

kentron

EXTRA zu den Tagen der Lehrerbildung 2010

Journal zur Lehrerbildung



**Lehrer sein,
das kann doch jeder**

Prof. Dr. Uwe Schaarschmidt

**Kompetenzen zur Planung
einer Unterrichtsstunde**

Prof. Dr. Bernd Meier und Dr. Ursula Giers

**Lehrerbildung – Kuckucksei
oder interdisziplinäre Aufgabe?**

Prof. Dr. Agi Schründer-Lenzen

**... und plötzlich
überkommt uns der Schulalltag**

Dr. Mark-Oliver Carl

Inhaltsverzeichnis

Editorial	3
Dr. Roswitha Lohwaßer	
Lehrer sein, das kann doch jeder	5
Prof. Dr. Uwe Schaarschmidt	
Gute Lehrer/innen braucht das Land	9
Prof. Dr. Eveline Gutzwiller-Helfenfinger und Stephan Zopfi	
Kompetenzen zur Planung einer Unterrichtsstunde	19
Prof. Dr. Bernd Meier und Dr. Ursula Giers	
Lehrerbildung – Kuckucksei oder interdisziplinäre Aufgabe?	25
Prof. Dr. Agi Schründer-Lenzen	
Unterrichtsziele formulieren und domänenspezifische Kompetenzmodelle	29
Dr. Rosemarie Naumann	
... und plötzlich überkommt uns der Schulalltag	35
Dr. Mark-Oliver Carl	
Vision oder Wirklichkeit?	41
Monika Kantor	
Geschichte betrifft mich!	45
Prof. Dr. Dagmar Klose, Anke Nicolai und Oliver Limbach	
Von Einem der auszog, um Referendar zu werden	49
René Wallich	
„Stimmfit durch den Schulalltag“	51
Katharina Paulke	
„Jede Liebe hat eine andere Farbe“	53
Dr. Gisela Schubarth	

Editorial

„Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung und Eignung für den Beruf“ – mit diesem Motto unserer Veranstaltung 2010 haben wir uns in die aktuelle Debatte zur Lehrerbildung begeben.

Dass die lehramtsbezogenen Studiengänge den Anforderungen an eine moderne Lehrerbildung und weitgehend auch den Anforderungen der von der KMK veröffentlichten Standards für die Lehrerbildung entsprechen, wird der Universität Potsdam in dem von AQUIN 2009 vorgelegten Gutachtenbericht zur Akkreditierung bestätigt.

Gleichzeitig wird ausgesagt, dass nicht aus allen Modulbeschreibungen der zu akkreditierenden Studiengänge vollständig ersichtlich wird, wie die Anforderungen einer systematisch entwickelten Bezugnahme der Theorie- und Praxiselemente im Einzelnen geleistet werden können und sollen.

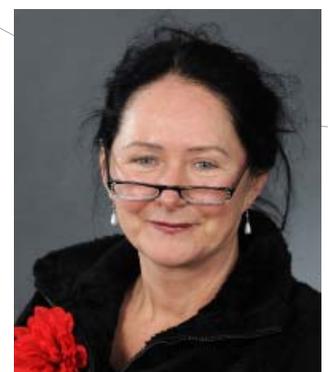
Die Universität hat daher die Auflagen erhalten, das Konzept der Qualitätssicherung in der Lehramtsausbildung nochmals detailliert darzustellen. Insbesondere soll beschrieben werden, wie die Praxisstudien, die Studierbarkeit, die Arbeitsbelastung der Studierenden durch die Zusammenarbeit der lehramtsbildenden Fächer mit dem Zentrum für Lehrerbildung qualitativ und quantitativ abgestimmt werden. Darüber hinaus sollten im Rahmen des Qualitätssicherungskonzeptes auch Perspektiven für die kontinuierliche Weiterentwicklung der Lehramtsausbildung enthalten sein.

Im August 2010 konnten die Auflagen in Einklang mit der Allgemeinen Ordnung

für die lehramtsbezogenen Bachelor- und Masterstudiengänge erfüllt werden, so dass ein positiver Entscheid der Akkreditierungsagentur folgte. Inhaltliche Fragen und Debatten zu Standards, Modulbeschreibungen und insbesondere zur Kompetenzentwicklung standen daher im Juni im Mittelpunkt der „Tage der Lehrerbildung“ und im Dezember 2010 wurde die erste Visitation durch die Gutachtergruppe an der Universität Potsdam vorgenommen. Anschließend soll ein Gespräch zwischen den Gutachtern, den Vertretern des Zentrums für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium und des Zentrums für Lehrerbildung stattfinden.

In den vorbereitenden Diskussionen in den Bereichen, Fakultäten und zu den „Tagen der Lehrerbildung 2010“ wurde im Zusammenhang mit den Kompetenzziele die Frage gestellt, welche Inhalte und welche Wege es nun sind, die dieser Kompetenzentwicklung dienen. Es geht nicht nur um eine Auswahl, sondern um eine Neuaufnahme von Inhalten, wie es in dem Eröffnungsvortrag von Prof. Dr. Schaarschmidt beschrieben wurde. Es geht dabei z.B. auch um konkrete Übungsprozesse bei der Planung einer Unterrichtsstunde im Praxismester. Die Diskussion verdeutlichte auch – hier im Journal beschrieben –, dass es keine allgemeingültigen Kompetenzmodelle gibt, die in allen Fächern anwendbar sind, sondern vielmehr, dass fachspezifische Kompetenzorientierung notwendig ist, um gute Lehrer auszubilden.

Die Teilnahme der unterschiedlichen Akteure an den Veranstaltungen zu den „Ta-



Dr. Roswitha Lohwaßer
Universität Potsdam
Zentrum für Lehrerbildung

Kontakt unter:
rolo@uni-potsdam.de

gen der Lehrerbildung“ – Studierende, Dozenten und Forscher von Universität, Referendare, Fach- und Hauptseminarleiter und Vertreter der Ministerien und des Landtages – ermöglichten unterschiedliche Perspektiven auf die aktuelle und künftige Lehrerbildung.

Immer wieder wurde dabei in der Diskussion ein Widerspruch hinsichtlich der Eignung und Kompetenzentwicklung deutlich herausgestellt: „Der Widerspruch zwischen dem immer stärker artikulierten Bedarf an Lehrern im Land Brandenburg und dem Anspruch, dass nur die Besten in der Schule als Lehrer arbeiten sollten.“ Dieser Widerspruch existiert und er existiert umso mehr, da prinzipiell die Frage, die sich besonders in jedem Wintersemester stellt, auftritt: „Sind unsere Abiturienten studierfähig? Wie bereitet unsere Schule auf das Studium vor? Unsere Schulen brauchen dafür gute Lehrer.“

In der ersten Phase der Lehrerausbildung sollten Formen und Methoden des Selbststudiums für die Entwicklung von Selbstkompetenz, Selbstwahrnehmung, Konfliktfähigkeit und sozialer Kompetenz der zukünftigen Lehrer daher keineswegs unterschätzt werden. Kompetenzen des künftigen Lehrers werden vor allem in der unterrichtlichen Tätigkeit entwickelt. Das Erleben von pädagogischer Praxis, wie es im Lehramtsstudium an der Universität Potsdam angelegt ist, wird in dieser ersten Phase der Ausbildung insbesondere in den Praxisstudien ermöglicht, wobei pädagogische Praxis nicht nur an der Schule sondern auch an der Universität erlebbar ist.

Die individuellen Selbststudien sollten durch Formen des gemeinsamen Lernens ergänzt werden. Dazu gehört es, in den Seminaren der ersten Ausbildungsphase

Diskussionen zu leiten, sich selbst einzubringen, die Perspektiven der anderen aufzugreifen, Probleme zu erörtern und Fragen zu stellen. Hier soll der zukünftige Lehrer selbst tätig sein, um seine Kompetenzen stetig weiter zu entwickeln. Dass er dabei auch erwarten darf, dass die betreuenden Lehrerbildner selbst eine kontinuierliche Kompetenzentwicklung und -hinterfragung an sich verfolgen, sollte allen selbstverständlich sein und auch im Interesse der Akteure der Lehrerbildung liegen.

In der zweiten Phase der Ausbildung, dem Vorbereitungsdienst, werden die verschiedenen Kompetenzen dann eingesetzt und vom angehenden Lehrer und den betreuenden Mentoren gemeinsam weiter entwickelt. Auch hier ist die kontinuierliche Mischung aus Selbststudien und regelmäßiger individueller Rückmeldung zur Weiterentwicklung der Kompetenzen erforderlich.

Nach mehreren Jahren Berufspraxis unterscheiden sich die Kompetenzen eines Grundschullehrers von denen eines Gymnasiallehrers oder auch Hochschullehrers, insbesondere durch den anders gearteten Sozialbezug, durch die individuellen Besonderheiten des Lehrer-Schüler-Verhältnisses bzw. Dozenten-Studierenden-Verhältnisses und schließlich durch die individuelle Kompetenzentwicklung. Die pädagogische Praxis prägt und schult dabei wesentlich.

Unter der Bedingung die eigene Kompetenzentwicklung als eine lebenslange Aufgabe anzunehmen und dabei die aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen im Blick zu haben, heißt es schließlich nicht mehr wie in dem gleichnamigen Abschlussvortrag von Prof. Dr. Evelin Gutzwiller-Helfenfinger und Stephan Zopfi zu den „Tagen der Lehrerbildung“ „Gute Lehrer/innen braucht das Land“, sondern es kann dann heißen „Gute Lehrer/innen hat das Land“.

Lehrer sein, das kann doch jeder

Lehrereignung frühzeitig erkennen und fördern

Die persönliche Eignung, die angehende Lehrerinnen und Lehrer in den Beruf einbringen, ist für eine erfolgreiche pädagogische Arbeit unerlässlich. Und sie ist darüber hinaus eine notwendige Bedingung für Wohlbefinden im schulischen Alltag. Dass wir z. Zt. einen hohen Prozentsatz von Lehrkräften mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen

vorfinden¹, hat nicht nur, aber auch damit zu tun, dass manch junge Leute ohne sorgfältige Prüfung ihrer persönlichen Voraussetzungen in diesen schönen, aber

Man sollte sich ... im eigenen Interesse auf Herz und Nieren prüfen, bevor man die folgenschwere Entscheidung trifft, Lehrerin oder Lehrer zu werden.

zugleich anstrengenden und stark fordernden Beruf eintreten. Man sollte sich also auch im eigenen Interesse auf Herz und Nieren prüfen, bevor man die folgenschwere Entscheidung trifft, Lehrerin oder Lehrer zu werden.

Um das Erforderliche für die Berufseignung zu tun, ist schon bei Aufnahme des Lehramtsstudiums auf Basisvoraussetzungen zu achten, die zur Persönlichkeit der künftigen Lehrerin oder des künftigen Lehrers gehören müssen. Dazu zählen neben psychischer Belastbarkeit vor allem Stärken im sozialkommunikativen Bereich, denn schließlich geht es bei diesem Beruf immer darum, Beziehungen zu anderen Menschen zu gestalten. Freude am Kommunizieren, Sensibilität und Rücksichtnahme, aber gleichermaßen auch die Fähigkeit zur

Durchsetzung und Selbstbehauptung sind unverzichtbare Verhaltensmerkmale. Notwendig ist im Weiteren eine offene und optimistische Haltung den Lebensanforderungen gegenüber, denn nur dann wird man auch Kindern und Jugendlichen bei der Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben in einer nicht immer leichten Lebenswirklichkeit

wirksam zur Seite stehen können. Und nicht zuletzt ist die Bereitschaft gefordert, manche Entbehrung auf sich zu nehmen, allein schon deshalb, weil es

in diesem Beruf kaum einen wirklichen Feierabend gibt und der Arbeitstag mit all seinen Belastungen ständig präsent ist. So gesehen sind z.B. diejenigen schlecht beraten, die die Lehrerlaufbahn vor allem wegen der Ferien und einer vermeintlichen Halbtagsbeschäftigung wählen.

Mit den genannten Merkmalen ist natürlich noch nicht das gesamte Eignungsprofil beschrieben, wie es für Lehrerinnen und Lehrer zu wünschen ist. In seiner Gänze kann ein solches Profil auch nicht bereits bei Berufseintritt, geschweige denn bei Studienbeginn vorausgesetzt werden. Berufliche Eignung bedarf der gezielten und ständigen Entwicklung. Das gilt für den Prozess der Berufsausübung, in dem sich die Eignung Jahr für Jahr weiter vervollkomm-



Prof. Dr. Uwe Schaarschmidt
COPING – Psychologische Diagnostik & Personalentwicklung

Kontakt unter:
Uwe.Schaarschmidt@
coping.at

¹ Vgl. Schaarschmidt, U. (Hrsg.) (2005). Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf. Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim: Beltz.

nen muss, und es gilt noch mehr für das Studium, wo gezielt an der Förderung der Eignungsvoraussetzungen zu arbeiten ist. Gefordert ist dabei eine Ausbildung, die neben der Wissensvermittlung über Vorlesungen und Seminare auch dem Erwerb von Handlungskompetenzen in berufsnahe Situationen einen hohen Stellenwert einräumt. Hier gibt es im heutigen Lehramtsstudium noch großen Nachholbedarf.

Gestützt auf die Ergebnisse der Pots-

*Berufliche Eignung
bedarf der
gezielten
und
ständigen Entwicklung.*

damer Lehrstudie (vgl. Literaturhinweise in der Fußnote) und eines nachfolgenden Projektes zur Eignungsberatung von Lehramtsstudierenden, das wir in Zusammenarbeit mit der ZEIT-Stiftung und der Universität Hamburg

durchgeführt haben, können wir mehrere Angebote zur frühzeitigen Erkennung und Förderung der Lehrereignung unterbreiten, die sich an die Schulen und – mehr noch – die Einrichtungen der Lehrerausbildung richten:

Erstens: Entscheidungshilfe für Abiturienten

Über die Bereitstellung des Selbsteinschätzungsbogens „Fit für den Lehrerberuf?“ (FIT-L)² wird Abiturienten, die am Lehramtsstudium interessiert sind, eine Möglichkeit zur gründlichen Prüfung ihrer beruflichen Eignung geboten. Erfasst werden dabei eignungsrelevante Merkmale aus den Bereichen Psychische Stabilität, Aktivität, Motivation und Motivierungsfähigkeit, Sozialkommunikative Kompetenz sowie Grundfähigkeiten und

-fertigkeiten. Die Selbsteinschätzung kann auch durch eine Fremdeinschätzung ergänzt werden, die z.B. ein Lehrer des Vertrauens durchführt. Selbst- und Fremdbild sind dann im gemeinsamen Gespräch gegenüberzustellen und die Übereinstimmungen und Abweichungen zu thematisieren. Auf diesem Wege sollte die Entscheidung für oder gegen ein Lehramtsstudium und den späteren Lehrerberuf erleichtert werden.



