestalten vornehmlich pädagogische und fachdidaktische Forschungsprozesse, in die idealiter auch die Lernenden selbst sowie FachexpertInnen mit einbezogen werden. Insbesondere im Kontext von Inklusion ist dabei für Lehrkräfte zu bedenken, dass diese Forschungsprozesse nicht auf eine pure Individualisierung zielen, sondern den Lernenden die Möglichkeit zur Kooperation und Lernen am gemeinsamen Gegenstand lassen (vgl. Ziemer et al. 2011).

Modelllernen

Die Lernumgebung in der Aus- und Fortbildung weist geeignete Strukturen auf, die Forschungen im Berufsfeld erfahrbar und erschließbar machen (BIG 2007, S. 7). Insbesondere schon in der Ausbildung können Erfahrungen projekt- und prozessorientierten sowie kooperativen und selbstständigen forschenden Lernens gemacht, erprobt und reflektiert werden. Das Vorbild solcher Erfahrungen wird automatisch auch auf die Gestaltung eigener Lehrprozesse übertragen.

An professionellem Austausch teilnehmen

Die berufliche Entwicklung der Lehrkräfte als ForscherInnen bleibt optimalerweise, einmal initiiert, ein lebenslanger Prozess. Fachliche Gespräche und Erfahrungsaustausch sind notwendige, entwicklungs-

fördernde Interaktionsformen (BIG 2007, S. 7). Die Aus- und Fortbildung fördert deshalb konsequent den netzwerkartigen, professionellen Austausch über den Bereich der Schule hinaus. Zukünftige Lehrkräfte nutzen Veranstaltungen und Foren eines solchen Austauschs: Bezugspunkte sind regionale, nationale und internationale Konferenzen und Partnerschaften, professionelle Netzwerke mit ihren Publikationsorganen und Kommunikationsformen. Ein notwendiger Bedarf dazu besteht beispielsweise besonders im Bereich der Inklusion: Ohne Vernetzung bleiben Expertenwissen und Erfahrung auf den Aktionsrahmen einer Schule beschränkt.

Kollegial zusammenwirken in der LehrerInnenbildung

Ein gemeinsames Interesse an fachdidaktischen und pädagogischen Fragen und die gemeinsame Verantwortung für die Entwicklung einer forschenden Haltung bei Lehrkräften bringt die VertreterInnen der unterschiedlichen Phasen der Aus-, Fort- und Weiterbildung zusammen (BIG 2007, S. 8). Das gemeinsame Interesse und die gemeinsame Verantwortung sowie die zu erwartenden Ergebnisse fördern die Arbeit und die Entwicklung einer forschenden Lehr-/ Lernkultur, die auf dieser Basis institutionelle Grenzen überschreitet und damit das Verbindende stärkt. Relevante inklusive Fragestellungen beispielsweise lassen sich nur durch kollegiale Zusammenarbeit lösen.

4. Forschen konkret

Wenn Grundkompetenzen vorhanden sind, können Lehrkräfte zu Forschenden werden. Im schulischen Umfeld seit mehr als 30 Jahren ein Begriff, aber dennoch eher selten im deutschen Schulbereich angewendet wird die sogenannte Aktionsforschung (Action Research). Viele Lehrkräfte betreiben auf der Mikroebene des eigenen Unterrichts unbewusst Aktionsforschung: „Sie reflektieren ihre Praxis vor dem Hintergrund ih-

rer beruflichen Wertvorstellungen und versuchen, sie weiterzuentwickeln“ (Posch 2009, S. 1).

Aktionsforschung basiert auf einfachen empirischen Methoden, die von Lehrkräften ohne immenses Hintergrundwissen über statistische Verfahren oder empirischen Methodologie umgesetzt werden und in den normalen Unterricht integriert werden können. Das wichtigste Element ist die systematische Reflexion, eine wiederkehrende Abfolge von einem kritischen Hinterfragen, Reflektieren und Handeln in einem ständigen Kreislauf.

Interesse entwickeln und Fragen stellen

Aktionsforschung beginnt immer mit dem Aufstellen einer bedeutsamen Fragestellung. Dabei kann es sich um ein derzeitiges Problem im Unterrichtsgeschehen handeln, aber ebenso auch nur um eine Idee, wie der Unterricht verbessert werden kann. Je genauer eine Fragestellung definiert ist, desto besser lässt sich gezielt an Faktoren arbeiten, die diese beeinflussen. Außerdem kann die Lehrkraft hierdurch die Ressourcen, die sie aufwenden muss, d.h. Materialien, Methoden, aber auch Zeit, besser einschätzen. Grundlegend für eine geeignete Fragestellung ist zum einen die Umsetzbarkeit im Klassenzimmer und zum anderen die Möglichkeit, die Erkenntnisse direkt zur Verbesserung von Unterricht zu nutzen.

Daten sammeln

Die Sammlung der Daten für die Aktionsforschung kann auf vielfältige Weise geschehen. Die entscheidende Frage ist dabei immer die nach der Eignung der empirischen Methoden und deren Durchführbarkeit. Alle Methoden besitzen ihre Vor- und Nachteile und können verschiedene Arten an Informationen liefern. Das Führen eines Tagebuchs durch die Lehrkraft hat zum Beispiel den Vorteil, recht einfach durchführbar zu sein und wird deswegen für den Einstieg empfohlen. Die gesammel-

ten Daten sind hier aber überwiegend subjektiv. Auch die Aktionsforschung unterliegt dem Grundsatz der Gütekriterien: Validität, Reliabilität und Objektivität, jedoch in geringerem Maße als beispielsweise im akademischen Bereich. Um auch hier die Güte der Untersuchung zu steigern, können verschiedene Perspektiven in den Fokus gestellt werden und gleichzeitig oder nacheinander verschiedene Methoden zur Beantwortung einer Problemstellung herangezogen werden (vgl. Posch 2009, S. 9f).

Forschungsstrategisch handeln

Im Anschluss an eine intensive Analyse der Daten und ihre Interpretation liegt es an der Lehrkraft, mit Hilfe der gewonnenen Ergebnisse didaktische Handlungsstrategien zu entwickeln. Durch diese wird im günstigsten Fall das Grundproblem gelöst bzw. die ungelöste Situation verbessert. Unterstützung bei der Entwicklung bietet das kollegiale Netzwerk sowie die Fachliteratur. Nach der Ausarbeitung folgt schließlich die Durchführung der geplanten Aktionen, und der Reflexions-Aktions-Kreislauf beginnt aufs Neue. Eine Veröffentlichung der Erkennt-

nisse, Methoden und abgeleiteten Handlungsstrategien ist hierbei essentiell für einen Erfolg über das eigene Klassenzimmer hinaus.

5. Beispiele der Implementierung

Aktionsforschung ist in die Lehrerbildung bislang noch zu wenig eingebunden. Verschiedene Möglichkeiten der Implementierung werden anhand von einzelnen Beispielen im Folgenden dargestellt (vgl. Altrichter/Lobenwein 1999; Altrichter 2003, S. 49; Posch 2009, S. 11ff):

Forschende Lehrerbildung findet an der Universität Oldenburg statt. Hier werden die Lehramtsstudierenden dazu aufgefordert, im Rahmen ihrer schulischen Praktika verschiedene Fragestellungen untersuchen. Die betreuenden Lehrkräfte entwickeln Fragen aus ihrer eigenen schulischen Praxis. Die Studierenden finden sich je nach Interesse an diesen Fragen zu kleinen Forschungsteams zusammen und beantworten diese in Kooperation mit der Lehrkraft. In einem regelmäßigen Plenum werden die Strategien und Erkenntnisse diskutiert. Die forschungserfahrenen Dozierenden der Hochschule stehen

den Teams hierbei aktiv zur Seite.

In Linz wählen die Studierenden ihre Fragestellungen selbst hinsichtlich ihres eigenen beruflichen Interesses aus und versuchen diese während der Praktikumszeit durch Befragungen, Beobachtungen und Literaturstudien zu beantworten. Auch hier werden kleine Forschungsteams gebildet mit einer kleinen Anzahl an Studierenden, einer Lehrkraft und betreuenden Universitätsdozierenden. Dazu findet eine entsprechende universitäre Begleitveranstaltung statt.

Die Vermittlung von Erfahrungen mit Aktionsforschung kann ebenso gewinnbringend auch in die Lehrkräftefortbildung integriert werden. Österreich ist hier bereits seit mehreren Jahrzehnten mit einem Programm Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/innen (PFL) aktiv. Der Lehrgang beschäftigt sich mit „fachdidaktischen, fachlichen, methodischen und pädagogischen Fragestellungen (...). Methoden der Aktionsforschung bilden die Basis, um praktische Erfahrungen der Teilnehmer/innen zu analysieren und fundiert weiter zu entwickeln“ (Posch 2009, S. 12).

Autoren



Prof. Dr. Heiner Böttger

ist Professor für Englischdidaktik an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt. Sein Forschungsinteresse konzentriert sich aktuell auf die sprachenrelevante Neurodidaktik. Er untersucht, wie Kinder und Jugendliche kommunikative Kompetenzen erwerben, welche Sprachstrategien sie dabei verwenden, welche Prozesse im Gehirn der sprachlichen Entwicklung zugrunde liegen und welche Gegebenheiten für den Erwerb von drei und mehr Sprachen notwendig sind.



Julia Dose

ist Gymnasiallehrerin für Biologie und Deutsch. Seit dem Jahr 2014 ist sie Lehrkraft an der Franco-nian International School und wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für die Didaktik der englischen Sprache und Literatur an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt. Sie ist Doktorandin im Verbundprojekt „inklusives Leben und Lernen in der Schule“.



Dr. Tanja Müller

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für die Didaktik der englischen Sprache und Literatur an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt. Seit 2014 ist sie darüberhinaus als Forschungsevaluatorin für die Europäische Kommission im Rahmen von Horizon 2020 tätig.

Literatur

- Altrichter H./ Posch, P. (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Altrichter, H./Lobenwein, W. (1999): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung? Erfahrungen mit reflektierenden Schulpraktika. In: Dirks, U.; Hansmann, W. (Hrsg.) (1999): Reflexive Lehrerbildung. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 169-196.
- Altrichter, H. (2003): Forschende Lehrerbildung. Begründungen und Konsequenzen des Aktionsforschungsansatzes für die Erstausbildung von Lehrer/innen. In: Obolenski, A.; Meyer, H. (Hrsg.) (2003): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen Lehrer/innenausbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 55-70.
- Amrhein, B./Bongartz, Ch. (2014): Diversity and Inclusion in Second an Foreign Language Learning – Chancen für die LehrerInnenbildung. In: Bartosch, R; Rohde, A (Hrsg.) (2014): Im Dialog der Disziplinen. Englischdidaktik – Förderpädagogik – Inklusion. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, S. 25-44.
- BIG-Kreis (2007): Standards für die Lehrerbildung: Empfehlungen des BIG-Kreises in der Stiftung LERNEN. Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. München: Domino Verlag.
- Böttger, H./Dose, J. (2017): Inklusive Wege zur Sprache. Lesen als erster Schritt zu Sprachkompetenzen. (unveröffentlicht)
- Böttger, H. (2012): All inclusive? Englischunterricht und Inklusion – Gedanken zur Passgenauigkeit. In: Grundschule Englisch (39), S. 40f.
- CARN: Collaborative Action Research Network (2016): <https://www.carn.org.uk/about/> [Zugriff am 10.04.2017]
- Dose, J. (2017): Inklusiver Englischunterricht. Eine empirische Studie zum Status quo in der Sekundarstufe I. (unveröffentlicht)
- Elliott, J. (1991): Action Research for educational change. Milton Keynes et al.: Open University Press.
- Hopkins, D. (2002): A teacher's guide to classroom research. Buckingham et al.: Open University Press.
- Krapp, A. (1999): Intrinsische Lernmotivation und Interesse. Forschungsansätze und konzeptionelle Überlegungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (3), S. 387-406.
- Mendez, C. (2012): Inklusion im Fremdsprachenunterricht. Herausforderung und Chance. In: Praxis Fremdsprachenunterricht Basisheft (1), S. 5-8.
- Posch, P. (2009): Aktionsforschung und Kompetenzentwicklung. Nordverbund Schulbegleitforschung: 14. Fachtagung Oldenburg 2009. http://www.nordverbund-schulbegleitforschung.de/allg_material/Nordverbund_Posch_Text.pdf [Zugriff am 10.04.2017]
- Rheinberg, F. (1995): Motivation. Stuttgart: Kohlhammer.
- Valencia College (2016): Purpose of Action Research. https://valenciacollege.edu/faculty/development/tla/actionResearch/ARP_softchalk/ [Zugriff am 10.04.2017]
- Wallace, M. J. (1998): Action Research for Language Teachers. Cambridge u.a.: Cambridge University Press.
- Ziemer, K. (2011): Inklusion und kulturhistorisches Denken. In: Ziemer, K. u.a. (Hrsg.) (2011): Inklusion – Herausforderungen, Chancen und Perspektiven. Hamburg: Verlag Dr. Kovac, S. 9-19.

Verena Reinke, Ingrid Hemmer

Bildung für nachhaltige Entwicklung – über welche Kompetenzen verfügen Lehrkräfte und Akteur/-innen aus den außerschulischen Einrichtungen?

Im neuen bayerischen LehrplanPLUS, der für die Grundschule bereits gültig ist und für die anderen Schularten voraussichtlich zum Schuljahr 2017/18 in Kraft treten wird, wurde Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) als neues fächer- und schulartenübergreifendes Bildungs- und Erziehungsziel wie folgt formuliert:

„Bildung für Nachhaltige Entwicklung (Umweltbildung, Globales Lernen)

Im Rahmen einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung entwickeln Schülerinnen und Schüler Kompetenzen, die sie befähigen, nachhaltige Entwicklungen als solche zu erkennen und aktiv mitzugestalten.

Sie entwickeln Verantwortungsbewusstsein für Natur und Umwelt und erweitern ihre Kenntnisse über die komplexe und wechselseitige Abhängigkeit zwischen Mensch und Umwelt. Sie gehen sorgsam mit den ökologischen, ökonomischen und sozialen Ressourcen um, damit Lebensgrundlage und Gestaltungsmöglichkeiten der jetzigen und der zukünftigen Generationen in allen Regionen der Welt gesichert werden. Die Schülerinnen und Schüler eignen sich Wissen über Umwelt- und Entwicklungsprobleme, deren komplexe Ursachen sowie Auswirkungen an und setzen sich mit Normen und Werten auseinander, um ihre Umwelt wie auch die vernetzte Welt im Sinne des Globalen Lernens kreativ mitgestalten zu können“ (<http://www.lehrplanplus.bayern.de/uebergreifende-ziele/gymnasium>, letzter Abruf 13.04.2017).

In dieser Formulierung wird deutlich, dass in BNE zwei frühere Ziele und Bildungsansätze einfließen, die Umweltbildung sowie die entwicklungspolitische Bildung, die später in das Globale Lernen einmündete. Neu ist dabei das Zusammendenken von Umwelt- und Entwicklungsthemen und die Erkenntnis, dass eine wirtschaftliche Entwicklung nur dann nachhaltig und zukunftsfähig ist, wenn man sie umwelt- und sozialgerecht gestaltet. Dabei muss eine nachhaltige Entwicklung lokal wie global angestrebt werden und globale Gerechtigkeit sowie Generationengerechtigkeit berücksichtigen.