² Herlt, S. & Schaarschmidt, U. (2007). Fit für den Lehrerberuf?! In U. Schaarschmidt & U. Kieschke (Hrsg.), Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. (S. 157–182). Weinheim: Beltz

FIT-L (Selbsteinschätzung) kann unter folgender Internetadresse bearbeitet werden: www.coping.at

Zweitens: Selbstreflexion bei Lehramtsstudierenden fördern

Ermutigt durch die Erfahrungen, die wir bisher mit FIT-L gewinnen konnten, arbeiten wir z. Zt. an der Konstruktion eines weiteren internetbasierten Verfahrens, das speziell darauf abzielt, Lehramtsstudierende beim Nachdenken über ihre persönlichen Voraussetzungen für den Lehrerberuf und der Ableitung entsprechender Entwicklungsbe-

mühungen zu unterstützen. Konkret ist es für den Einsatz im Anschluss an das Schulpraktikum konzipiert. Orientiert an den Praktikumserfahrungen geht es auch hier um die Gegenüberstellung von Selbst- und Fremdeinschätzung, wobei als Fremdeinschätzer die Mentorinnen und Mentoren aus dem Praktikum in Frage kommen.

Drittens: Üben in praxisnahen Situationen

Im Ergebnis des Hamburger Projektes können Übungen bereitgestellt werden, in denen die Bewältigung von Basisanforderungen des Lehrerberufs verlangt ist. Vor allem Studienanfänger können hier für sich wichtige Entwicklungsimpulse entnehmen. Im Vordergrund steht die Auseinandersetzung mit kommunikativen Anforderungen des schulischen Alltags in Form von Rollenspielen. Gegenstand sind z.B. konflikthaltige Gespräche mit Schülern, Eltern oder auch Kolleginnen und Kollegen. Alle in der Gruppe anwesenden Studierenden werden aktiv einbezogen, entweder als Ak-

teure oder als Beobachter. Letztere geben ihre Rückmeldung zu Fragen der folgenden Art: Wie geschickt wurde das Gespräch geführt? Wie gelang es, sich auf den/die Gesprächspartner einzustellen? Wurden Sensibilität und Rücksichtnahme, aber auch Selbstbehauptung und Durchsetzungskraft deutlich? Konnte eine angemessene Problemlösung erreicht werden?

Die bisher gewonnenen Erfahrungen besagen, dass sich diese Übungen gut in Seminare integrieren lassen und von den Studierenden als praxisbezogene Lerngelegenheiten gern genutzt werden.

Viertens: Training in mehreren Kompetenzbereichen

Unterbreitet wird schließlich auch ein Trainingsangebot, das der gezielten Weiterentwicklung in mehreren berufsrelevanten Kompetenzbereichen dient. Es sollte vor allem den Studierenden zugute kommen, die in größerem Maße persönlichen Entwicklungsbedarf ausgemacht haben und gezielt an sich arbeiten wollen. Eine Grundlage kann hier das Pots-

damer Trainingsmodell³ bieten, das seit nunmehr 10 Jahren an der Universität Potsdam mit großem Erfolg praktiziert wird – Grund genug, um seine Fortsetzung tatkräftig zu unterstützen⁴! Auch in diesem Programm steht das sozial-kommunikative Verhalten im Zentrum. Darüber hinaus geht es um die Förderung in weiteren für den Lehrerberuf



Prof. Dr.

Uwe Schaarschmidt

(seit 3 Jahren im Ruhestand) war als Leiter der Abteilung Persönlichkeits- und Differenzielle Psychologie an der Universität Potsdam u.a. für die Potsdamer Lehrerstudie verantwortlich, die eine umfassende Analyse der gesundheitlichen Situation im Lehrerberuf lieferte. Er ist heute im Rahmen des Instituts COPING in der Nähe von Wien (www.coping.at) darum bemüht, praktische Schlussfolgerungen aus der Studie in der Lehrerbildung und im Arbeitsalltag von Lehrerinnen und Lehrern umzusetzen.

3 Abujatum, M. u.a. (2007). Intervention durch Training und Beratung. In U. Schaarschmidt & U. Kieschke (Hrsg.), Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. (S. 157–182). Weinheim: Beltz

4 Das Programm läuft inzwischen unter dem Namen COPE: „Coaching-Programm zum Erwerb sozialer und selbstregulatorischer Kompetenz“. (Nähere Auskünfte bei Frau Dr. Schubarth)

wichtigen Kompetenzbereichen wie z.B. Zeit- und Selbstmanagement, systematische Problemlösung, Zielsetzung und Zielverfolgung, Entspannung. Evaluationsstudien zeigen, dass die Stu-

dierenden mit absolviertem Training ihren kommenden beruflichen Anforderungen mit deutlich mehr Sicherheit und Selbstvertrauen begegnen.

Gute Lehrer/innen braucht das Land

Immer mehr steht für die Lehrer/innenbildung die Frage im Mittelpunkt, ob die richtigen Leute den Lehrerberuf erlernen bzw. die diversen Verfahren zur Eignungsabklärung den angehenden Studentinnen und Studenten das richtige Feedback für eine erfolgreiche

Berufswahl geben. Um die umfassende Eignungsabklärung an der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz Luzern nachvollziehen zu können, muss das Schweizer Lehrer/innenbildungssystem kurz erläutert werden.

Das Schweizer Bildungswesen

Mit der Bundesverfassung von 1848 etablierte sich die Schweiz als föderalistischer Bundesstaat. In den 26 Kantonen leben heute ca. 7.7 Millionen Einwohner. Der Ausländeranteil ist mit 21,6% vergleichsweise hoch. Allerdings ist das Schweizer Einbürgerungsverfahren eines der strengsten in Europa, so dass bei Vergleichen mit andern Ländern Vorsicht geboten ist. Die Schweiz zählt mit einem pro-Kopf-Einkommen von rund 47.000 Euro zu den wohlhabendsten Ländern der Welt. Das Genfer World Economic Forum (WEF) hat am 08.09.2009 die Schweiz in ihrem jährlichen „Global Competitiveness Index“ vor den USA an die Spitze aller Länder gesetzt.

Offiziell besitzt die Schweiz vier Landessprachen: Deutsch (Sprachenanteil 64%), Französisch, Italienisch und Rätoromanisch (Sprachenanteil je 19%, 6,5% bzw. 0,5%). In den deutschsprachigen Gebieten spielt der regionalspezifische Dialekt eine grosse Rolle und gibt zu bildungspolitischen Diskussionen Anlass, etwa bei der Frage um die konsequente Einführung des Hochdeutschen

bereits im Kindergarten.

Im Bereich der obligatorischen Schulbildung (Kindergarten und 1. bis 9. Schuljahr) verfügen die Gemeinden über eine weitgehende Autonomie. So sind es die Gemeinden bzw. die jeweiligen Schulleitungen, die Lehrpersonen auswählen und anstellen. Die Kantone sind für die gymnasiale Ausbildung zuständig und Träger der seit 2001 neu gegründeten Pädagogischen Hochschulen. Der Bund führt die höhere Berufsbildung, die beiden Eidgenössischen technischen Hochschulen (ETH Zürich, ETH Lausanne), die seit 1997 bestehenden sieben Fachhochschulen und zusammen mit den Universitätskantonen die zehn kantonalen Universitäten.

Die Pädagogischen Hochschulen als dritte Hochschulkategorie neben Universität und Fachhochschule haben einen vierfachen Leistungsauftrag. Zu ihren in den jeweiligen kantonalen Gesetzgebungen festgelegten Aufgaben gehören Lehre, Forschung und Entwicklung, Weiterbildung und Dienstleistung. Im Studienjahr 2010/2011 studieren knapp 14.000 Studierende an den 14 Pädagogischen



**Prof. Dr. Eveline
Gutzwiller-Helfenfinger**
*Pädagogische Hochschule
Zentralschweiz Luzern*

Kontakt unter:
eveline.gutzwiller@phz.ch

Hochschulen. Deren organisatorische Einbindung ist je nach Kanton/Region unterschiedlich. Während im Kanton Genf die Lehrerbildung inkl. der Ausbildung von Lehrpersonen für den Kindergarten an der Universität angesiedelt ist, sind andere Lehrerbildungsinstitute integriert in Fachhochschulen (so die Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz) oder in der Trägerschaft mehrerer Kantone wie bis 2013 die Pädagogische Hochschule Zentralschweiz. Lehrpersonen für den Kindergarten (Vorschule), die Primarstufe (1. bis 6. Klasse) und die Sekundarstufe I (7. bis 9. Klasse) werden ausschliesslich an Pädagogischen Hochschulen ausgebildet. Lehrpersonen für die Sekundarstufe II (10. bis 12. Klasse) absolvieren in einem oder zwei Fächern ein Fachstudium an der Universität und belegen aufbauend auf dem Masterabschluss ihre erziehungswissenschaftlich-didaktischen und berufspraktischen Studien entweder an speziellen Instituten der Pädagogischen Hochschulen oder z.B. am Zürcher Hochschulinstitut für Schulpädagogik und Fachdidaktik. Berufsschullehrpersonen werden am Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung ausgebildet. Der Kanton Freiburg führt neben einer PH für die Vorschul- und Primarschulbildung an seiner Universität

Studiengänge für zukünftige Sekundarlehrpersonen I und II. Die Situation der Lehrerbildungsinstitutionen ist trotz der Reform von den Seminaren zu Pädagogischen Hochschulen immer noch vielfältig. Die Ausbildungsgänge an den 14 PH's unterscheiden sich immer noch wesentlich.

Der Regelzugang in die Pädagogischen Hochschulen ist die Matura, ein Abschluss vergleichbar dem deutschen Abitur. Allerdings absolvieren nur knapp 25 Prozent der Schulabgänger/innen in der Schweiz die Matura. Über ein spezielles, meist einjähriges Aufnahmeverfahren können auch Berufsleute mit abgeschlossener Berufslehre und Berufserfahrung sowie Absolventinnen und Absolventen sog. Wirtschafts- oder Fachmittelschulen die Berechtigung für ein Studium an einer Pädagogischen Hochschule erhalten. Die Koordination von Studiengangsprofilen, von Forschungs- und Entwicklungsschwerpunkten der verschiedenen Institutionen der Lehrerbildung erfolgt über die COHEP, die Schweizerische Konferenz der Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen (www.cohep.ch). Ein wichtiges Steuerorgan ist zudem die EDK (Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren), in etwa vergleichbar der deutschen Kultusministerkonferenz (www.edk.ch).



Stephan Zopfi
*Pädagogische Hochschule
Zentralschweiz Luzern*

Kontakt unter:
stephan.zopfi@phz.ch

Von Lehrerseminaren zu pädagogischen Hochschulen

Nach 150 Jahren seminaristischer Ausbildung auf der Sekundarstufe II, d.h. mit einem Lehrerbildungspatent erhielt man zugleich den Universitätszugang, erfolgte in den neunziger Jahren erstmals eine gesamtschweizerische Reform der Lehrerbildung. Angeregt und gesteuert durch die EDK verfolgte die Reform folgende Zielsetzungen:

- Sicherung und Steigerung der Qualität der Lehrerinnen- und Lehrerbildung
- späterer Berufswahlentscheid, aufbauend auf einer gymnasialen Maturität
- vertiefte Ausbildung auf (Fach-)Hochschulniveau
- gesamtschweizerische Anerkennung der Lehrdiplome

- Verbesserung der beruflichen Mobilität
- Kompatibilität der Lehrerbildung mit dem europäischen Umfeld

Es bot sich an, mit der Strukturreform, d.h. der Abschaffung der Lehrerseminare und Neugründung von Pädagogischen Hochschulen zugleich auf ein

neues Studiensystem entsprechend der Bologna-Vorgaben umzustellen. Die Lehrerbildung in der Schweiz führt zu einem Bachelorabschluss (180 CP) für Lehrpersonen der Vorschul- und Primarstufe und zu einem Masterabschluss (zusätzlich 90-120 CP) für Lehrpersonen der Sekundarstufe I und II.



Die einphasige Lehrer/innenbildung der Schweiz

Die Schweiz kennt eine einphasige Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Nach dem Studium folgt kein Schulreferendariat wie in Deutschland, sondern nach erfolgreichem Abschluss des Studiums ist neben dem Bachelor oder Master zugleich die Anstellungsberechtigung gegeben. Die Vorgaben der neuen Lehrerbildung der Schweiz fordern eine zugleich wissenschaftsorientierte als auch berufsfeldbezogene Ausrichtung. Wissen und Können (oder Theorie und Praxis) sind aufeinander bezogen und nicht

Die Schweiz kennt eine einphasige Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

unabhängig voneinander zu denken. Immer wichtiger wird der Blick auf die Lernprozesse und nicht nur auf die Lernprodukte. Erfahrungen aus verschiedenen Praxiseinsätzen dienen im Unterricht an der PH vor allem dem Bewusstwerden subjektiver Theorien über Schule und Unterricht mit dem Ziel, handlungsleitende subjektive Theorien bewusst zu machen, wissenschaftsgeleitet zu modifizieren und in weiteren Praxiseinsätzen zu erproben.