Die Integration dieses neuen Ziels BNE in die fächer- und schulartenübergreifenden Ziele stellt einen wichtigen Schritt der strukturellen Verankerung von BNE in das bayerische Schulsystem dar. Diese strukturelle Verankerung ist eine Forderung des aktuell von 2015 bis 2019 laufenden BNE-Weltaktionsprogramms (WAP), das in Deutschland vom BMBF und der Deutschen UNESCO-Kommission koordiniert wird. Im Juni 2017 soll ein nationaler Aktionsplan verabschiedet werden, in dem die strukturelle Verankerung von BNE in das formale Bildungswesen, genauer u.a. auch in Lehrpläne und in die Lehrerbildung, gefordert wird. Bereits in der dem WAP vorausgehenden UN-Dekade für BNE (2005-2014) wollte man die Integration von BNE in das Bildungswesen vorantreiben. Es kam zu zahlreichen guten Initiativen und Projekten, allerdings bleibt selbstkritisch zu vermerken, dass eine strukturelle Einbindung nicht hinreichend gelang.

Unzureichend war einerseits die Verankerung in den Fachlehrplänen (z.B. Bagoly-Simó 2014), weil eine sichtbare Verankerung nur in den Fächern Sachunterricht, Sozialkunde, Biologie und vor allem Geographie gelang, andererseits die systematische Ausbildung von Multiplikatoren, also im Falle des Schulsystems der Lehrkräfte (z.B. Siegmund/Jahn 2014, Hemmer 2016). In jüngster Zeit ist zu beobachten, dass BNE zunehmend in die jüngeren Lehrpläne auch anderer Bundesländer implementiert wurde. Die Verankerung in die Lehrerbildung der 16 Bundesländer und verschiedenen Schularten ist kompliziert und bleibt bisher noch ein Desiderat. Allerdings erhebt sich dabei die Frage, über welche Kompetenzen eine Lehrkraft verfügen soll, um BNE in den Unterricht integrieren zu können. Zwar gibt es ein allgemein anerkanntes Kompetenzmodell für Lernende (de Haan 2008), aber nicht für Multiplikatoren. Hier besteht noch großer Forschungsbedarf. Um diesem Forschungsinteresse nachzugehen, ist es zunächst wichtig, Daten für eine Bestandaufnahme zu haben, um empirische Grundlagen für ein Kompetenzmodell zu bekommen. Es stellt sich darum die Frage, über welche Kompetenzen Lehrkräfte und außerschulische BNE-Multiplikatorinnen und Multiplikatoren bereits jetzt verfügen. Hier setzt die vorliegende Studie an, die als Promotionsvorhaben von Verena Reinke im Rahmen des Graduiertenkollegs Nachhaltigkeit in Umwelt, Wirtschaft und Gesellschaft durchgeführt wurde (Altmeppen et al. 2017). Dabei war zunächst zu klären, welche

theoretischen Grundlagen geeignet sind, um die Kompetenzen von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in diesem fachübergreifenden Bereich BNE zu erfassen.

Welche theoretischen Grundlagen gibt es, um Kompetenzen von Multiplikatoren zu erfassen?

BNE intendiert, bei den Lernenden eine Gestaltungskompetenz zu fördern, um heutige Lebensstile der Gesellschaft beurteilen, nicht nachhaltiges Agieren erkennen und vermeiden sowie nachhaltige Handlungsalternativen aufzeigen zu können. Das Kompetenzmodell der Gestaltungskompetenz, das de Haan (2008) für Lernende entwickelte, ist über zwölf Teilkompetenzen näher differenziert. Inwiefern jedoch deren Aufbau bzw. die Förderung dieser gelingt, ist maßgeblich abhängig von erfolgreicher Bildungsarbeit. Somit ist die Wirksamkeit von BNE an die Ausprägung der spezifischen professionellen Handlungskompetenz der jeweiligen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren gebunden. Für den Fachunterricht ist im Rahmen der einschlägigen Theorien zur professionellen Handlungskompetenz die Bedeutung des kognitiven Fachwissens und fachdidaktischen Wissens für guten Unterricht bereits durch empirische Studien nachgewiesen (vgl. Kunter et al. 2011). Zum kognitiven Professionswissen von Lehrkräften gehört neben diesen beiden Wissensbereichen v.a. noch das pädagogische Wissen (vgl. auch Shulman 1986). Die professionelle Handlungskompetenz umfasst über dieses kognitive Professionswissen hinaus noch motivationale Aspekte und Werthaltungen, die im Rahmen der Fragestellung dieser vorliegenden Studie besonders interessant sind. Nicht nur viele Lehrkräfte, sondern auch zahlreiche Multipli-

katorinnen und Multiplikatoren, die im Bereich BNE, z.B. in Umweltzentren oder Eine-Welt-Zentren, agieren, sind mit großem Engagement tätig. Gerade bei Letztgenannten ist der berufliche Hintergrund sehr vielfältig; die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren kommen aus unterschiedlichen Fachrichtungen, bringen jedoch vermutlich ein ausgeprägtes Interesse explizit an nachhaltigkeitsrelevanten Themen sowie eine Werteorientierung mit und arbeiten gemäß den Leitbildern der Einrichtungen nach den Zielen einer BNE. Diese strebt nicht nur an, Wissen über nachhaltige und nicht nachhaltige Prozesse zu vermitteln, sondern auch die Analyse- und Reflexionsfähigkeit zu fördern, womit BNE mehr fordert als rein fachspezifische Kompetenzen.

Für BNE-Multiplikatoren gibt es bisher kaum Erkenntnisse, die sich auf die professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften oder außerschulischen Multiplikatoren im Bereich BNE beziehen. Die wenigen Modelle, die entwickelt wurden, richten sich eher auf soziale Kompetenzen und das Arbeiten im Team (vgl. Steiner 2011) als auf kognitive Kompetenzen (vgl. Hellberg-Rode/Schrüfer/Hemmer 2014). Dies ist eine Herausforderung, die den Forschungsbedarf auch dadurch deutlich macht, dass der Pool an BNE-Akteuren sehr breit gefächert ist. Die außerschulischen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren agieren auf einer unterschiedlichen Kompetenzbasis, die wiederum auf verschiedenen Expertisen beruht, was durch die Wahl der Studienfächer oder Berufsausbildungen begründet ist. Bezüglich der schulischen BNE-Akteure scheint der Ausbildungshintergrund im Vorfeld transparenter: Jede Lehrkraft hat ein Studium absolviert; so kann davon ausgegangen werden, dass diese Probanden fachwissenschaftliche und pädagogische Grundkenntnisse haben. Darüber hinaus verfügen sie über eine

fachdidaktische Ausbildung in ihren Fächern. Ob und in welchem Umfang sie im Rahmen des Studiums jedoch auch Kenntnisse über BNE und Kompetenzen, diesen Bereich zu unterrichten, bekommen haben, unterscheidet sich vermutlich sehr stark. BNE als fachübergreifendes Bildungskonzept sollte eigentlich in verschiedenen, wenn nicht sogar allen Fachdisziplinen thematisiert werden. Das macht das Forschungsfeld komplex, unterstreicht aber auch die Bedeutung der Frage, über welche Kompetenzen denn die Akteurinnen und Akteure derzeit wirklich verfügen. Liegen hierzu empirische Ergebnisse vor, dann kann auch die Frage nach den richtigen und wichtigen Ausbildungsinhalten und -methoden für den Bereich BNE in der Lehrerbildung valider beantwortet werden.