Verzahnung von Theorie und Praxis

Der Studiengang Kindergarten/Unterstufe-KU umfasst an der PHZ Luzern eine Ausbildung in allen Fachbereichen mit Ausnahme der Fremdsprachen. Im Studiengang Primarstufe-PS (1.-6. Schuljahr) sind neben den obligatorischen Fächern Deutsch, Mathematik, Mensch und Umwelt und einer Fremdsprache zusätzlich drei Wahlpflichtfächer auszuwählen. Zur Wahl stehen Bildnerisches Gestalten, Technisches Gestalten, Musik, Bewegung und Sport und Religion/Ethik. Im Studiengang Sekundarstufe I (7.-9. Schuljahr) wählen die Studierenden in den Fachwissenschaften und Fachdidaktiken vier frei wählbare Fachbereiche aus. Allen drei Studiengängen gemeinsam ist ein stufenübergreifendes Grundjahr und eine wenn auch unterschiedliche Gewichtung der Anteile der Studieninhalte aus den Bildungs- und Sozialwissenschaften und den Fachwissenschaften und Fachdidaktiken. Ein Fünftel (S1) bis etwa ein Drittel (KU) des Studiums nehmen die

Berufsstudien ein. In diesen Studienbereich fallen die Praktika und die Arbeit in den Mentoratsgruppen. Im Mentorat arbeiten Dozierende der PH und Lehrpersonen der Praxisschulen eng zusammen. Schulpädagogische, allgemeindidaktische und fachdidaktische Fragestellungen werden direkt an studentischen Unterrichtserfahrungen anknüpfend in kleineren Lerngruppe (ca. 20 Studierende) bearbeitet. Die Praxisausbildung der Studiengänge KU und PS beispielsweise umfasst im 1. Studienjahr 24 Halbtage in der Praxisschule (vormittags), die am jeweiligen Nachmittag in den Mentoratsgruppen vor- und nachbereitet werden. Im Zwischensemester folgt ein fünfwöchiges Einführungspraktikum, das neben der gewählten Zielstufe auch Einblicke in andere Stufen ermöglichen soll. Auch im 2. und 3. Studienjahr sind wieder diverse Praktika und Mentoratsbegleitung während des Semesters vorgesehen. Zusammengenommen sind dies 23 Wochen Praxis vor Ort.

Disparität der Ausbildung als Problem (auch der Eignungsabklärung)

Die – föderalistisch bedingt – unterschiedlichen Ausbildungsgänge an den 14 PH's bringen vielschichtige Probleme mit sich. So etwa die Unübersichtlichkeit der Lehrbefähigungen (dadurch vermehrt „fachfremde“ und „stufenfremde“ Einsätze der Lehrpersonen) oder die Etablierung einer qualitätsmindernden Konkurrenz zwischen den Institutionen (mit der Tendenz zu einer Unterrichtsbefähigung möglichst für alle Stufen und Fächer). Zudem wird die schweizweite und

internationale Einsetzbarkeit der Lehrpersonen eingeschränkt und die vertikale und horizontale Mobilität behindert.

Alle PH's sind überzeugt, gute Lehrer/innen auszubilden. Dazu werden diverse Eignungsabklärungen getroffen. An der PHZ Luzern beispielsweise wird unterschieden zwischen fachlicher und lehrberufsspezifischer Eignung. Die fachliche Eignung wird in sog. Akzessmodulen überprüft, in denen von den Studierenden vom Fachkern definierte

In den angebotenen Beratungsgesprächen wird bei Nichtbestehen explizit die Beendigung des Studiums angesprochen.

Mindeststandards erreicht werden müssen. Die lehrberufsspezifische Eignung wird im Grundjahr in den Praxis- und Mentoratsmodulen kontrolliert. Alle Praxis- und Mentoratsmodule müssen bestanden werden. In den angebotenen Beratungsgesprächen wird bei Nichtbestehen explizit die Beendigung des Studiums angesprochen.

Die Grund- und Unterrichtskompetenzen werden in Luzern erstmals im 1. Semester in Zusammenhang mit dem Halbtagespraktikum einer Fremdbeurteilung durch die Praxislehrperson und die Mentoratsleitung unterzogen. Nach dem Praktikum im Zwischensemester folgen eine Selbst- und eine Fremdbeurteilung, wieder mit entsprechenden Zielvereinbarungen für das 2. Semester. Nach dem Halbtagespraktikum im

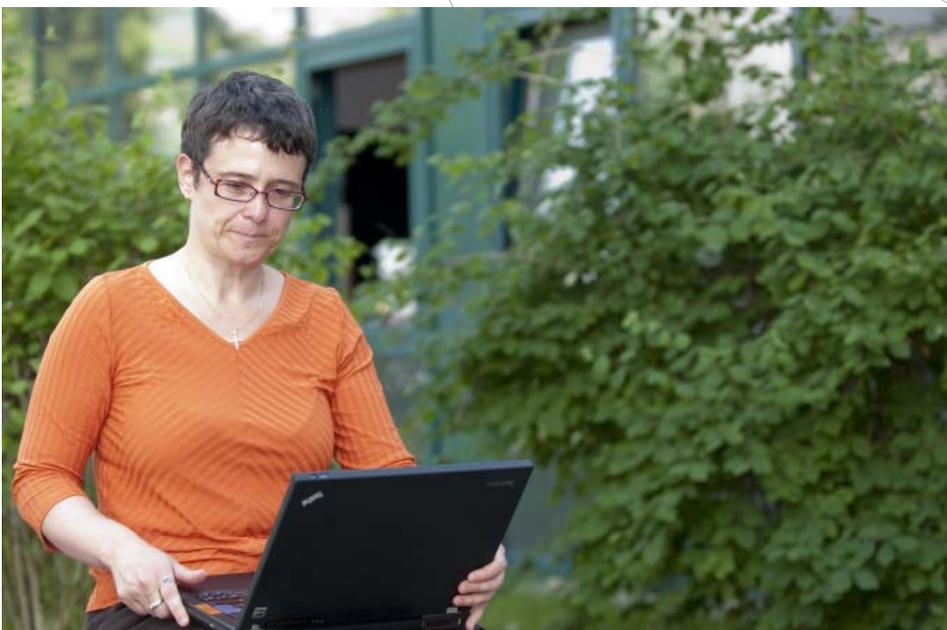
2. Semester wird wiederum eine Selbst- und Fremdbeurteilung vorgenommen. Der Maßstab für die Promotion bzw. Selektion ist dabei die jeweils zu erwartenden Kompetenzen nach dem Stand der Ausbildung, nicht jene einer ausgebildeten Lehrperson.

Das ganze Prozedere verlangt nach einer engmaschigen Betreuung und einer förderorientierten Beurteilung während sowie einer summativen Beurteilung am Schluss des Grundjahres. Selbstredend eine hohe Anforderung an die betreffenden Dozierenden. Neu werden die Studierenden im Rahmen der Online-Plattform cct-switzerland.ch (Career Counselling for Teachers) auch eine Selbstevaluation Ihrer Berufseignung durchführen. Darauf wird weiter unten eingegangen.

„Teachers Matter“ – Auf den Lehrer/die Lehrerin kommt es an

Bildung braucht Lehrkräfte, um wirksam zu werden. Lehrkräften, ihren Kompetenzen und ihrem Handeln wird von allen Seiten eine grosse Bedeutung eingeräumt. Eine beachtliche internatio-

nale Forschungsliteratur zeigt auf, dass die Kompetenzen und das unterrichtliche Handeln von Lehrer/innen einen grossen Einfluss auf die Lernentwicklung der Schüler/innen ausüben (siehe



z.B. den Übersichtsartikel von Lipowsky, 2006). Kompetenzen von Lehrpersonen können dabei in Anlehnung an Weinert (2001) als kognitive, motivationale, volitionale und soziale Anteile der Person verstanden werden. Im Rahmen von Angebots-Nutzungs-Modellen wird davon ausgegangen, dass Lehrerkompetenzen sich auf das Lehrerhandeln, d.h. die Quantität und Qualität der Lernangebote, auswirken und somit die Unterrichtsqualität beeinflussen (z.B. Lipowsky, 2006, S. 48). Vereinfacht ausgedrückt kann davon ausgegangen werden, dass gute (= kompetente) Lehrer/innen einen guten Unterricht (= genug und gute Lerngelegenheiten) halten, der wiederum bei ihren Schüler/innen zu guten Leistungen führt.

Was eine gute Lehrkraft ausmacht und welche Rolle sie innehat oder innehaben soll, wurde und wird von verschiedenen Akteur/innen (Bildungsverantwortliche, Eltern, Politiker, Wissenschaftler/innen etc.) unterschiedlich bewertet. So zeigt beispielsweise Weinert (1996) auf, wie sich das Bild der guten Lehrkraft in der pädagogisch-psychologischen Forschung der letzten hundert und mehr Jahre im Rahmen unterschiedlicher Paradigmata entwickelte, während Enzelberger (2007) den Wandel der Lehrerrolle aus einer sozialgeschichtlichen Perspektive beschreibt mit dem Ziel,

herauszuarbeiten, „unter welchen Bedingungen der Lehrerberuf zu einem allgemein hoch geschätzten Beruf werden kann“ (Enzelberger, 2007, S. 250). Internationale Studien und Berichte wie z.B. die Expertise von McKinsey (McKinsey & Company, 2007) oder der OECD-Bericht „Teachers Matter“ (OECD, 2005) betonen, dass die Qualität der Lehrerinnen und Lehrer der wichtigste Erfolgsfaktor von Bildungssystemen ist und dass die Anwerbung, berufliche Entwicklung sowie der Verbleib von qualifizierten Lehrkräften zentrale bildungspolitische Aufgabenbereiche ausmachen. Es besteht Einigkeit darüber, dass das Ansehen des Lehrerberufs mitentscheidet, ob die richtigen, d.h. geeigneten, Personen sich für den Beruf interessieren und ihn auch ergreifen (vgl. EU Agenda, 2010). Dies kann mit folgender vereinfachten Formel ausgedrückt werden: Will man gute Lehrkräfte haben, so müssen die geeigneten Anwärter/innen für die Ausbildung gewonnen werden, was u.a. bedingt, dass das Ansehen des Berufs und die Wertschätzung der Arbeit hoch sind. Somit schält sich die Frage heraus, welche Eigenschaften potenzielle Anwärter/innen aufweisen sollen, um nach dem Durchlaufen der Ausbildung sowie in der Berufsausübung eine gute Lehrkraft werden und auch bleiben zu können.

Eignung für den Lehrerberuf als multidimensionales Konstrukt

Je nachdem, aus welcher Perspektive Voraussetzungen und Anforderungen formuliert werden (Ausbildung, Politik, Berufsfeld), werden andere Eignungskriterien als wichtig erachtet. Bezüglich Studierfähigkeit und beruflicher Eignung von angehenden Lehrkräften liegt eine Vielfalt an Definitionen, Konzepten und Verfahren vor, um diese zu über-

prüfen (siehe Foerster, 2008 für eine Übersicht). Diese unterscheiden sich u.a. bezüglich Methode resp. Verfahren, Aufwand sowie Güte der Voraussagekraft (prognostische Validität). Zur Eignungsabklärung (Studieneignung und/oder Berufseignung) werden v.a. Abiturnoten, allgemeine und fachbezogene Studierfähigkeitstests, Schulleistungs-

und Kenntnistests, Auswahlgespräche, Essays, Interessen- und Persönlichkeitstests, situative Verfahren wie z.B. Assessment-Center sowie berufsbezogene Vorerfahrungen eingesetzt (Foerster, 2008). Was macht nun eine gute Lehrkraft aus? Während im Rahmen des Persönlichkeitsparadigmas v.a. wünschenswerte Persönlichkeitseigenschaften im Vordergrund stehen, fokussiert das Prozess-Produkt-Paradigma auf spezifische professionelle Verhaltensweisen und Handlungskompetenzen. Das Expertenparadigma befasst sich v.a. mit dem Aufbau von Professionswissen und professionellen Fähigkeiten und geht davon aus, dass diese durch Training und Ausbildung erwerbbar sind (vgl. Foerster, 2008; Weinert, 1996). Je nach Paradigma wird also der Fokus mehr auf Persönlichkeitseigenschaften (die eher stabil und weniger veränderbar sind) oder auf Kompetenzen und Wissen, welche aufbau- und trainierbar sind, gelegt. Im Rahmen neuerer Laufbahnmodelle beruflicher Entwicklung werden die Vorteile und Grenzen der verschiedenen Pa-

radigmata diskutiert (z.B. Mayr & Neuweg, 2006) und Ansätze vorgeschlagen, die eine integrative Perspektive einnehmen. So kann die Eignungsfrage dahingehend interpretiert werden, dass es ein Mindestmass an Voraussetzungen in der Form einer Ausprägung wünschenswerter Persönlichkeitseigenschaften wie z.B. Belastbarkeit sowie spezifischer Kompetenzen wie Interessen an pädagogischen Tätigkeiten oder kommunikative Fähigkeiten braucht, um im Studium die für die erfolgreiche Berufsausübung benötigten Kompetenzen aufbauen und weiter entwickeln zu können. Ein multidimensionales Modell der Berufseignung integriert Aspekte von Persönlichkeitseigenschaften, Interessen, Motive, Einstellungen, Kompetenzen, berufsbezogene Vorerfahrungen etc. unter einer Entwicklungsperspektive und fragt danach, wie sich eine gegebene grundsätzliche Berufseignung im Rahmen der Ausbildung günstig entwickeln und während der Berufsausübung auf einem guten Niveau aufrecht erhalten werden kann.

CCT: Web-basierte Selbsterkundung und Laufbahnberatung für (angehende) Lehrkräfte

CCT (Career Counselling for Teachers) ist ein niedrighschwelliges online-Verfahren zur Erkundung der Eignung zum Lehrerberuf sowie zur Laufbahnberatung, welches der Multidimensionalität der Berufseignung Rechnung trägt. Auf der Basis von Selbsterkundung (Self-Assessments) können am Lehrerberuf Interessierte sowie in der Ausbildung resp. im Beruf stehende Lehrpersonen Informationen sammeln,

CCT (Career Counselling for Teachers) ist ein niedrighschwelliges online-Verfahren zur Erkundung der Eignung zum Lehrerberuf sowie zur Laufbahnberatung, welches der Multidimensionalität der Berufseignung Rechnung trägt.

Interessen und Persönlichkeitsmerkmale erkunden, sich Fach- und Stufenwahl überlegen und ihre pädagogischen Vorerfahrungen einschätzen. Angeboten werden auf diese verschiedenen Zielgruppen ausgerichtete, geführte Selbsterkundungstouren sowie Informationstexte, Reportagen und weiterführende Links auf weitere professionelle Beratungseinrichtungen und Informationsquellen. Die Infor-

mationstexte enthalten Informationen über das Schulwesen, den Lehrerberuf sowie Laufbahn- und Karrieremöglichkeiten (siehe z.B. Nieskens & Hanfstingl, 2008).

CCT wurde im Rahmen eines EU-Projektes unter der Leitung von Prof. Dr. Johannes Mayr (Universität Klagenfurt) entwickelt. Das Projekt CCT wurde 1999 begonnen und wurde in der Startphase von der Europäischen Kommission im Rahmen des Programms COMENIUS gefördert. Zielsetzung war, Konzepte und Materialien für die Laufbahnberatung von Lehrer/innen zu entwickeln. Dabei sind die angebotenen Testverfahren zur Eignungsabklärung eigentliche Selbsterkundungsverfahren und erheben nicht den Anspruch, standardisierte psychometrische Testverfahren zu ersetzen (vgl. Mayr, 2002). Das internationale Projektteam besteht aus Mitgliedern verschiedener Universitäten und ähnlicher Institutionen in Österreich, Estland,

Deutschland, Irland, Norwegen und Spanien.