Um die oben aufgeführten Forschungsfragen beantworten zu können, wird auf das Modell der professionellen Handlungskompetenz zurückgegriffen, weil BNE nicht nur interdisziplinäres und soziales Lernen umfasst, sondern sich auch auf bestimmte BNE-Inhalte aus den Bereichen Umwelt und Entwicklung richtet, Konzeptwissen zum Bereich nachhaltige Entwicklung sowie BNE umfasst und die Förderung bestimmter Kompetenzen, wie z.B. Systemkompetenz, Bewertungskompetenz und Reflexionskompetenz, erfordert, wie Befragungen von Experten und Lehrkräften zeigten (Hellberg-Rode/Schrüfer/Hemmer 2014, Hellberg-Rode/Schrüfer 2016). Dabei wird im Rahmen der vorliegenden Studie auf den Bereich der motivationalen Orientierung zusätzlich ein besonderer Fokus gerichtet. Als Grundlage für die Messung der Kompetenzen der BNE-Multiplikatorinnen und Multiplikatoren wird ein Modell, das in Abwandlung des Modells von Kunter et al. (2011) entstand, zugrunde gelegt (vgl. Abb. 1).

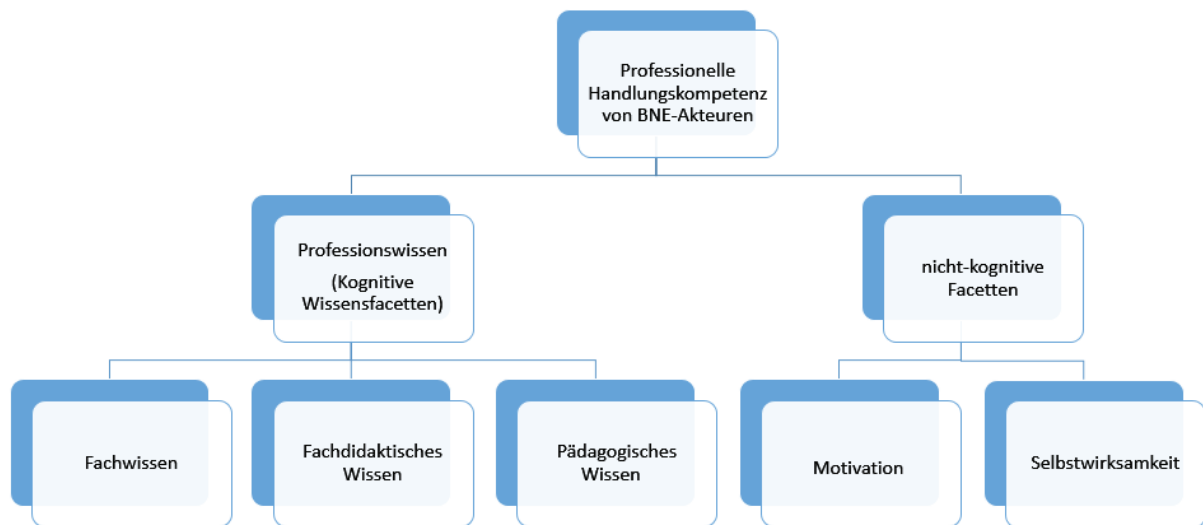


Abb. 1: Modell zur Erfassung professioneller Handlungskompetenz von BNE-Akteuren (eigener Entwurf nach Kunter et al. 2011)

Wie wurde die Studie durchgeführt? – Design, Stichprobe und Methode

Zunächst erfolgte eine Vorstudie mit Interviews, um den außerschulischen Bereich besser einschätzen zu können, und eine zweite, um den Fragebogen auf seine Validität und Reliabilität zu testen. Im Rahmen der Hauptstudie wurde 2015 und 2016 mit je 50 Geographielehrkräften an Gymnasien in Niedersachsen sowie 50 außerschulischen BNE-Akteurinnen und Akteuren aus außerschulischen Einrichtungen (zur Hälfte aus Umweltstationen und zur Hälfte aus Eine-Welt-Einrichtungen) eine Befragung durchgeführt. Der Fragebogen, der 31 Items umfasst, wurde von den Probandinnen und Probanden (Paper and Pencil) im Beisein der Doktorandin ausgefüllt. Die Beantwortung des Bogens dauerte im Schnitt ca. 45 Minuten. Dies war zwar ein erheblicher Aufwand, war aber notwendig, um eine standardisierte Situation herzustellen

und die Rücklaufquote zu erhöhen, die zum Beispiel bei schriftlichen Befragungen häufig nur bei 20% liegt. Zudem ermöglichte die persönliche Befragung auch einen Eindruck zu den unterschiedlichen Bildungseinrichtungen. Gespräche nach der eigentlichen Befragung boten Diskussionsmöglichkeiten über die Sicht auf BNE und die Kooperationen zwischen Schulen und außerschulischen Einrichtungen.

Die Höhe der Stichprobe war erforderlich, um statistische Kompetenzberechnungen durchführen zu können. Die Wahl der Region Niedersachsen ergab sich dadurch, weil die Doktorandin aktuell mit einer halben Stelle an einem Gymnasium in Niedersachsen unterrichtet. Die Beschränkung auf Geographielehrkräfte erklärte sich dadurch, dass Geographie derzeit das Hauptträgerfach von BNE in den Sekundarschulen ist.

Als übergeordnetes Thema für den Fragebogen und die fiktiven Beispiele wurde das Thema Klimawandel

gewählt. Sowohl der Geographieunterricht als auch Bildungseinrichtungen, die sich primär dem Globalen Lernen als Teilbereich der BNE widmen und auch die, die einen eher ökologischen Schwerpunkt haben, beschäftigen sich im Rahmen ihrer Tätigkeit mit dem Klimawandel, so dass mit diesem Oberthema hier eine gemeinsame Basis gefunden wurde.

Der Fragebogen wurde auf der Grundlage des Modells der professionellen Handlungskompetenz entwickelt (vgl. Abb. 1). Er umfasst also die wesentlichen Facetten, die sich auf einzelne Komponenten der professionellen Handlungskompetenz beziehen.

Der Fragebogen beinhaltet fiktive Beispiele (Aufgabenstämme), an die sich offene oder geschlossene Fragen (Items) anschließen. Diese Items sind den in Abbildung 1 erwähnten Facetten und deren Subfacetten (z.B. theoriegeleitete Unterscheidung von drei Formen des Fachwissens) zugeordnet.

Um Fachwissen abzufragen, das über das allgemeine Wissen eines Erwachsenen hinausgeht, gab es z.B. Items zum „Forschungswissen“. Anhand der Antworten kann festgestellt werden, über welches vertiefte Fachwissen die Probanden zu den jeweiligen Phänomenen verfügen (Auszug aus eigenem Fragebogen 2015):

"Bitte kreuzen Sie an, was Ihrer Meinung nach zutrifft (Mehrfachnennung):

- Das tiefgründige und dauerhafte Auftauen des Permafrostbodens ...
- o ... setzt große Mengen an Methangasen frei.
 - o ... hat keinen großen Einfluss auf den Treibhauseffekt.
 - o ... setzt CO₂ frei.
 - o ... gehört zu den relevanten Rückkopplungsprozessen."

Dieses Item wurde gewählt, um zu prüfen, ob die Probanden über vertieftes Wissen zu den Zusammenhängen zwischen dem Auftauen des Permafrostbodens und dem anthropogenen Treibhauseffekt verfügen. Das Wissen über Zusammenhänge ist notwendig, um Inhalte wirksam zu vermitteln.