Anfänglich wurde der deutschsprachige Teil Europas durch die deutsche (www.cct-germany.de) und die österreichische (www.cct-austria.at) Internetplattform bedient. Dass eine auf schweizerische Gegebenheiten angepasste Internetplattform benötigt wurde, zeigte die Evaluation von Märki (2006). Nebst dem persönlichen Nutzen (Entwicklungsanregung, Reflexionsförderung, Bestätigung der Berufswahl), den die Studierenden aus der Bearbeitung der österreichischen Version von CCT zogen, wurden die verschiedenen Elemente von CCT mehrheitlich positiv beurteilt. Märki (2006) folgerte aus ihren Daten, dass es lohnenswert wäre, eine Schweizer Version, welche auf Schweizer Verhältnisse angepasste Informationstexte zum Bildungswesen, Reportagen, Links etc. enthält, zu erarbeiten.



CCT Schweiz

Im März 2005 konstituierte sich eine Schweizer Arbeitsgruppe aus Vertretern/innen aus Pädagogischen Hochschulen mit dem Ziel, CCT in der Schweiz zu implementieren. Daraus entstand am Institut für Pädagogische Professionalität und Schulkultur der PHZ Luzern ein Entwicklungsprojekt zur Lancierung des deutschsprachigen CCT in der Schweiz. Seit Oktober 2006 hostet die PH Luzern die Website CCT Switzerland. Parallel zur Aufschaltung der Website wurde die wissenschaftliche Begleitung der web-basierten Selbsterkundung durch Studienanfänger/innen der PHZ Luzern gestartet.

Nach einer Pilotierung in zwei Mentoratsgruppen wird CCT in diesem Studienjahr erstmals im Rahmen des Grundjahres-Mentorats in einer Unterrichtseinheit zu Selbstwahrnehmung und Perspektivenwechsel eingesetzt. Die Studierenden bringen dazu die Ergebnisse aus ihrer Selbsterkundung mit in die Veranstaltung, müssen diese jedoch nicht offenlegen. Sie befassen sich auf der Basis ihrer Erfahrungen aus CCT im Rahmen verschiedener

Gruppen- und Partnerarbeiten u.a. mit der Frage, was eine ideale Lehrkraft an Interessen und Persönlichkeitsmerkmalen aufweisen sollte, warum sie welche Aspekte als wichtig oder weniger wichtig einschätzen, wo sie sich selber einordnen würden und erfahren einen multiperspektivischen Zugang zu Fragen von Eignung und Berufsbild.

Aktuell laufen an der PHZ Luzern Bemühungen, CCT national im deutschsprachigen Teil der Schweiz zu vernetzen und Kooperationen mit anderen PHs sowie Universitäten aufzugleisen. An einzelnen PHs (z.B. Bern, Zürich) wird bereits mit CCT gearbeitet, systematische Begleitforschung findet erst in Luzern statt. CCT wird – v.a. in der Kooperation Österreich-Deutschland-Schweiz – laufend weiter entwickelt und u.a. in mehreren deutschen Bundesländern systematisch eingesetzt. Informationen zum Projekt sowie eine umfassende Publikationsliste finden sich auf den länderspezifischen Seiten www.cct-austria.at, www.cct-germany.de, www.cct-switzerland.ch

Literatur

- Enzelberger, S.* (2007). Wandel der Lehrerrolle. Sozialgeschichtliche Überlegungen zum Lehrerbild. In N. Ricken (Hrsg.), *Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen-Materialien-Perspektiven* (S. 249-273). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialpädagogik.
- Europäische Kommission* (2010, April). *Besser ausgebildete Lehrkräfte: Die EU-Agenda*. Brüssel: Generaldirektion Bildung und Kultur der Europäischen Kommission.
- Foerster, F.* (2008). *Personale Voraussetzungen von Grundschullehrerstudierenden. Eine Untersuchung zur prognostischen Relevanz von Persönlichkeitsmerkmalen für den Studien- und Berufserfolg*. Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F.* (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(51), 47-70.
- Mayr, J.* (2002). Qualitätssicherung durch Laufbahnberatung: Zur Rolle von Selbsterkundungs-Verfahren. In H. Brunner, E. Mayr, M. Schratz & I. Wieser (Hrsg.), *Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie!?* (S. 413-434). Innsbruck: Studienverlag.
- Mayr, J. & Neuweg, G. H.* (2006). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/forschung. Grundsätzliche Überlegungen, exemplarische Befunde und Implikationen für die Lehrer/innen/bildung. In M. Heinrich & U. Greiner (Hrsg.), *Schauen, was 'rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen* (S. 183-206). Wien: LIT.
- Märki, A.* (2006). Internetgestützte Laufbahnberatung bei angehenden Schweizer Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 24(1), 132-134.
- Nieskens, B. & Hanfstingl, B.* (2008). Diagnosegeleitete Laufbahnberatung und Selbsterkundung beim Einstieg in den Lehrerberuf. *Seminar*, 14(2), 10-22.
- McKinsey & Company* (2007, September). *How the world's best-performing school systems come out top*. London: McKinsey & Company.
- OECD* (2005). *Teachers Matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD Publishing.
- Weinert, F. E.* (1996). „Der gute Lehrer“, „die gute Lehrerin“ im Spiegel der Wissenschaft. Was macht Lehrende wirksam und was führt zu ihrer Wirksamkeit? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 14(2), 141-151.
- Weinert, F. E.* (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-31). Weinheim: Beltz.

Kompetenzen zur Planung einer Unterrichtsstunde

Anforderungen an die schriftliche Unterrichtsvorbereitung im Praxissemester

Unterricht stellt eine Form „intentionalen“, also zweckgerichteten Lehrens und Lernens dar, was gleichzeitig impliziert, dass Planung ein dem Lehr-Lern-Prozess eigenes Moment ist. Die Feststel-

Vielfalt prägt die Didaktik(en)

Wissenschaftliche Antworten auf die Frage des Planungshandelns vor dem Unterrichten geben verschiedene Modelle aus der Allgemeinen Didaktik. Eine hohe Verbreitung in der akademischen Lehre, wie auch in der 2. Phase der Lehrerbildung, haben die schon traditionellen Modelle „Didaktische Analyse“ von *Wolfgang Klafki*, das auch in Abgrenzung dazu entwickelte „Berliner Modell“ *Paul Heimanns*, das wiederum daraus weiterentwickelte „Hamburger Modell“ von *Wolfgang Schulz* und das „Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung“ wiederum von *Wolfgang Klafki*. Weiterführende Modelle der Unterrichtsplanung sind die „Lernziel-orientierte Unterrichtsplanung“, „Offene Unterrichtsplanung“, „Schülerorientierte Unterrichtsplanung“, die „Unterrichtsplanung als ‚Konstruktion‘“ sowie das „Weingartner Planungsmodell (WPM)“.

Daran anknüpfend und weiterführend zeigen einzelne Fachdidaktiken ebenfalls spezielle Modelle und Schemata zur Unterrichtplanung auf. Da der Fachunterricht ein komplexes Gefüge von Elementen und Variablen ist, die sich wechselseitig beeinflussen, nutzen verschiedene Didaktiken auch unterschied-

liche Zugänge zur Unterrichtsplanung. Die Konsequenz für die Studierenden im Allgemeinen und für jene im Praxissemester ist folgenswer. Sie unterrichten mindestens zwei Fächer mit jeweils einer speziellen Fachdidaktik (bzw. einem/r Fachdidaktiker/in als Betreuer sowie ggf. unterschiedlichen Personen des Ausbildungsteams). Die Anforderungen sind vielfach sehr heterogen und oft auch nicht eindeutig bestimmt. Ziel einer von den Autoren moderierten Veranstaltung anlässlich der Tage der Lehrerbildung war es, einen Konsens zu den Mindestanforderungen an den schriftlichen Unterrichtsentwurf herzustellen. Die Veranstaltung war mit über 50 Teilnehmenden gut besucht, die Diskussionen waren überaus lebhaft. Nachstehend stellen wir einige Ergebnisse der Diskussionen ebenso vor, wie auch Ergebnisse einer Analyse von ausgewählten Unterrichtsentwürfen von Praktikanten (Portfolioanalyse).

Die nachstehenden Aussagen verstehen sich als Empfehlungen des Direktoriums für die Sicherung einer besseren Transparenz der Anforderungen an schriftliche Unterrichtsentwürfe an der Universität Potsdam.



Prof. Dr. Bernd Meier
Universität Potsdam
Lehrereinheit für Arbeitslehre/
Technik

Kontakt unter:
meierbe@uni-potsdam.de



Dr. Ursula Giers
Universität Potsdam
Institut für Germanistik

Kontakt unter:
giers@uni-potsdam.de

Anforderungen an die Studierenden

Die Anforderungen an die Planungstätigkeit der Studierenden werden in der Modulbeschreibung „Modultitel: Schulpraktikum ZfL-ME_7000“ allgemein bestimmt:

„Die Studierenden [...] können ausgewählte Unterrichtseinheiten planen und durchführen, dabei fachwissenschaftliche, fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Aspekte verknüpfen und angemessene Methoden, Arbeitsformen und Medien

auswählen und sind in der Lage, die Qualität des eigenen Unterrichts kritisch zu beurteilen [...]“

Auch eine Orientierung an den Anforderungen an die Planungsfähigkeit der Referendare in der sich anschließenden 2. Phase der Lehrerbildung ist schwierig, da die Studierenden diese in verschiedenen Bundesländern und hier an verschiedenen Studienseminaren absolvieren können und auch hier unterschiedliche Vorstellungen zu konstatieren sind.

Planung als Prozess anlegen: Elemente des schriftlichen Unterrichtsentwurfs

Gehen wir davon aus, dass die schriftlich fixierte Unterrichtsplanung der fortschreitenden Professionalisierung der Tätigkeit der PraktikantInnen dienen soll, so ist einerseits zu sichern, dass der Prozesscharakter des Unterrichts berücksichtigt wird und die Unterrichtsstunde in ein Gesamtkonzept eingeordnet werden kann. Zugleich müssen bei der

schriftlichen Fixierung der planerischen Überlegungen die PraktikantInnen gehalten werden, Bedingungs- und Entscheidungsfelder ihres unterrichtlichen Handelns zu durchdenken und ihre Überlegungen in ein begründetes Unterrichtskonzept zu überführen.

Folgende Elemente sollte der schriftliche Entwurf beinhalten:

Nr.	Element	Anmerkungen
1.	Reihenplanung	ordnet die U-Std. thematisch in didaktische Einheit ein
2.	Bedingungsanalyse	umfasst anthropogene und sozial-kulturelle Voraussetzungen sowie Lernvoraussetzungen in der Klasse
3.	Sachanalyse	kennzeichnet Struktur des Inhalts und gibt Hinweise zur didaktischen Reduktion
4.	Lernziele	kognitive, psycho-motorische und affektive Komponenten
5.	Didaktische und methodische Analyse	umfasst Legitimation von Zielen und Inhalten, Begründung von Lern- und Arbeitsformen und der Struktur der Unterrichtsstunde (Phasen)
6.	Tabellarische Verlaufsplanung	beinhaltet zeitliche Gliederung mit Lehrer- und Schülertätigkeiten, Methoden, Medien ...
7.	Anlagen	Tafelbilder, Arbeitsblätter ...

Die Analyse zeigt eine relativ einheitliche Gliederung der Strukturierungshilfen für die Planungsarbeit¹:

Fach	Reihenplanung	Bedingungsanalyse	Sachanalyse	Didaktische und method. Analyse
Arbeitslehre / WAT	ja	ja	ja	Didaktisch-methodischer Kommentar
Chemie	ja	ja	nein	nein
Deutsch/ Primarstufe	ja	Lernvoraussetzungen		Didaktisch-methodischer Kommentar
Deutsch/ Sprachdidaktik	ja	ja	ja	ja
Englisch		Bedingungs-feldanalyse	ja	Didaktisch-methodischer Kommentar
Geschichte	ja	Lernvoraussetzung	nein	Didaktisch-methodischer Kommentar
Geographie	nein	nein	nein	nein
Kunst	ja	Lernvoraussetzung und Bedingungsanalyse	Didaktisch-methodischer Kommentar - Sachinformation zum Lerngegenstand - Methodische Entscheidungen	Bezüge zum Rahmenplan
Latein	ja	Unterrichtsvoraussetzungen	ja	Didaktische Analyse) Methodische Planung
Mathe / Primarstufe	ja	Lernvoraussetzungen	nein	Didaktisch-methodischer Kommentar
Mathematik	ja	Unterrichtsvoraussetzungen	nein	Didaktische Analyse
Musik	ja	Voraussetzungen der Schüler	ja	Didaktische Analyse
Politische Bildung	ja	ja	ja	Didaktische Analyse Didaktisch-methodischer Kommentar
Physik	ja	Lernvoraussetzungen	nein	ja
Spanisch	ja	Bemerkungen zur Klasse	nein	ja
Sport	ja	Klassensituation und äußere Bedingungen	ja	ja

¹ Hier wurden Unterrichtsentwürfe aus dem Praxissemester zugrunde gelegt, die zur Verfügung standen. Die Ergebnisse können von den Vorgaben der Fächer abweichen.

Aus der Diskussion anlässlich der Tage der Lehrerbildung kann abgeleitet werden:

- Um die Fachkompetenz der PraktikantInnen zu stärken, sollte in dieser Phase der Ausbildung nicht auf die Sachanalyse verzichtet werden. Die Sachanalyse soll die fachlichen Konstituenten des Unterrichtsthemas klären und den Prozess der didaktischen Reduktion aufzeigen.
- Um Grundlagen der Erziehungswissenschaft in der Ausbildung stärker anzuwenden, sollte die Bedingungsanalyse sowohl die *anthropologisch-psychologischen oder anthropogenen Voraussetzungen der TeilnehmerInnen* als auch die *sozial-kulturellen Voraussetzungen aller Beteiligten* erfassen.

Ziele und Kompetenzen

Bezüglich der Zielklassifikation und Zielbeschreibung zeigt die Analyse der von den PraktikantInnen geplanten Unterrichtsstunden ein sehr differenziertes Bild.