In der Facette „fachdidaktisches Wissen“ findet sich z.B. folgendes Item der Subfacette „Erklären, Repräsentieren, Skizzieren“ (Auszug aus eigenem Fragebogen 2015):

„Sie arbeiten im Plenum und erklären den Treibhauseffekt. Bitte nennen Sie drei besonders geeignete Materialien, die Sie zur Unterstützung der Erklärung heranziehen würden.“

Eine ausführliche Darstellung zur Erstellung des Fragebogens findet sich in Reinke (2017). Die statistische Auswertung erfolgte mit Hilfe eines Kollegen aus der Pädagogischen Psychologie, der auf Kompetenzauswertungen mit Hilfe der Item-Response-Theory spezialisiert ist.

Erste Ergebnisse

Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten gibt es zwischen den beiden Multiplikatorgruppen bei den einzelnen Komponenten der professionellen Handlungskompetenz? Die Berechnungen sind noch nicht abgeschlossen. Eine systematische Auswertung nach den o.g. Facetten und Subfacetten liegt derzeit noch nicht vor. Ausgewertet wurden jedoch einige Einzelitems.

Erste Ergebnisse bringen jedoch interessante Erkenntnisse. Besonders deutlich zeigte sich, dass die außerschulischen Akteurinnen und Akteure im Bereich nachhaltige Entwicklung und BNE über ein deutlich besseres Konzeptwissen verfügen als die Lehrkräfte.

Ebenso wurde ersichtlich, dass BNE aus der Sicht der außerschulischen Akteurinnen und Akteure nicht als eine Art „Zusatzfach“ gesehen wird, was sich bei den befragten Lehrkräften hingegen in einigen Fällen so abbildete. BNE wird in außerschulischen Bildungseinrichtungen als Konzept verstanden, welches die Organisation der Bildungsveranstaltungen gestaltet und dabei z.B. die Intention der Reflexionsfähigkeit sehr stark berücksichtigt und die Lernenden in diesen Bereichen fördert und auch fordert. Somit trugen auch Antworten auf die fachdidaktischen Fragen, die auf die Organisation von Lernorganisationen abzielten, dazu bei, Rückschlüsse auf das Konzeptwissen der Probanden zu ziehen.

Zu bedenken sind bei den Ergebnissen die unterschiedlichen Rahmenbedingungen. Lehrkräfte sehen mit oft nur einer Stunde Geographie pro Woche und wenig Spielräumen für (interdisziplinäre) Projekte nach eigenen Aussagen nicht den notwendigen Spielraum und die Rahmenvoraussetzungen für eine „BNE-gerechte“ Lernsituation. Letzteres zeigte sich auch bei den Items, welche die Motivation und Selbstwirksamkeit erhoben. Bei den außerschulischen Akteuren war die Motivation, das Thema „Klimawandel“ zu unterrichten, durchaus hoch, was

sich auch an vielen kreativen Ideen bei der Beantwortung von Fragen zur Methodik zum Beispiel spiegelte. Bei nicht wenigen Lehrkräften hingegen bildete sich bei den Antworten zur Motivation u.a. auch ab, dass sie von den Rahmenbedingungen und Beschränkungen im Unterrichtsalltag demotiviert sind.

Die o.g. Ergebnisse geben nur einige wenige Einblicke. Sicher wird die weitere Auswertung noch spannende Erkenntnisse bringen.

Diskussion und Schlussfolgerungen für Ausbildung der Multiplikatoren

Die ersten Ergebnisse deuten bei aller Vorläufigkeit und Unvollständigkeit darauf hin, dass die außerschulischen Multiplikatoren im Vergleich zu den Lehrkräften beachtliches Ausmaß an professioneller Handlungskompetenz besitzen. Dies mag damit zusammenhängen, dass sie in ihren Bildungseinrichtungen nur wenige Themen und die dann ziemlich intensiv aufbereiten, während die Lehrkräfte gerade an Gymnasien ein breites Spektrum an Themen behandeln und sich in die einzelnen Themen nicht so tief einarbeiten können. Um valide Schlussfolgerungen zu ziehen, muss man jedoch zunächst alle Ergebnisse und diese im Detail analysieren. Diese Erkenntnisse sollen eine Grundlage für ein empirisch-gestütztes Profil professioneller Handlungskompetenz von BNE-Akteuren bilden, an denen sich die künftige Ausbildung von Lehrkräften und Multiplikatoren orientieren kann. BNE soll in Schulen nicht mehr als ein Zusatz gesehen werden, sondern als Konzept, was den Fachunterricht mitgestaltet. Dazu gehört zum Beispiel auch das fachübergreifende Lernen.

Deutlich erkennbar ist in jedem Fall, dass ein dringender Handlungsbedarf besteht, BNE in der Lehrerbildung stärker zu verankern, einerseits angesichts der Ergebnisse dieser Studie, andererseits aufgrund

der Vorgabe des neuen bayerischen LehrplanPlus, dieses fächer- und schularten-übergreifende Ziel zu realisieren. Das ZLB.KU wird sich in der nächsten Zeit darum bemühen, ent-

sprechende Angebote zu machen und dabei auch die Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen nutzen.

Autoren



Verena Reinke

ist Doktorandin an der KU-Eichstätt-Ingolstadt, wiss. Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Didaktik der Geographie an der HU Berlin und Gymnasiallehrerin in Wilhelmshaven.
Verena.reinke@ku.de



Prof. Dr. Ingrid Hemmer

ist Professorin für Didaktik der Geographie an der KU Eichstätt-Ingolstadt, Nachhaltigkeitsbeauftragte der Universität seit 2010 und Mitglied des Leitungsteams des ZLB.KU.

Literatur

- Altmeyden, K.-D./Zschaler, F./Zademach, H.-M./Böttigheimer, C. & Müller, M. (2017): Nachhaltigkeit in Umwelt, Wirtschaft und Gesellschaft. Interdisziplinäre Perspektiven. Springer: Open Access.
- Bagoly-Simó, P. (2014): Implementierung von BNE am Ende der UN-Dekade. Eine internationale Vergleichsstudie am Beispiel des Fachunterrichts. Zeitschrift für Geographiedidaktik, H. 4, S. 221-256.
- De Haan, G./Kamp, G./Lerch, A./Martignon, L./Müller-Christ, G. & Nutzinger, H.-G. (2008): Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Grundlagen und schulpraktische Konsequenzen. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Hellberg-Rode, G./Schrüfer, G. (2016): Welche spezifischen professionellen Handlungskompetenzen benötigen Lehrkräfte für die Umsetzung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE)? In: ZDB Zeitschrift für Didaktik der Biologie 20, H. 1, S. 1-29.
- Hellberg-Rode, G./Schrüfer, G. & Hemmer, M. (2014): Brauchen Lehrkräfte für die Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) spezifische professionelle Handlungskompetenz? Theoretische Grundlagen, Forschungsdesign und erste Ergebnisse. In: Zeitschrift für Geographiedidaktik, H. 4, S. 257-281.
- Hemmer, I. (2016): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der Beitrag der Fachdidaktiken. In: Menthe, J. u.a. (Hrsg.): Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe. Münster (= Beiträge der fachdidaktischen Forschung Band 10), S. 25-40.
- Kunter, M./Baumert, J./Blum, W./Klusmann, U./Krauss, S. & Neubrand, M. (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Reinke, V. (2017): Professionelle Handlungskompetenz von BNE-Akteuren. In: Altmeyden, K.-D et al. (Hrsg.): Nachhaltigkeit in Umwelt, Wirtschaft und Gesellschaft. Interdisziplinäre Perspektiven. Springer: Open Access, S. 241-255.
- Shulman, L.S. (1986): Those who understand: Knowledge growth in teaching. In: Educational Researcher, 15, H. 2, S. 4-14.
- Siegmund, A./Jahn, M. (2014): BNE in der Lehramtsausbildung an baden-württembergischen Hochschulen. www.rgeo.de/de/p/bnel/, letzter Abruf 13.04.2017.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (2017): LehrplanPLUS. Internet-quelle: <http://www.lehrplanplus.bayern.de/uebergreifende-ziele/gymnasium>, letzter Abruf 13.04.2017
- Steiner, R. (2011): Kompetenzorientierte Lehrer/innenbildung für Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Kompetenzmodell, Fallstudien und Empfehlungen. Münster: Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat (=Schriftenreihe Bildung & Nachhaltige Entwicklung).

Klaudia Schultheis, Petra Hiebl

Internationalisierung@home im Lehramtsstudium: Das "International Project (IPC)"

Die Lehrerbildung muss auf die gesellschaftlichen, sozialen und kulturellen Herausforderungen, die sich heute in den Schulen widerspiegeln, vorbereiten. Internationalisierung ist dabei ein Aspekt, der immer mehr an Bedeutung gewinnt. Die Situation an den Schulen ist gekennzeichnet durch die wachsende Heterogenität und Diversität in der Schülerschaft infolge

- von Mobilität und Migration und der zunehmenden Zahl an Flüchtlingen und Asylsuchenden,
- der zunehmenden kulturellen und sozialen Diversifizierung der Schülerinnen und Schüler und
- der Herausforderung durch Inklusion im Rahmen der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention.

Darüber hinaus kommt den Schulen die Aufgabe zu, die Schülerinnen und Schüler auf ein Leben in einer zunehmend globalisierten und mediendominierten Welt vorzubereiten. Für Lehrerinnen und Lehrer wird es deshalb zunehmend wichtiger, die internationale bzw. globale Perspektive in Schule und Erziehung einzubringen, aber auch im Umgang mit digitalen Medien versiert zu sein. Im folgenden Beitrag stellen wir das „International Project (IPC)“ des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt vor. Das IPC Projekt ermöglicht den Lehramtsstudierenden, während ihres Studiums an der Heimatuniversität internationale Erfahrungen zu machen (Internationalisierung@home). Wir erläutern

zunächst die Ziele, das didaktische Konzept und die didaktischen Varianten des IPC Projekts. Danach zeigen wir anhand der jüngst entwickelten Variante IPC Basic den konkreten Verlauf auf, und stellen aktuelle Evaluationsergebnisse vor.

„International Project (IPC)“ für globale Kompetenzen

Wie können Lehramts-Studierende globale Kompetenzen erwerben? Dieser Frage geht das „International Project (IPC)“ des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt seit 2008 mit internationalen Partnern in sechs Ländern (Bulgarien, Deutschland, Japan, Polen, Spanien, USA) nach. Dabei werden Projektseminare mit unterschiedlichen Schwerpunkten entwickelt, erprobt und evaluiert, in denen Studierende aus verschiedenen Ländern online zusammenarbeiten (vgl. <http://internationalproject-ipc.com>). Ziel des „International Project (IPC)“ ist es, den zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern Kompetenzen zu vermitteln, die ihnen ermöglichen, gesellschaftlichen, sozialen und kulturellen Herausforderungen zu begegnen. Dazu gehören:

- Lernthemen in internationaler bzw. globaler Perspektive sehen und aufbereiten zu können: global, nachhaltig und wertorientiert,
- „cultural awareness and sensitivity“ im Umgang mit Schülerinnen und Schülern aus vielfältigen Herkunftsländern auszubilden,

- offen zu sein für internationale Begegnungen und über gute Fremdsprachenkompetenz zu verfügen (insbesondere in der englischen Sprache),
- Unterrichtsprojekte, die thematisch und didaktisch die interkulturelle bzw. globale Perspektive berücksichtigen, in Teamarbeit planen zu können,
- moderne Medien, Informationstechnologien und das Internet für den eigenen Unterricht zu nutzen,
- internationale Kooperation von Partneruniversitäten in der Lehramtsausbildung,
- und Begegnungen mit den internationalen Projektpartnern.

Didaktisches Konzept

In vielen Jahren erprobt und evaluiert, bietet das IPC Projekt eine Kursstruktur, die mit Hilfe des Internets und moderner Kommunikationstechnologien zur Internationalisierung des Lehramtsstudiums beiträgt, und zwar durch die gemeinsame Arbeit internationaler studentischer Teams an konkreten, selbstentwickelten Fragestellungen und Projekten. Im Sinne eines Kompetenz-Trainings, gleichzeitig aber auch in seiner personenorientierten Ausrichtung, bietet dieses Modul für angehende Lehrerinnen und Lehrer die Möglichkeit, konkrete Projekte in internationalen Gruppen selbstständig vorzubereiten, durchzuführen und dabei interkulturelle Erfahrungen zu sammeln. Im „International Project“ (IPC) wird

der Projektgedanke auf die Hochschuldidaktik übertragen. Es handelt sich um eine Projektarbeit, die Kompetenzen im Bereich des selbstständigen und kooperativen Arbeitens entwickelt, vertiefte Erfahrungen mit modernen Internet- und Kommunikationswerkzeugen vermittelt, aber vor allem die professionelle Expertise der Studierenden erweitert durch interkulturelle Kontakte, Kooperationen und inhaltliche Vergleiche im Rahmen des Curriculums für das Lehramtsstudium.

Die Studierenden der verschiedenen internationalen Partneruniversitäten wählen aus ihrem Studienbereich ein sie interessierendes und ansprechendes Thema, schließen sich mit Kommilitoninnen und Kommilitonen anderer am Projekt teilnehmender Hochschulen in einer Online Community zu einem internationa-

len Team zusammen, entwerfen gemeinsam und in Selbstverantwortung ein Forschungsprojekt, das sie im Anschluss (auch durch Exkursionen) durchführen und abschließend präsentieren. Die Themen des Kurses können wahlweise auch vorgegeben und die Arbeitsabläufe durch wöchentliche Arbeitsaufgaben und Leistungsnachweise strukturiert werden. Die Vorgehensweise hängt stark von der zur Verfügung stehenden Zeit ab. Gegenwärtig kooperieren im IPC Projekt Universitäten aus Spanien, Bulgarien, Polen, Japan, USA und Deutschland.

Das IPC Konzept basiert auf einem konstruktivistischen Verständnis des Lernens. Bedeutung haben die selbständige Beschaffung von Informationen und die Konstruktion von Wissen im kommunikativen Prozess. Diese stehen immer im Dienste des

Aufbaus professionellen Wissens im Rahmen des Studiums, d.h. der Entwicklung von fachlicher Kompetenz im jeweiligen Studienfach. Darüber hinaus spielt die Entwicklung von Projektkompetenz eine bedeutende Rolle. Sie umfasst neben der Entwicklung von Eigeninitiative auch Teamfähigkeit und Kommunikationsbereitschaft in der Gruppe. In Kombination mit dem Einsatz vielfältiger moderner Web-Technologien erwerben die Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer weitgehende Kompetenzen im Umgang mit internetbasierten Tools.

Die Originalität des „International Project (IPC)“ beruht darauf, dass es bedeutende und weitreichende Kompetenzen für das Lehramtsstudium in einer einzigartigen Kombination vermittelt.