Klassifikation	Fach
Groblernziel/Hauptziel – Feinlernziele/Teilziele	Deu/P, Englisch, Geographie, Kunst, Latein, Mathe/P, Physik, Spanisch, Sport, WAT
Fachlich-inhaltlich (Sachkompetenzen) Methodisch-strategisch (Methodenkompetenzen) Sozial-kommunikativ (Sozialkompetenzen) Selbsterfahrend-selbstbeurteilend (personale Kompetenzen/Selbstkompetenzen)	Deutsch (SD), Englisch, Kunst, Mathe/P (wenn sinnvoll), Physik, Sport
Kognitive, affektive, (soziale), psychomotorische Lernziele Unterteilung der kognitiven Ziele: deklaratives, prozessuales, kontextuelles/metakognitives Wissen	Geographie, WAT, Sport Geographie
Inhaltsbezogene Kompetenzen, prozessbezogene Kompetenzen	Mathematik
Instrumentelle, soziale, inhaltliche Lernziele	Mathematik
Ziele im Bereich des Wissens, Ziele im Bereich des Könnens	Chemie
Fähigkeiten, Kenntnisse, Verhalten/Einstellungen	Musik
Nicht unterteilt	Arbeitslehre, Musik, Politische Bildung, Physik

Ausgehend von der zentralen Bedeutung der Ziele im „intentionalen“ Lehr-Lern-Prozess wurden die verschiedenen Positionen zur Zielformulierung auch im Workshop heftig diskutiert. Herausgestellt wurde schließlich, dass

- Ziele konkret und abrechenbar formuliert werden sollen, auch hier – bei der Planung der Einzelstunden – geht es darum, den Übergang zur *Outcome-Orientierung* zu vollziehen und die zu

erreichenden Lernergebnisse von Schülerinnen und Schülern auszuweisen.

- Zugleich soll bei der Bestimmung dieser Outcomes der Bezug auf die in den Rahmenlehrplänen ausgewiesenen Bildungsstandards hergestellt werden. Schließlich sollen die Bildungsstandards die zentralen Kompetenzbereiche herausarbeiten, die im Laufe der schulischen Ausbildung aufzubauen sind.

Verlaufsplanung – Drehbuch der Unterrichtsstunde

Ein Kernstück jeglicher Unterrichtsplanung ist die Verlaufsplanung in tabellarischer Form. Hier werden Lehr-Lern-Pro-

zesse chronologisch durchgeplant. Das Aussehen variiert entsprechend dem ausgewählten didaktischen Planungsmodell.

Nach W. H. Peterßen:

Zeit	Inhalte	Methode	Interaktion	Medien	Begründung
------	---------	---------	-------------	--------	------------

Nach H. Kober und L. Rössner:

Zeit	Stufe	Stoff	Methode	Begründungen/ Anmerkungen
------	-------	-------	---------	------------------------------

Am häufigsten wird für die Planungen im Praxissemester folgende Einteilung verwendet:

Zeit	didaktische Struktur didaktische Funktion Unterrichtsphase	Lehrer- -handeln -verhalten -tätigkeit	Schüler- -handeln -verhalten -tätigkeit	Medien Methoden Sozialform	Bemerkungen Kommentar Organisation
------	--	---	--	----------------------------------	--



Eine umfassende Diskussion war auf Grund von Zeitproblemen nicht mehr möglich. Als Grundorientierungen können festgehalten werden:

- Der zu erwartenden Schülertätigkeit ist neben der Tätigkeit der Lehrkräfte eine zentrale Bedeutung beizumessen. Dabei muss die „innere Schülertätigkeit“ im Zentrum stehen. Es geht weniger um Formulierungen wie „die SchülerInnen schlagen das Buch auf“, sondern vielmehr um solche wie „die SchülerInnen vergleichen/abstrahieren/ordnen“.
- Auch bezüglich der didaktisch-methodischen Gestaltung sind neben den methodischen Grundformen Aussagen zum logischen Weg, zur Sozialform sowie auch zur didaktischen Funktion notwendig.

Lehrerbildung – Kuckucksei oder interdisziplinäre Aufgabe?

Das Praxissemester – kreative Vielfalt oder anything goes?

Eine Analyse¹ der studentischen Portfolios aus dem Praxissemester machte es unmittelbar deutlich: In jedem Fach sieht die Planung von Unterricht anders aus. Der schriftliche Unterrichtsentswurf, ein Kernstück der praktischen Ausbildungsabschnitte im Rahmen der Lehrerbildung, hat viele Gesichter. Nun gut, mag man vielleicht zunächst meinen, jedes Unterrichtsfach hat eben auch seine eigene Kultur, seine spezifischen fachdidaktischen Konzepte, steht in Korrespondenz zu unterschiedlichen

fachwissenschaftlichen Theorien und teilweise sogar zu mehreren Bezugsdisziplinen wie dem Sachunterricht, WAT oder LER. So gesehen ist die Heterogenität von Planungskonzepten eine quasi logische Folge.

Wer so denkt, übersieht die für alle Fächer gemeinsame Klammer einer Allgemeinen Didaktik. Sie ist der Kern der Schulpädagogik, die wiederum die quantitativ größte Teildisziplin der Erziehungswissenschaft ausmacht.

Allgemeine Didaktik als „Mutter“ der Lehrerbildung?

Gegenstand der Allgemeinen Didaktik ist natürlich nicht nur die Unterrichtsplanung, sondern ihr theoretischer Anspruch zielt auf die Einbindung dieser Planungsebene in Fragen von Bildung und Erziehung als übergreifende Ziele jeden Unterrichts. In den Präambeln der Schulgesetze der Länder, sowie in Lehrplänen und Bildungsstandards werden durchweg allgemeinbildende bzw. erzieherische Aufgaben benannt, die über die fachspezifischen Vorgaben hinausgehen. Dies ist ohne Zweifel eine *german tradition*, denn z.B. in Frankreich gibt es nur die *didactiques disciplinaire*, in der anglo-amerikanischen Tradition fehlt auch dies und wird durch die empirische Lehr-/

Lernforschung ersetzt. Von der mächtigen Konkurrenz dieses Forschungszugangs scheint die Allgemeine Didaktik in Deutschland nahezu erdrückt worden zu sein oder sich zumindest in ein „Nischendasein“ zurück gezogen zu haben. In einem viel beachteten Beitrag hat Terhart (2002) das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-/Lernforschung zumindest als das von „fremden Schwestern“ bezeichnet. Innerhalb der universitären Mauern musste man sich nicht zur Kenntnis nehmen und im Kontext der Lehrerbildung waren die Domänen klar definiert: Die einen sind *up to date* und gehörten zur Pädagogischen Psychologie, die



**Prof. Dr. Agi
Schröder-Lenzen**
Universität Potsdam
Department
Erziehungswissenschaft

¹ Die Analyse wurde von Dr. Ursula Giers am 10.6.2010 im Rahmen der Tage der Lehrerbildung vorgestellt.

Kontakt unter:
Lenzen@uni-potsdam.de

anderen zur um Profil ringenden Erziehungswissenschaft. Trotz Bezug auf einen gemeinsamen Gegenstand, den Unterricht bzw. die Lehr-Lernprozesse, gibt es typische Differenzen in der Art der Thematisierung dieses gemeinsamen Aufgabenfeldes. So sind Fragen der Ziele und Inhalte von unterrichtlichen Prozessen, ihre Planung und methodische Organisation traditionell Inhalt der Allgemeinen Didaktik. Sie dominierte unangefochten die Ausbildung in der zweiten Phase der Lehrerbildung mit ihren Modellen zur Unterrichtsplanung: Die „didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung“ mit seinen zahlreichen Überarbeitungen (z.B. Klafki 1991) ebenso wie die didaktischen Modelle von Heimann/Otto/Schulz (1965) und die lernzielorientierte Didaktik von Mager (1965) waren die schematisch anwendbaren Leitfäden für die Vorbe-

reitung von ausbildungsbezogenen Unterrichtsstunden. Die Modelle von Klafki und von Schulz standen zwar ursprünglich in heftiger Konkurrenz zueinander, die Operationalisierung von Lernzielen und ihre minutiöse planerische Zuordnung zu einzelnen Unterrichtssequenzen wurde in der wissenschaftlichen Diskussion heftig kritisiert – gleichwohl überdauerten diese Planungsmodelle in der Praxis und wurden von den Studien- bzw. Fachseminaren problemlos kombiniert und fachdidaktisch adaptiert. Auch für die universitären Ausbildungsabschnitte lässt sich die zentrale Bedeutung und langlebige Rezeption der allgemeinen didaktischen Modelle klar zeigen (Jank/Meyer 2002), gerade auch in der inhaltlichen Füllung durch die Fachdidaktiken. Sie liefern die Wolle für die theoretischen Strickmuster der Allgemeinen Didaktik.

Die Einführung von Bildungsstandards.

Bereits 2003/04 wurden von der Kultusministerkonferenz Bildungsstandards eingeführt für

- den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4: Deutsch und Mathematik),
- den Hauptschulabschluss (Jahrgangsstufe 9: Deutsch, Mathematik und Erste Fremdsprache),
- den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10: Deutsch, Mathematik, Erste Fremdsprache, Biologie, Chemie und Physik).

Für die gymnasiale Oberstufe befinden sich die Bildungsstandards für die Fächer Deutsch, Mathematik, Englisch, Französisch, Biologie, Chemie und Physik in Bearbeitung. Damit wird die Qualitätsentwicklung in den Schulen aller Bundesländer an einem gemeinsam vereinbarten Maßstab, an abschlussbe-

zogenen Bildungsstandards, ausgerichtet. Während traditionelle Lehrpläne schulformspezifisch und inhaltsbezogen strukturiert waren, basieren die heutigen Bildungsstandards auf empirisch fundierten, domänenspezifischen Kompetenzstufenmodellen. Gleichwohl besteht der Anspruch einer allgemein-didaktischen Einbettung dieser Standards, indem als übergeordnetes Ziel der Erwerb von Handlungskompetenz definiert wird. Die inhaltliche Füllung mit den vier Teildimensionen, Sach- und Methodenkompetenz, personale und soziale Kompetenz ist nur interdisziplinär leistbar. Erneut stehen also die ungleichen Schwestern nebeneinander: Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik sowie Fachwissenschaft und empirische Lehr-/Lernforschung.

Das Kuckucksei

Während es aber früher möglich war, die hieraus entstehenden Transformationsprozesse und Abstimmungsprobleme an die zweite Phase zu delegieren, ist das jetzt nicht mehr möglich: Das Praxissemester hat die zweite Ausbildungsphase in die Universität geholt. Damit ist der Universität ein Kuckucksei ins Master-Netz gelegt worden, denn bekanntermaßen fühlt sich an deutschen

Das Praxissemester hat die zweite Ausbildungsphase in die Universität geholt.

Universitäten kaum jemand für die Lehrerbildung primär zuständig und für eine „vorgezogene zweite Phase“ wohl noch weniger. Was aber können oder besser gesagt müssen die unfreiwilligen Eltern leisten? Zunächst doch wohl eins, in der Fütterung kooperieren. Hier greift die Metapher nicht mehr ganz, denn in der Allgemeinen Didaktik wird Bildung als Angebot verstanden, nicht als Ver-

pflegung. Und damit stecken wir im Dilemma: Je mehr uns die Notwendigkeit einholt, pragmatische Lösungen für berufliches Handeln zu finden, desto mehr verlassen wir Humboldtsche Ideale universitärer Bildung. Dies ist aber unumgänglich, wenn schulischer Unterricht

nicht nur analysiert und reflektiert, sondern konkret geplant und durchgeführt werden soll.

Hier sind nicht nur die Ausbildungsteams gefordert, sondern alle Studieninhalte der Lehrerbildung müssen über die Fächergrenzen hinweg koordiniert werden. Das Lehramtsstudium braucht einen Mindestkatalog an Verbindlichkeiten im Hinblick auf die berufliche Praxis. Die KMK hat genau dies mit der Einführung von Standards für die Lehrerbildung intendiert.

Bildungsstandards als Bezugspunkt einer interdisziplinären Lehrerbildung

Unterschiedliche Muster für die Planung einer Unterrichtsstunde im Praxis-

semester müssen nicht sein. Sie können aber sein, denn die Vorgaben der KMK



beinhalten kein neues didaktisches Planungsmodell, sondern nur kommentierte Aufgabenbeispiele. Ohne Zweifel sind dabei viele Parallelen zur lernzielorientierten Didaktik deutlich, Tylermatrizen und Kompetenzraster sprechen die gleiche Sprache. Die kommentierten Aufgabenbeispiele der Bildungsstandards lesen sich wie eine Kurzversion von Lernzielbeschreibungen. Hier ist z.B. die Rede von „Texte genau lesen“, „zentrale Aussagen eines Textes erfassen und wiedergeben“. Es fehlt nur noch das „Die Schüler sollen ...“, dann wären wir wieder in den 70er Jahren.

Und doch – zwischen der Operationalisierung von Lernzielen und dem Bezug auf den Kompetenzbegriff liegen wissenschaftliche Meilensteine. Einer davon ist sicher der Siegeszug der empirischen Bildungsforschung, ein anderer die Bezugnahme auf Heterogenität. Unterrichtsplanung realisiert sich in Kenntnis

von fachwissenschaftlich und empirisch fundierten Kompetenzstufenmodellen und muss notwendig fachdidaktisch differenziert erfolgen. Die Bildungsstandards sehen durchgängig – für alle Schulstufen, Schulformen und Fächer – jeweils drei Anforderungsniveaus vor, die in den Aufgabenbeispielen verdeutlicht werden. Daraus ergibt sich eine große Herausforderung für Studierende

und Berufsanfänger, denn es kann nicht mehr der eine Inhalt, der eine Schwierigkeitsgrad geplant werden. Mindeststandard für einen Unterrichtsentwurf ist eine Planung „hoch drei“. Individuelle Förderung heißt zwar die theoretisch beschworene Maxime, aber – wenn es denn gelänge, für die praktischen Ausbildungsabschnitte aller Studierenden die Empfehlungen der KMK zum Ausgangspunkt zu nehmen, – dann wäre für eine interdisziplinär anschlussfähige Lehrerbildung schon viel gewonnen.

und Berufsanfänger, denn es kann nicht mehr der eine Inhalt, der eine Schwierigkeitsgrad geplant werden. Mindeststandard für einen Unterrichtsentwurf ist eine Planung „hoch drei“. Individuelle Förderung heißt zwar die theoretisch beschworene Maxime, aber – wenn es denn gelänge, für die praktischen Ausbildungsabschnitte aller Studierenden die Empfehlungen der KMK zum Ausgangspunkt zu nehmen, – dann wäre für eine interdisziplinär anschlussfähige Lehrerbildung schon viel gewonnen.

Wenn es denn gelänge, für die praktischen Ausbildungsabschnitte aller Studierenden die Empfehlungen der KMK zum Ausgangspunkt zu nehmen, dann wäre für eine interdisziplinär anschlussfähige Lehrerbildung schon viel gewonnen.

Literatur:

Arnold, K.-H./Koch-Priewe, B. (2008): Allgemein und fachlich bildender Unterricht: Die integrative Perspektive der kritisch-konstruktiven Didaktik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10, Sonderheft 9, S. 87-99.

Jank, W./Meyer, H. (2002): Didaktische Modelle, Berlin.

Heimann, P. u.a. (1965): Unterricht – Analyse und Planung, Hannover.

Klafki, W. (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim/ Basel.

Mager, R. (1965): Lernziele und programmierter Unterricht, Weinheim.

Terhart, E. (2002): Fremde Schwestern. Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und empirischer Lehr-Lern-Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 16 (2), S. 77-86.

Unterrichtsziele formulieren und domänenspezifische Kompetenzmodelle

Zu den Tagen der Lehrerbildung 2010 habe ich am Workshop „Kompetenzen zur Vorbereitung einer Unterrichtsstunde – Praxissemester“, geleitet von Prof. Dr. Bernd Meier, Lehrinheit Arbeitslehre/Technik, Universität Potsdam sowie Dr. Ursula Giers, Institut für Germanistik, Universität Potsdam, teilgenommen. Anliegen dieses Workshops war, sich über gemeinsame/einheitliche Anforderungen an einen

Kompetenzorientierung muss verstärkt Eingang in die Lehrerbildung finden.

Stundenentwurf zu verständigen. Das Ziel dieses Beitrages besteht nicht in der Wiedergabe der Diskussion über diese Anforderungen, sondern im Versuch, die allgemein- und fachdidaktischen Diskussionen um Kompetenzen anzuregen und fortzuführen. Dies soll auch vor dem Hintergrund der dort und auch in den schulpraktischen Studien sowohl bei Studierenden als auch Lehrerinnen und Lehrern aufgetauchten Fragen und Unklarheiten geschehen.

Folgende Fehldeutungen in der Kompetenz-Diskussion begegnen mir oft:

- Kompetenzorientierung lässt die Zielorientierung von Unterricht aus dem Blick! Nach Zielen in ihren unterschiedlichen Reichweiten, mit Blick auf Lehren und Lernen, bei der Entwicklung von Wissen, Können und Bereitschaften, um im Leben bestehen zu können, wird nicht mehr gefragt.
- Kompetenzorientierung lässt Inhalte/Sachwissen beliebig werden oder sie/es ganz verschwinden.

Ich gebe zu, auch ich war und bin vielleicht solchen Fehldeutungen aufgesessen. Hier also mein Versuch, mir Kompetenzen als Grundlage von Zielbeschreibungen für den Politikunterricht zu erschließen und in der fachdidaktischen Ausbildung zugrunde zu legen.

Beides sind Voraussetzungen dafür, dass kompetenzorientierter Unterricht in Schule möglich werden kann, Kompetenzen Eingang

in Schulen und nicht nur in den Texten von Rahmenlehrplänen finden können. Kompetenzorientierung, dies zeigte unsere Diskussion, muss verstärkt Eingang in die Lehrerbildung finden. Und das mindestens auf zwei Ebenen:

Kompetenzen von Lehramtsstudierenden entwickeln, um guten, d.h. heute (nicht schon immer?!) kompetenzorientierten Unterricht planen, durchführen und reflektieren zu können. Das erfordert, dass die Studierenden Wissen und Können besitzen und umsetzen können, kompetenzorientierte Ziele von Unterricht zu formulieren, diese durch ein entsprechendes Unterrichtsarrangement auch anstreben und darüber reflektieren zu können, ob man diese Ziele auch erreichen konnte, auch mit Hilfe von Zielkontrollen.

Das setzt voraus, dass auch Lehrerbildner/innen eine Vorstellung darüber haben müssen, welche Kompetenzen wir wie bei den Studierenden entwickeln wollen. Die Tage der Lehrerbildung wa-



Dr. Rosemarie Naumann
Universität Potsdam
Didaktik der Politischen
Bildung

Kontakt unter:
rnaumann@uni-potsdam.de

ren m. E. ein Auftakt, ins Gespräch zu kommen, was wir in der allgemein- und fachdidaktischen Ausbildung an der Hochschule, auch in Absprache mit den Kolleginnen und Kollegen aus den Studienseminaren, erreichen wollen. Insofern sehe ich die Diskussion um gemeinsame Anforderungen an Stundenentwürfe eher als Mittel zum Zweck,

ins Gespräch zu kommen und zu bleiben, um uns (endlich!) über ein gemeinsames Konzept für eine kompetenzorientierte Lehrerbildung in Potsdam zu verständigen und nicht nur bei den Strukturen und formal einheitlichen Ansprüchen in den schulpraktischen Studien stehen zu bleiben.

Kompetenzen und Standards – Versuch einer Begriffsklärung

Was Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Schullaufbahnen lernen, was sie an Bildung erfahren, welche Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen sie erwerben, über welches Wissen, Können und welche Bereitschaften sie verfügen sollen – darüber wird nicht erst seit TIMSS und PISA nachgedacht. Es sind die alten, aber immer wieder neu zu beantwortenden Fragen nach Sinn und Zweck sowie den Ergebnissen von intendierter/absichtsvoller, zielgerichteter schulischer Bildung und Erziehung. Neu ist, dass diese internationalen Schulleistungsstudien neue (alte?) Begrifflichkeiten in die Diskussion gebracht haben: Kompetenzen stehen seither im Zentrum pädagogischer Überlegungen und schulpolitischer Diskussionen und Entscheidungen.

Allerdings wird auch in Deutschland schon seit den 1990er Jahren von (Schlüssel-) Kompetenzen statt von Qualifikationen als Ziel von (beruflicher) Bildung gesprochen. Der Qualifikationsbegriff wurde in diesem Kontext problematisch, weil er personenunabhängig beschreibt, welche konkrete, personenunabhängige Befähigung bzw. Eignung notwendig ist, um eine (v.a. berufliche) Tätigkeit regelmäßig und auf einem bestimm-

ten Niveau ausführen zu können. Sie werden in bestimmten Titeln und/oder Stellenausschreibungen ausgewiesen. Hier geht es um die Passung von situativen Anforderungen (etwa einer Tätigkeit) einerseits und den personalen Voraussetzungen zu deren Bewältigung. Voraussetzung für diese Passung sind personengebundene Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften, diese in Lebenssituationen zur Lösung von Problemen anzuwenden, d. h. Kompetenzen. Es geht um allgemeine und spezifische Dispositionen von Menschen zur Bewältigung lebensweltlicher Situationen und systemischer Herausforderungen. In diesem Sinne findet vor allem die lernpsychologische Definition von Kompetenz durch Franz Weinert in den aktuellen Diskussionen weite Verbreitung¹: Kompetenzen werden verstanden als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“² Aber der Begriff der Kompetenz ist

1 Einen besonderen Beitrag zu dieser Verbreitung leisteten sicherlich nicht nur TIMSS und PISA, sondern vor allem die Klieme-Expertise, 2003, die KMK-Standards für spezielle Fächer u.a. bildungspolitische Dokumente.

vieldeutig. Je nach Standpunkt und Verwendungszusammenhang gibt es unterschiedliche Definitionen und Vorstellungen, woraus sich Kompetenzen zusammensetzen. Dies mag zu Verwirrung, Unsicherheit und Fehldeutungen in Theorie und Praxis führen.

In die Erziehungswissenschaft wurde der Begriff wohl von Heinrich Roth eingeführt. Das zentrale Ziel von Erziehung sei „Mündigkeit als Kompetenz für verantwortliche Handlungsfähigkeit“. Er unterscheidet hierbei in Selbstkompetenz, Sachkompetenz und Sozialkompetenz.³ Die-

Das zentrale Ziel von Erziehung sei „Mündigkeit als Kompetenz für verantwortliche Handlungsfähigkeit“.

se Trias ist sehr einflussreich geworden und bis heute grundlegend für die Kompetenzdiskussion.

Bei aller Unterschiedlichkeit finden sich aber in den aktuellen Diskussionen bestimmte gemeinsame Positionen:

- Dispositionen: Kompetenzen sind personengebundene Leistungsvoraussetzungen. Sie können nicht direkt beobachtet werden.
- Erlernbarkeit: Kompetenzen sind erlernbar. Der Kompetenzerwerb ist damit auch durch pädagogische Maßnahmen beeinflussbar.
- Situationsbezug: Kompetenzen werden in Situationen mit bestimmten Aufgaben und Anforderungen erworben und können in ähnlichen Situationen wieder zur Anwendung kommen. Dieser sogenannte Kontext kann der Lebenswelt entstammen oder auch einem Fach (im Sinne einer wissenschaftlichen Disziplin/Domäne oder eines Unterrichtsfaches); Kompetenzen sind somit funktional auf Situationen bezogen. Sie sind also kontextspe-

zifische Leistungsvoraussetzungen.

- Wissen und Können: Kompetenzen verknüpfen beides zur Handlungsfähigkeit. Kompetenzen schließen also Wissen ein, es ist aber mehr als nur deklaratives Wissen. Können wiederum umfasst unterschiedliche Fähigkeiten (kognitive, selbstregulative, sozial-kommunikative...) und Fertigkeiten. Kompetenzerwerb bzw. -vermittlung schließen Wissenserwerb bzw. -vermittlung mit ein, sind aber wesentlich mehr.
- Motivation: Sowohl beim Erwerb als auch bei der Anwendung von Kompetenzen spielt die Motivation, also die Bereitschaft zum kompetenten Handeln eine wichtige Rolle.
- Pädagogisches Ziel: Selbstständiges und selbstverantwortliches Handeln (also Mündigkeit und Autonomie) gelten als Ziel der Bemühungen um Kompetenzvermittlung.

Der Kompetenzbegriff wird zumeist normativ gebraucht, d.h., er dient als Leitidee und (Ziel-) Orientierung für pädagogisches Handeln und für bildungspolitische Programme. Wird der Kompetenzbegriff lernpsychologisch untersetzt, können Kompetenzstufen definiert werden. Eine solche Stufung, die von der Lernzieltheorie her bekannt ist und die Stufen der Reproduktion, Reorganisation, des Transfer und der Problemlösung umfasst, eröffnet Möglichkeiten für eine operationalisierbare Leistungsmessung mit entsprechenden Aufgabenstellungen.

Eng im Zusammenhang mit dem Kompetenzansatz steht die Einführung von

2 Weinert, F.M.: (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: ders. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel, S. 27

3 Roth, H.: (1971): Pädagogische Anthropologie, Bd. 2, Hannover, S. 180

nationalen Bildungsstandards durch die KMK. Die Bildungsstandards benennen die Kompetenzen, welche die Schülerinnen und Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe in der Regel erworben haben sollen.⁴ Den Standards liegt ein ausgearbeitetes Modell von Kompetenzen zugrunde, das weiter differenziert wurde, indem es von spezifischen Kompetenzen in unterschiedlichen „Domänen“ (der Welterschließung) ausgeht, so dass grundsätzlich für einzelne Schulfächer bzw. Lernbereiche eigene Kompetenzmodelle erstellt werden müssen. Die KMK hat deren Erarbeitung zunächst für nur wenige Domänen bis zur 10. Klasse beauftragt (Deutsch, Mathematik, Englisch, Naturwissenschaften, Französisch). Für die Oberstufe wirken die EPA orientierend, die Grundlage für die Formulierung von Standards für die Abiturstufe sein sollen.

Das hat mindestens drei Konsequenzen für Zielformulierungen für den Unterricht:

- Die auch den Brandenburger Stufenplänen und fachspezifischen Rahmenlehrplänen zugrunde gelegten Teilkompetenzen Sach-, Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenz sind als allgemeine pädagogische Zielvorgaben für jedes Fach zu sehen, die nicht domänenspezifisch formuliert sind. Sie sollten deshalb in der Lehrerbildung ihren Platz in der allgemeinen Didaktik finden und als allgemeine Ziele von Unterricht Berücksichtigung finden.
- Es sind domänen-/fächerspezifische Kompetenzmodelle zu berücksichtigen bzw. noch/erst zu entwickeln, die ihren Eingang in die fachspezifische

Didaktikausbildung und in Rahmenlehrpläne finden müssen. Insofern kann es auch kein gemeinsames Raster für alle Fächer geben, wie Unterrichtsziele als Kompetenzen zu formulieren sind.

- Domänenspezifische Kompetenzstufen und entsprechende kompetenzorientierte Unterrichtsmaterialien, Lern- und Testaufgaben müssen entwickelt werden, um kompetenzfördernden Unterricht gestalten und die Zielerreichung einschätzen zu können.

Diesen Herausforderungen nahmen sich Fachdidaktiker der politischen Bildung an, insbesondere die „Gesellschaft für Politikdidaktik und Politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE)“. Sie legte unter erheblichem Zeitdruck arbeitend der KMK Ende 2003 ein domänenspezifisches Kompetenzmodell vor, das 2004 veröffentlicht wurde. Die GPJE verstand ihre Anforderungen an „Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der politischen Bildung an Schulen“ als Angebot zur Diskussion und als politische Intervention, die „kleinen Fächer“ bei der Entwicklung von Bildungsstandards nicht außen vor und unbedeutend erscheinen zu lassen. So reagierten auch andere Fachverbände kleiner Fächer.

Das domänenspezifische Kompetenzmodell der GPJE für den Fachunterricht in der politischen Bildung⁵ sieht drei Kompetenzbereiche vor:

- *politische Urteilsfähigkeit* als Fähigkeit, reflektiert Sach- und Werturteile über politische Ereignisse, Probleme, Kontroversen sowie über Fragen des gesellschaftlichen (politischen, sozialen,

4 BMBF (Hg.) (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise. Bonn/Berlin, S.19

5 GPJE (2004): Anforderungen an nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der politischen Bildung an Schulen, Schwabach/Ts.

wirtschaftlichen) Entwicklungen fällen zu können, was Analysefähigkeit voraussetzt;

- *politische Handlungsfähigkeit* als Fähigkeit, eigene Meinungen, Ziele und Interessen angemessen formulieren und vertreten zu können;
- *methodische Fähigkeiten*.