Abbildung s. <http://www.internationalproject-ipc.com/de/kompetenzen-und-lernziele> [08.03.2017]

Für die Studierenden mit nicht-englischer Muttersprache erweitern sich die fremdsprachlichen Kompetenzen. Die Arbeit in einem internationalen Setting trägt zum Aufbau positiver Haltungen gegenüber anderen Ländern bei. Der Erwerb kommunikativer Kompetenz erfolgt im Rahmen der Teamarbeit, der Selbsttätigkeit und Kommunikation in einer internationalen Gruppe zur Abstimmung des Projektplans, des zeitlichen Ablaufs sowie bei der Projektdurchführung. Internetkompetenz wird erworben durch den Einsatz moderner Informationstechnologien und webtools, wie content systems, online platforms, weblogs, wikis, discussionboards, chatrooms, Skype, Doodle und Online Survey tools, wie z.B. Survey-Monkey oder SurveyGismo. Kollaborative Webtools ermöglichen es beispielsweise, Fragebögen als Online-Formulare direkt an den Partnerstandorten auszufüllen, Fragen synchron per Chat oder asynchron über Foren zu besprechen oder Konzepte in Wikis zu erstellen. Die Studierenden gewinnen darüber hinaus einschlägige fachliche Expertise im Hinblick auf das Studiencurriculum. Dazu gehören auch die Kenntnis und das Verständnis interkultureller Differenzen und der Erziehungs- und Bildungssysteme anderer Länder. Der vergleichende Blick auf Unterrichtsmethoden, Curricula, Kindheit etc. ermöglicht den Studierenden eine erweiterte Perspektive und ein tieferes Verständnis von Lehren und Lernen im Kontext von Schule.

Bislang gibt es vier verschiedene didaktische Varianten des IPC Projekts: IPC Basic, IPC Research, IPC Inclass und Classroom IPC. IPC Basic fokussiert auf kollaboratives Lernen und die gemeinsame Erarbeitung von curriculum-relevanten Lerninhalten. IPC Research stellt das forschende Lernen in den Mittelpunkt. Schwerpunkt in der Variante IPC InClass ist das vergleichend-reflexive Lernen in der internationalen Gruppe. Praxisorientiertes Lernen anhand von Unterrichtsprojekten mit Schulen bietet das Classroom IPC (vgl. <http://www.internationalproject-ipc.com/de/didaktische-konzeption-didaktische-formate-des-international-projects-ipc> [15.03.2017]).

Im Folgenden stellen wir das Format „IPC Basic“ vor, erläutern den konkreten Ablauf und stellen aktuelle Ergebnisse zur Kursevaluation vor.

Kursvariante „IPC Basic“, entwickelt in deutsch-japanischer Kooperation

Mit Förderung des Deutschen Akademischen Austauschdienstes DAAD wurde eine Kursvariante „IPC Basic“ (Schultheis, Hiebl & Pfrang) entwickelt, die speziell an die Bedürfnisse der Zusammenarbeit zwischen Japan und Deutschland angepasst ist. Insbesondere finden kulturelle und fremdsprachliche Kompetenzen, aber auch die unterschiedliche universitäre Ausbildung Berücksichtigung.

Im Mai 2016 fand ein Arbeitstreffen in Nagasaki statt, an dem, neben den Projektverantwortlichen, auch Studierende beider Länder teilnahmen. Inhalt des Arbeitstreffens war die Entwicklung und Evaluierung von „IPC Basic“. Ziel von „IPC Basic“ ist es, den zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern Kompetenzen zu vermitteln, die ihnen ermöglichen, Lernthemen in internationaler bzw. globaler Perspektive sehen und aufbereiten zu können: global, nachhaltig und wertorientiert.

Das Besondere an diesem Arbeitstreffen war, dass Studierende beider Länder (Studierende der KUEI und Studierende der Junshin Catholic University Nagasaki) an der Evaluierung des Konzeptes für „IPC Basic“ beteiligt waren. In einem gemeinsamen Workshop wurde das vorbereitete Lehrkonzept (Online-Kursplattform, Themenstellung und Methodik) begutachtet sowie die ausgesuchten Materialien (Texte, Videos) gesichtet.

Bei „IPC Basic“ – einem flexiblen Kurskonzept für den Beginn der

Lehramtsausbildung – geht es darum, Studierende in einem internationalen Online-Seminar mit relevanten Inhalten des Curriculums der Lehrerausbildung vertraut zu machen (<http://www.internationalproject-ipc.com>). Durch die internationale Zusammenarbeit wird ein Beitrag zur Internationalisierung der Lehrerausbildung geleistet, wobei insbesondere folgende Ziele fokussiert werden: Erstens verfolgt IPC-Basic das Anliegen, zukünftige Lehrerinnen und Lehrer auf ein Unterrichten in einer globalisierten Welt vorzubereiten, welches u.a. von Integration, Migration und Mobilität, von sozialer und kultureller Diversität im Klassenraum und von modernen Medien und Kommunikationstechnologien geprägt ist. Zweitens wird durch dieses Vorgehen ein Bewusstsein für kulturelle Unterschiede und globale Fragen gefördert und die Studierenden erhalten die Möglichkeit, verschiedene Perspektiven auf Unterricht, Lernen und Erziehung kennen zu lernen. Letztlich wird den Studierenden durch die Teilnahme ermöglicht, ihr kritisches Denken, ihre Problemlösungskompetenzen und ihre Fähigkeit zum Perspektivwechsel zu entwickeln bzw. zu vertiefen.

Um diese Ziele zu realisieren, arbeiten die Studierenden in einem internationalen Online-Seminar mit der Kurssprache Englisch an relevanten Inhalten und Fragen zu Unterricht, Lernen und Erziehung. Während der Projektarbeit werden die Studierenden von Dozentinnen und Dozenten sowie studentischen Tutorinnen und Tutoren aller beteiligten Universitäten begleitet. Um gemeinsam an Themen zu arbeiten, werden Web-Tools verwendet, wie z.B. Wikis, Chat-Foren oder Blogs.

Die Kursstruktur gliedert sich in vier Phasen:

(1) **Vorbereitung:** Start-up Meeting an den lokalen Universitäten, Vertraut werden mit dem Online-Kurs, Kennenlernen der Online-Plattform und der beteiligten Personen.

(2) **Theorie:** Erarbeitung und Diskussion wesentlicher Inhalte, Kennenlernen methodisch-didaktischer Vorgehensweisen für die Aufbereitung eines Inhaltes;

(3) **Transfer:** Planung eines Projektes für Schülerinnen und Schüler oder Studierende, Erstellen einer Präsentation über das Projekt und

(4) **Reflexion:** Präsentation der Projekte an den jeweiligen Universitäten; Diskussion und Evaluation.

Durch die Förderung von Fach-, Projekt- und Internetkompetenz bildet „IPC Basic“ einen besonderen Akzent in der Lehramtsausbildung. Gerade der internationale Vergleich relativiert und vertieft die Erfahrung, die die Studierenden gemacht haben. Sie tauschen sich aus, vergleichen

die Situation und die Rahmenbedingungen, stellen Bezüge zum Unterricht her. Hier kommen oft nationale Besonderheiten zur Sprache, aber auch Gemeinsamkeiten – eine Erfahrung, die das gegenseitige kulturelle Verständnis erweitert.

Die Kursstruktur IPC Basic ist für Grundschullehramtsstudierende konzipiert, jedoch auf alle Lehrämter übertragbar.

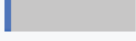
Evaluationsergebnisse zu „IPC Basic“

Unter Federführung von Prof. Dr. Klaudia Schultheis und Prof. Dr. Chizuko Suzuki (Catholic Junshin University Nagasaki) konnte „IPC Basic“ im Wintersemester 2016/ 17 das erste Mal zum inhaltlichen Thema „How

to be a good teacher?“ durchgeführt werden. Inhaltlich anzusiedeln ist das Thema im Bereich der professionellen Entwicklung von Lehrerinnen und Lehrern, u.a. Lehrerkompetenzen und Lehrerpersönlichkeit.

Die im Folgenden ausgewählten Evaluationsergebnisse zeigen die Einschätzung der Lernergebnisse der Studierenden.