Diese drei Kompetenzbereiche sind darüber hinaus in ein konzeptionelles

Deutungswissen eingebunden, das sich auf grundlegende Konzepte für das Verstehen von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft bezieht. Es

soll nicht nur deklaratives Wissen beinhalten, sondern auch, und viel wichtiger Kenntnisse, Erkenntnisse und Einsichten über den Sinngehalt, die innere Logik von Institutionen, Ordnungsmodellen und Denkweisen innerhalb der Sozialwissenschaften.

Dieses Modell wurde Ausgangspunkt für die Entwicklung stufendidaktisch orientierter Kompetenzstufen, von ersten Lern- und Testaufgaben, die empirisch geprüft wurden, und einer Diskussion um Basis- und Fachkonzepte als Modelle für domänenspezifisches Wissen.

Es findet sich auch in den fachspezifischen Rahmenplänen für Politische Bildung im Land Brandenburg wieder. Wir stützen uns darauf in der fachdidaktischen Ausbildung.

Es bleibt noch viel zu tun, um ein konsensuelles domänenspezifisches Kompetenzmodell zu entwickeln.

Schien dieses Modell neben anderen domänenspezifischen Modellen⁶ anfangs breite Zustimmung erfahren zu haben, so ist es in letzter Zeit Gegenstand neuerer Auseinandersetzungen geworden. Der enorme Zeitdruck, der die Entwicklung des Kompetenzmodells begleitete, erweist sich jetzt als Nachteil, weil die inhaltliche Wissensdimension damals nicht konkretisiert wurde.⁷ Vielleicht auch ein Grund für die Fehldeutung,

Kompetenzentwicklung habe nichts mit Inhalt/Wissen zu tun.

Es bleibt also noch viel in der fachdidaktischen Theorie politischer Bil-

dung zu tun, um ein konsensuelles domänenspezifisches Kompetenzmodell zu entwickeln, das in der Ausbildung und im kompetenzorientierten Politikunterricht von 16 Bundesländern Eingang finden kann. Nichtsdestotrotz arbeite ich in der fachdidaktischen Ausbildung, ebenso wie die Fachseminare in den Studienseminaren mit dem fachspezifischen Kompetenzmodell der Rahmenlehrpläne/der GPJE, nicht jedoch ohne die Diskussionen darum und dessen Stärken und Schwächen zu thematisieren.

Ich hoffe, wir können unsere Diskussion, die im Workshop begann, fortsetzen. Zum Schluss vielleicht noch zwei interessante Literaturempfehlungen zum Stand der Diskussionen um Standards und Kompetenzen.

6 Vgl. Behrmann, G.C.; Grammes, T.; Reinhardt, S (2004): Politik: Kerncurriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe. In: Kerncurriculum Oberstufe II. Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Politik. Experten im Auftrag der Ständigen KMK/Hg.: von H.-E. Tenorth. Weinheim/Basel, S. 322-407

7 Vgl. dazu: Weißeno, G.(Hg.)(2008):Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat? Bonn; ders. u. a (2010): Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell. Bonn

Literatur:

Klieme, Eckhard; Avenarius, Hermann; Blum, Werner; Döbrich, Peter; Gruber, Hans; Prenzel, Manfred; Reiss, Kristina; Riquarts, Kurt; Rost, Jürgen; Tenorth, Heinz-Elmar; Vollmer, Helmuth J. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bonn: BMBF

http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf#search=%22klieme%20bildungsstandards%20expertise%22

Oelkers, Jürgen (2009): „I wanted to be a good teacher...“ Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland. Studie im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung. Berlin: fes
<http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/o6832.pdf>

... und plötzlich überkommt uns der Schulalltag

Etablierte Entwurfs-Praktiken und individuelles Lernen

Bei der Betreuung von Praktikanten, die ihre ersten Gehversuche im Lehrerberuf machen, spürt man oft die Frustration über etwas, an das sich viele erfahrenere Lehrende wohl gewöhnt haben: dass ihr mühe- und hingebungsvoll geplanter Unterricht an vielen Schülerinnen und Schülern vorbei geht. Erlebt man die vorgestellten Lernergebnisse einiger Schüler und die vertiefenden Gespräche zu ihrer Auswertung während des Unterrichts selbst noch als erfolgreich, so holen einen die Dokumente ausgebliebenen Kompetenzerwerbs bei anderen Schülern spätestens bei Lernstandserhebungen wieder ein.

Milder Fatalismus, ein Verweis auf die eigenen Grenzen von Lehrenden und der Institution Schule und eine innere Ausrichtung der eigenen Unterrichtsplanung an denjenigen Schülern, mit denen der Unterricht „funktioniert“, sind weit verbreitete Reaktionen, die auch Berufseinsteiger schon zeigen. Was als allgemeiner Selbstschutzmechanismus noch verständlich sein mag, wird endgültig zum drängenden Problem für die Lehrerbildung, wenn Lehramtsanwärter und

-studierende bekunden, dass dieses Problem in Hospitationsstunden gar noch stärker ausgeprägt sei – zum Glück wisse man aber schon, auf wen man sich aus seiner Lerngruppe „verlassen“ könne.

Woran liegt es, dass selbst – und insbesondere! – sorgfältig vorbereiteter, nach tradierten Mustern für Unterrichtsentwürfe didaktisch und methodisch reflektierter Unterricht bei vielen Schülerinnen und Schülern nicht die geplanten oder erhofften Lerneffekte bewirkt?

Im Folgenden will ich die Hypothese durchdenken, dass einige weit verbreitete Leitlinien für (zumeist schriftlich zu dokumentierende) Unterrichtsplanung selbst einen ursächlichen Beitrag zu ausbleibendem Lernerfolg bei einigen Schülerinnen und Schülern leisten. Dabei sind zunächst mögliche lernpsychologische, pädagogische etc. Erklärungen, warum einige Schüler etwas lernen und andere nicht, in den Blick zu nehmen. Anschließend sind ebenjene etablierten Leitlinien zur Unterrichtsvorbereitung kritisch daraufhin zu prüfen, ob sie die vorher beschriebenen Lernhindernisse verursachen könnten.

Warum lernt Tom¹ nicht das, was Ayse lernt?

Mögliche Ursachen für ausbleibendem individuellen Lernerfolg lassen sich grob in zwei Kategorien einteilen: pädagogische und lernpsychologische. Pädagogisch zu verstehende Probleme

werden nicht selten als Ursachen ausbleibenden Lernerfolgs bei einzelnen Schülern vermutet: Tom könnte eine negative Haltung gegenüber der Lehrerin, der Lerngruppe, dem Fach oder



Dr. Mark-Oliver Carl
Universität Potsdam
Institut für Germanistik

Kontakt unter:
markcarl@uni-potsdam.de

¹ Alle Namen sind willkürlich gewählt. Ähnlichkeiten zu realen Personen nicht beabsichtigt.

der Schule entwickelt haben, er könnte durch persönlich für wichtiger als Unterricht erachtete Interaktionen abgelenkt gewesen sein, er könnte als Außen-seiter von kooperativen Lernprozessen ausgeschlossen worden sein, er könnte eine schwere Krise durchleben, in der das Gehirn dem schulischen Lernen nur geringfügige Kapazitäten zubilligt usw.

All diese und viele weitere pädagogische Herausforderungen stellen fraglos Ursachen für ausbleibenden Lernerfolg einzelner Schülerinnen und Schüler dar. Eine Häufung individueller Misserfolge gerade in Hospitationsstunden können diese Faktoren jedoch nicht erklären. Nicht nur, dass prima facie nicht ersichtlich ist, welcher dieser (meist langfristigen) Umstände gehäuft bei Unterrichtsbesuchen auftreten sollte. Es lässt sich im Gegenteil sogar beobachten, dass die allermeisten Lerngruppen sich bei Hospitationen solidarisch mit den Lehramtsanwärtern oder -studierenden fühlen und entsprechend verhalten, d.h. überdurchschnittlich motiviert arbeiten, Konflikte für die Dauer der Besuchsstunde ruhen lassen, um keinen schlechten Eindruck zu erwecken, und sich eher stärker auf den Unterricht konzentrieren als im übrigen Schulalltag.

Es bleiben die lernpsychologischen Gründe für ausbleibenden individuellen Lernerfolg. Wer den Geist unseres vielgliedrig-hierarchischen Schulsystems tief eingatmet hat, wird zuerst an unterschiedliche kognitive Fähigkeiten denken, die simpels-

ten falls Schüler entlang einer eindimensionalen Achse in „schwächere“ und „stärkere“ einteilen – wenn der Lernerfolg bei Tom ausbleibt, könnte dies daran liegen, dass er über weniger ausgeprägte kognitive Fähigkeiten als Ayses verfügt und dass der Unterricht so konzipiert war, dass Ayses kognitive Fähigkeiten zum Erreichen der Lernziele hinreichten, Toms jedoch nicht.

Sehr viel weiter gehende lernpsychologische Erklärungsmöglichkeiten für Toms Misserfolg finden sich insbesondere bei konstruktivistischen Didaktikern. Wenn unter Lernen nicht das kurzzeitige Memorieren von Fakten verstanden wird, sondern der Erwerb von Kompetenzen, die langfristig verfügbar und variabel einsetzbar sind, so wird Tom nur lernen, was er sinnvoll mit seinem Vorwissen verknüpfen und in seine persönliche Konstruktion der Wirklichkeit einfügen kann², was auf seine eigenen drängenden Fragen Antworten verspricht. Nachhaltiges Lernen ist individuell³ – oder es findet nicht statt. Toms Lernprozess ist nicht einfach ein quantitativ langsamerer o.ä., sondern ein qualitativ ganz anderer als der Ayses, weil, wie der Gehirnforscher Gerhard Roth beschreibt, jedes Gehirn ein „in sich geschlossenes System, das nach eigenentwickelten Kriterien neuronale Signale deutet und bewertet“⁴, ist. Toms, Ayses und unser aller Denken ist „ein kreativer, emergenter Prozess, bei dem Erinnerungen [...] aktiviert und vernetzt werden [...] Denken ist strukturdeterminiert, d.h. wir denken

2 Vgl. Horst Siebert: Konstruktivistisch lehren und lernen. Augsburg: Ziel, 2008, S. 78f.

3 Vgl. Kersten Reich: Konstruktivistische Didaktik. Weinheim: Beltz, 2004, S. 196-200; Siegfried J. Schmidt: Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur. Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten. Heidelberg: Auer, 2005, S. 126ff.; Karl-Heinz Geißler / Michael Orthey: „Kompetenz. Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre.“ In: Kompetenz statt Bildungsziele? Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Hrsg. v. Ekkehard Nuißl et al. Bielefeld: Bertelsmann, 2002, S. 76f., Horst Siebert: Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung. Weinheim: Beltz, 2005, S. 45.

4 Gerhard Roth: „Erkenntnis und Realität. Das reale Gehirn und seine Wirklichkeit.“ In: Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus. Hg. v. S. J. Schmidt. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1987, S. 232f., zit. n. Siebert 2008, S. 45.

im Rahmen erlebter oder gelernter kognitiver Strukturen.“⁵ Jeder individuelle Lernprozess ist von nicht vergleichbaren Gefühlen begleitet und von nicht vorhersehbaren Geistesblitzen abhängig. Die Lernergebnisse Toms und Ayses unterscheiden sich, weil Tom und Ayse andere Erinnerungen, andere Intuitionen, andere Vorstellungen von der Welt haben und andere Fragen an sie; weil sie von den Kommunikanten, die ihnen im Unterricht dargeboten werden, ein jeweils individuell anderes Verständnis konstruieren. Ayses Konstruktionen kor-

respondieren stärker mit denen der Lehrenden – einen planvollen Weg, Toms Konstruktionen mit denen Ayses gleichzuschalten, gibt es aus konstruktivistischer Sicht jedoch nicht. Es wäre auch fragwürdig, ob dies sinnvoll wäre – im Sinne echter Kompetenzorientierung wäre eher anzustreben, dass auch Toms Wirklichkeitskonstruktion sich auf ihre eigene Weise so weiterentwickelt, dass Tom sich selbst in mehr Situationen als wirkungsmächtig erlebt – auf welchen Wegen dies auch immer geschieht.

Ja, mach nur einen Plan ...

Stimmt dieses Verständnis des Lernens auch nur ansatzweise mit der Realität überein, so werden mögliche ursächliche Beiträge der überkommenen Leitlinien zur Unterrichtsplanung erkennbar, warum gerade der akribisch vorbereitete Hospitationsunterricht an Tom „vorbeiging.“ Bei aller Diskussion um Unterschiede in Detailfragen wiesen die Muster für Unterrichtsentwürfe, die bei den „Tagen der Lehrerbildung“ 2010 vorgestellt und diskutiert wurden, eine deutliche Konvergenz hin zu einem inoffiziellen Entwurfs-Standard auf, der sich auch in Online-Veröffentlichungen diverser Lehrerausbilder beider Phasen aus dem ganzen Bundesgebiet widerspiegelt⁶ und letztlich mit nur geringfügigen Veränderungen auf Hilbert Meyers bzw. Wilhelm Peterßens Standard-Über-

blickswerke der Didaktik aus den frühen Achtziger-Jahren des vergangenen Jahrhunderts zurückverfolgt werden kann⁷:

- eine „Bedingungsanalyse“ der Lerngruppe
- eine fachliche und didaktische Analyse des Lerngegenstands, evtl. auch eine Einordnung in den Kontext einer Unterrichtseinheit
- eine Ansammlung von Lernzielen für diese Stunde
- eine Reflexion der gewählten Methoden, Sozialformen etc.
- ein überblickshafter Plan des Unterrichtsverlaufs einschließlich antizipierter Schülerbeiträge
- Anhänge und Quellenangaben

Dieses etablierte Unterrichtsplanungsmuster sensibilisiert angehende Lehren-

5 Siebert 2008, S. 46; zum situierten, emotionalen Lernen und zur Emergenz der Kognition vgl. auch Siebert 2005, S. 29f., 53-55 und 71-74 sowie Reich 2004, S. 161-164 und 179-192.