Am Kurs beteiligt waren neben Deutschland und Japan auch die Länder Bulgarien, Polen, Spanien und USA. Der Kurs wurde durch die Studierenden (n=83; vollständige Antworten n=75) mit einem Online-Fragebogen evaluiert. Die Verteilung der Studierenden nach Muttersprache zeigt die folgende Übersicht:

Value		Percent	Responses
English		6.0%	5
Bulgarian		27.7%	23
Japanese		9.6%	8
German		44.6%	37
Spanish		6.0%	5
Polish		4.8%	4
Other		1.2%	1

Total: 83

Frage 8 des Evaluationsbogens bezieht sich auf die persönlich erreichten Kompetenzen. Hinsichtlich der anvisierten Kompetenzen Interkulturelle/ Globale Kompetenz, Fachkompetenz, Internetkompetenz, Projektkompetenz und Fremdsprachenkompetenz attestieren die Antworten der Studierenden durchgehend gute Erfolge. Siehe detaillierte Auswertung im Folgenden:

8. Please rate the learning objectives of the IPC according to your experience!

	++	+	0	-	--
I have learned about education and school in other countries. Count	22	35	10	4	4
I have learned about education theory and pedagogy/didactics in other countries. Count	13	30	18	10	4
I have learned about teacher training in other countries. Count	9	28	23	11	4
I will get benefit for my work as teacher. Count	29	32	8	5	1
I have worked collaboratively with students of other countries. Count	21	33	17	2	2
I gained personal contacts and friends in other countries. Count	6	12	27	17	13
I now feel familiar with internet platforms, wikis etc. Count	25	30	10	8	2
I have learned how to use the internet in my class. Count	21	23	25	3	3
I have learned how to organize an online collaboration and project. Count	24	34	11	2	4
I improved my language competence. Count	21	30	14	7	3
I improved my international experience in general. Count	26	26	15	6	2
I gained knowledge about my group topic. Count	29	33	5	6	2

Ausgewählte Kommentare zu „IPC Basic“ aus den offenen Antworten

Die offenen Antworten geben weiteren Einblick in die subjektiven Erfahrungen einzelner Studierender:

„I liked to have contact with students of other countries, to chat with them and to learn new things about their countries. It was also good that we could decide how we manage our time and when we work for the project.“

„How I was able to communicate with others studying the same topic in a different country and seeing similarities and differences in results.“

„The international atmosphere, I could improve my English level, I could reflect about my job , use a new platform, learn new tools as wikis, how to do a poster, a mind map,“

„I felt challenged as I was learning to navigate and use the technology while learning about the topic at the same time. This is not a dislike, merely an opportunity for growth that I am still reflecting on.“

Internationalisierung@home

Ziel der Internationalisierung@home ist es, möglichst allen Studierenden den Erwerb internationaler und kultureller Kompetenzen zu ermöglichen. Vielen Studierenden ist

es nicht möglich, im Rahmen ihres Studiums einen Auslandsaufenthalt zu absolvieren. Projekte zur Internationalisierung@home können durch die Nutzung technischer Möglichkeiten zur Internationalisierung von Curricula beitragen, den Austausch und Kontakt zwischen deutschen und internationalen Studierenden fördern und eine „virtuelle Mobilität“ für Studierende schaffen.

Das „International Projekt (IPC)“ an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt bietet mit der Möglichkeit zur Integration des Kurses in das reguläre Semesterprogramm und einer überschaubaren Organisation eine exzellente Möglichkeit, Internationalisierung@home umzusetzen. Das Konzept ist für andere Fachinhalte und Studiengänge einfach adaptierbar.

Autoren



Prof. Dr. Klaudia Schultheis

ist Inhaberin des
Lehrstuhls für
Grundschulpädagogik
& Grundschuldidaktik
an der Katholischen
Universität Eichstätt-
Ingolstadt



Dr. Petra Hiebl

ist Akademische
Oberrätin mit
Forschungsaufgaben
am Lehrstuhl für
Grundschulpädagogik
& Grundschuldidaktik
und im Leitungsteam
des Zentrums für
Lehrerbildung und
Bildungsforschung
der KU Eichstätt-
Ingolstadt.



Veranstaltungen zum Themenschwerpunkt „Digitalisierung“

19. Juni 2017:

Netzwerktreffen für
Schulleitungen an Grund- und
Mittelschulen

Zeit:

Montag, 19. Juni 2017, 14:00 – 17:00 Uhr

Ort:

International Office (Foyer), Marktplatz 7, 85072 Eichstätt

Ab 13:30 Ankommen, Kaffee

14 Uhr: Begrüßung

14:15-15:45: Vortrag: Digitale Bildung

Referent: MiB Tobias Frischholz

In diesem Vortrag geht es um digitale Bildung und wie
Digitalisierung unsere Gesellschaft verändert. Zudem
wird der Frage nachgegangen, welche Auswirkungen
dies auf den schulischen Kontext hat.

anschließend Kaffeepause

16:15 – 17:00: Moderierte Aussprache/
Möglichkeit für weitere Themen
einzubringen

20. September 2017:

Netzwerktreffen für
Schulleitungen an Realschulen
und Gymnasien

„Digitale Bildung“

05. Oktober 2017:

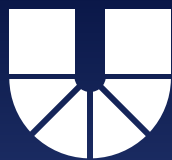
4. Eichstätter Lehrertag „Digitale
Medien im Unterricht“
von ca. 9:00 Uhr bis 17 Uhr

Mit Vorträgen und Workshops

Weitere Veranstaltungen

finden Sie unter

[http://www.ku.de/zlb/aktuelles/
veranstaltungen/termine/](http://www.ku.de/zlb/aktuelles/veranstaltungen/termine/)



Ausblick

Prof. Dr. Stefan Seitz,
Dr. Petra Hiebl

Lehrerkompetenzen sind, das wird aus der Rückschau auf die verschiedenen Beiträge deutlich, ein überaus komplexes und multidimensionales Geflecht aus bereits vorhandenen Veranlagungen und einer Fülle von mehr oder weniger erlernbaren Professionsstandards, die von Beginn der beruflichen Ausbildung an bis zum Ende des Berufslebens als berufsbiographischer Lernprozess kontinuierlich weiterentwickelt und perfek-

tioniert werden. Alle in den Kontext der beruflichen Ausbildungsphasen Involvierten sind hierbei aufgerufen, in Kooperation und wechselseitigem Austausch die zentralen Kompetenzen gemeinsam anzubahnen und weiterzuentwickeln.

In der nächsten Ausgabe der Zeitschrift ZLB.KU wird der Fokus auf einen Aspekt von Schule gelegt, der im Zuge fortschreitender Technisierung und Mediatisierung der

Lebenswelt - unter anderem und gerade auch von Kindern und Jugendlichen - in den schulischen Alltag immer stärker hineinreicht: Die Digitalisierung von Schule. Im Sinne des Hauses der „Medienpädagogik“ wird hier sowohl auf medienerzieherische und mediendidaktische Aspekte als auch auf die informationstechnische Grundbildung der Schülerinnen und Schüler, aber auch ihrer Lehrkräfte abgehoben.

IMPRESSUM

Die Zeitschrift ZLB.KU wird vom Leitungsteam des Zentrums für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZLB.KU) der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt herausgegeben. Diskutiert werden jeweils Themenschwerpunkte der Lehrerbildung aus der Perspektive der Phasen der Lehrerbildung.

Die Zeitschrift erscheint digital unter: www.ku.de/zlb

Herausgeber

Leitungsteam Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung ZLB.KU:

Prof. Dr. Rainer Wenrich (Vorsitzender), Prof. Dr. Ingrid Hemmer (stellvertretende Vorsitzende), Prof. Dr. Heiner Böttger, Dr. Petra Hiebl, Prof. Dr. Stefan Seitz

Kontakt

Zeitschrift.ZLB@ku.de

Redaktion

Dr. Petra Hiebl, Prof. Dr. Stefan Seitz

Layout

Lena Erhardt, Inka Möwes, Dr. Petra Hiebl, Prof. Dr. Stefan Seitz

Titelbild

Dr. Christian Klenk