6 Vgl. Studienseminar Gummersbach: „Der schriftliche Unterrichtsentwurf.“ Zit. n. www.studienseminar-gummersbach.nrw.de/.../Unterrichtsentwurf_Fassung_2005_09_14.pdf, hier vor allem S. 11; Thomas Lenz & Helga Haudeck: „Der ausführliche Unterrichtsentwurf.“ Zit. n. www.ph-ludwigsburg.de/html/2b-frnz-s.../unterrichtsentwurf.doc, eingesehen am 22.07.2010; Sabine Benzinger: „Ausführlicher Unterrichtsentwurf.“ Zit. n. <http://www.ph-freiburg.de/schreibzentrum/angebote/Sofortberatung/UEausf/index.htm>, eingesehen am 22.07.2010

7 Vgl. Hilbert Meyer: Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Frankfurt am Main: Cornelsen, 1980; Wilhelm Peterßen: Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen. München: Ehrenwirth, 1982.

de nicht unbedingt für die Individualität von Lernprozessen – im Gegenteil, es eicht auf ein Schema gesteuerten Unterrichts, das individuellen Schülern und ihren Lernvoraussetzungen, -chancen und -wünschen wenig Raum lässt:

- Werden in der Bedingungsanalyse die Lernenden nur als Gruppe gesehen, reichen die schriftlichen Gedanken zu diesem Punkt nur selten über die pauschalen Floskel-Versatzstücke hinaus, die schon Meyer beklagte.⁸ Einzelne Schüler und ihre unterschiedlichen Kompetenzen, Interessen, Fragen und Wünsche tauchen nicht auf.
- Wenn Lernen individuelle Konstruktion und Kognition emergent ist, sind kollektive Lernziele unsinnig. Wer sich Unterricht so vorstellt, dass am Ende alle Lernenden über dieselbe Zielinie gelaufen sind oder auf denselben Punkt gezielt haben, muss von der „Heterogenität“ jeder Lerngruppe frustriert werden. Der extreme Behaviorismus und Planungsfetischismus der Lernzielorientierung taugte schon immer gut zur Überprüfung der Lehrlernfänger und weniger zur Orientierung bei der Planung lernförderlichen Unterrichts.⁹ Auch die Umformulierung von „Lernzielen“ zu „angestrebten Kompetenz-Standards für diese Stunde“ oder „Zielen mit Blick auf die Kompetenzentwicklung“ ist keine Abhilfe, sondern alter Wein in neuen Schläuchen. Lernen ist kein planbares Verhalten, und Kompetenzentwicklung ist ein langfristiger Prozess, dem Außenstehende höchstens gute Entfaltungsbedingungen bieten können.

Etablierte Unterrichts-Planungsmuster sensibilisieren nicht unbedingt für die Individualität von Lernprozessen.

Am Ende einer Stunde alle in einem bestimmten Gebiet auf ein bestimmtes Niveau bringen zu wollen, ist nicht nur kurzatmig, es unterfordert zudem die einen, überfordert andere und geht an den Chancen, Interessen und Bedürfnissen wieder anderer möglicherweise vorbei.

- Wo wirklich individuelles Lernen im Sinne von als sinnhaft empfundenem Problemlösens und Sich-Weiterentwickelns stattfindet, sind die Ergebnisse nicht planbar – weder in Gestalt antizipierter Unterrichtsverläufe und Tafelbilder, noch auf irgendeine andere Weise.

Deshalb ist, zumindest aus konstruktivistischer Sicht, von einer weiteren

Zementierung dieser überkommenen Vorgaben durch institutionelle Übereinkunft unbedingt abzuraten. Einen Vorgeschmack, welches Verhängnis hieraus resultieren könnte, bekam ich zu Beginn dieses Sommersemesters, als sich mir eine verzweifelte Studierende anvertraute. Sie gestand, dass sie ihr Praktikum an einer Schule in unabhängiger Trägerschaft absolvierte, die moderne didaktische Konzepte in die Tat umsetzt und in der die Schüler in Lernwerkstätten individuell und in selbstverantworteten fächerübergreifenden Projekten kooperativ lernten. Ich sah zuerst nicht, worin hier ein Problem liegen könnte. Doch die Studierende versicherte mir, dass ihrer Mentorin am Rande einer Informationsveranstaltung kommuniziert worden sei, dass es unverständlich wäre, dass eine solche Schule als Praktikumsort zugelassen

⁸ Vgl. Meyer 1980, S. 250f.

⁹ Vgl. ebd., S. 161f.

worden sei, eine Schule, an der man keinen „richtigen Unterricht“ halte und keine „vernünftigen Unterrichtsbesuche“ machen könne. Wenn individuelle Lernarrangements aber durch unsere

Vorgaben für Unterrichtsplanung nicht bloß nicht erleichtert, sondern gar auf solche Weise erschwert werden, dann verfehlen wir unsere Aufgabe auf spektakuläre Weise.

Was ist also zu tun?

Anstatt die Diskussion, wie man Studierenden eine Orientierung bei der Planung von Unterricht geben kann, durch das Abnicken veralteter Schemata schnell zu beenden, sollten wir kritischer und gründlicher der Frage nachgehen, wie Unterrichtsvorbereitung (und ihre schriftliche Form) stärker auf die ganz verschiedenen realen Schüler und die Förderung ihres Kompetenzzuwachses ausgerichtet werden kann und was im Sinne der Hilfe zur eigenen Konstruktionsleistung an die Stelle vorprogrammierender Planung treten müsste. Ein paar Ideen hierzu:

- Statt einer pauschalisierenden „Bedingungsanalyse“ sollten zwei oder drei einzelne Lernende mit ihren gerade relevanten Kompetenzniveaus, Interessen, Fragen etc. in den Blick genommen werden. Dies schult eine präzisere Diagnosefähigkeit seitens der Lehranfänger, es baut auf dem Interesse am einzelnen Schüler als Person auf und stärkt gegen den noch weit verbreiteten Gleichschritts-Unterricht das Bewusstsein, wie unterschiedlich jeder Mensch und somit auch jeder Schüler ist.
- Offene oder verklausulierte Kollektiv-Lernziele sollten ersetzt werden durch Überlegungen, die von der Diagnose einzelner Schüler ausgehen und deren nächste Entwicklungsschritte ebenso in den Blick nehmen wie Maßnahmen zu ihrer Unterstützung. Nie vergessen

werden sollte dabei, dass nicht alle 45 Minuten eine neue Kompetenzstufe erklommen werden kann.

- Sich einen Überblick vom Gegenstand zu verschaffen und diesen eventuell zu visualisieren, ist wesensgemäß Bestandteil der Sachanalyse, die der Lehrende betreibt – nicht antizipiertes Lernergebnis! Lernen als konstruktiver Prozess kann nie so vorstrukturiert werden, dass er bei allen auf einen Nachvollzug der Lehrersicht hinausläuft.

Auch in der Summe ist dies jedoch noch nicht ausreichend, um das Leitbild vorprogrammierten Unterrichts durch ein zeitgemäßerer Leitbild der Anregung und Unterstützung individueller Konstruktionsprozesse mit offenem Ausgang zu ersetzen. Bis auf diesem Gebiet größere Fortschritte erzielt worden sind, wäre im Mindesten geboten, statt einheitlicher Vorgaben größere Freiräume zu gewähren, damit Lehranfänger bei Hospitationsstunden wenigstens nicht noch anti-individueller vorgehen als sonst, und damit Offenheit für das Bessere besteht, anstatt dass Studierende bei ihrer Praktikumsplatzwahl gerade um die vielversprechendsten Orte didaktischer Weiterentwicklung einen Bogen machen müssen – Orte, an denen sie Unterricht erfahren und gestalten könnten, der nicht mehr an einzelnen Schülern vorbeigeht.

*Statt
einheitlicher Vorgaben
Offenheit
für das Bessere*

me zu gewähren, damit Lehranfänger bei Hospitationsstunden wenigstens nicht noch anti-individueller vorgehen als sonst, und damit Offenheit für das Bessere besteht, anstatt dass Studierende bei ihrer Praktikumsplatzwahl gerade um die vielversprechendsten Orte didaktischer Weiterentwicklung einen Bogen machen müssen – Orte, an denen sie Unterricht erfahren und gestalten könnten, der nicht mehr an einzelnen Schülern vorbeigeht.

Quellen, gedruckt:

Meyer, Hilbert: Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Frankfurt am Main: Cornelsen, 1980

Nuissl, Ekkehard et al. [Hgg.]: Kompetenz statt Bildungsziele? Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann, 2002.

Peterßen, Wilhelm: Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen, Modelle, Stufen, Dimensionen. München: Ehrenwirth, 1982.

Reich, Kersten: Konstruktivistische Didaktik. Weinheim: Beltz, 2004.

Roth, Gerhard: „Erkenntnis und Realität. Das reale Gehirn und seine Wirklichkeit.“ In: Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus. Hg. v. Siegfried J. Schmidt. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1987, S. 229-235.

Schmidt, Siegfried J.: Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur. Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten. Heidelberg: Auer, 2005.

Siebert, Horst: Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung. Weinheim: Beltz, 2005.

ders.: Konstruktivistisch lehren und lernen. Augsburg: Ziel, 2008.

Quellen, online:

Benzinger, Sabine: „Ausführlicher Unterrichtsentwurf.“ Zit. n. <http://www.ph-freiburg.de/schreibzentrum/angebote/Sofortberatung/UEausf/index.htm>, eingesehen am 22.07.2010.

Lenz, Thomas & Helga Haudeck: „Der ausführliche Unterrichtsentwurf.“ Zit. n. www.ph-ludwigsburg.de/html/2b-frnz-s.../unterrichtsentwurf.doc, eingesehen am 22.07.2010.

Studienseminar Gummersbach: „Der schriftliche Unterrichtsentwurf.“ Zit. n. www.studienseminar-gummersbach.nrw.de/.../Unterrichtsentwurf_Fassung_2005_09_14.pdf, eingesehen am 22.07.2010.

Vision oder Wirklichkeit?

Einheitliche Vorgaben zur schriftlichen Unterrichtsplanung

Während meiner Tätigkeit als abgeordnete Fachseminarleiterin am Zentrum für Lehrerbildung der Universität Potsdam lernte ich die unterschiedlichsten Facetten des Schulpraktikums im Masterstudium kennen. Dabei gab es immer wieder Gespräche mit Lehramtsstudierenden und Mitgliedern der Ausbildungsteams über die Notwendigkeit einheitlicher Vorgaben für die schriftliche Unterrichtsvorbereitung im Praxissemester. Zum jetzigen Zeitpunkt führt die Vielzahl differenzierter Vorgaben zum schriftlichen Unterrichtsentwurf in den Fachdidaktiken der Universität Potsdam dazu,

Die Unterrichtsvorbereitung entscheidet maßgeblich mit über den Erfolg von (Fach)-Unterricht.

dass ein Lehramtsstudierender sich auf unterschiedliche Anforderungen in seinen zwei Fächern einstellen muss. Deshalb war ich sehr gespannt auf die im Rahmen der Tage der Lehrerbildung un-

ter der Leitung von Herrn Professor Dr. Bernd Meier und Frau Dr. Ursula Giers stattfindende Veranstaltung zum Thema Kompetenzen zur Vorbereitung einer Unterrichtsstunde im Praxissemester. Im Abstract der Vorankündigung stand vielversprechend:

„Die Unterrichtsvorbereitung entscheidet maßgeblich mit über den Erfolg von (Fach)-Unterricht. Die Anforderungen und Ansprüche, die Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker der Universität Potsdam an den schriftlichen Unterrichtsentwurf stellen, sind überaus differenziert und bereiten den Studierenden vielfach Probleme.

Im Rahmen des Workshops soll der Versuch unternommen werden, die Mindestanforderungen an den schriftlichen Unterrichtsentwurf im Rahmen des Praxissemesters zu bestimmen.“



Monika Kantor
Universität Potsdam
Zentrum für Lehrerbildung

Kontakt über:
kantor@uni-potsdam.de

Die schriftliche Unterrichtsplanung im Vorbereitungsdienst des Landes Brandenburg

Stand: 19.02.2010

Die schriftliche Unterrichtsplanung im Zusammenhang von Hospitationen durch FSL und HSL ist innerhalb des Vorbereitungsdienstes Bestandteil einer Ausbildungssituation,

- in der die LAK zur theoriegeleiteten Reflexion ihrer Planungsintentionen und deren schriftlicher Darstellung veranlasst werden und
- die die Basis bildet für eine am individuellen Entwicklungsstand orientierte Erörterung unterrichtlichen Handelns im Auswertungsgespräch.

Deckblatt:

- LAK: Name, Vorname
- LaLeb, Studienseminar, HSL(n. Besuch), FSL(m. Besuch),
- Ausbildungsschule: Schulleiter/in, Ausbildungslehrkraft, Lerngruppe, Fach, Datum, Raum, Zeit
- Thema der Unterrichtsstunde
- Beobachtungsschwerpunkt(e) (bei Entwicklungshospitationen)

1. Lernvoraussetzungen diagnostizieren, die für die Planungsentscheidungen relevant sind:

- Situationsspezifische Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler (Sach-, Sozial-, Personal-, Methodenkompetenz)
- Situationsspezifische Lehrvoraussetzungen
- Besonderheiten der unterrichtlichen Situation

2. Darstellung und Begründung didaktisch-methodischer Entscheidungen

2.1. Sequenz-/Reihenplanung/ Planung der Lernsituation*

- Tabellarische Darstellung der Sequenz/Reihe:

Datum	Thema	Didaktische Schwerpunktsetzung/ Lerngegenstand der jeweiligen Stunde

- Erläuterungen:

- Einordnung der Sequenz/Reihe gemäß RLP und schulinternem Lehrplan
- Fach-/allgemeindidaktische Begründung der Strukturierung der Sequenz/Reihe und ggf. Begründung grundlegender methodischer Entscheidungen
- Zielvorstellungen zur geplanten Kompetenzentwicklung

2.2. Didaktisch-methodisches Konzept der Unterrichtsstunde

- Didaktische Schwerpunktsetzung formulieren und begründen
- Geplanten Lehr-Lern-Prozess (z.B.: Unterrichtskonzept, Sozialform(en), Methoden, Medien, ...) darstellen und begründen
- Ziele der Unterrichtsstunde formulieren (Operationalisierung, wenn sinnvoll)
- Verlaufplanung (z.B. Tabellenform)

3. Literaturverzeichnis

4. Anhang:

- Texte/Materialien
- Arbeitsblätter (mit Erwartungsbild)
- Aufgaben (mit Erwartungsbild)
- Tafelbilder
- Sitzplan

Die Seitenzahl für die schriftliche Unterrichtsplanung sollte zehn nicht überschreiten (ohne Anhang).

* Bezeichnung gültig für Lernfeldunterricht an beruflichen Schulen

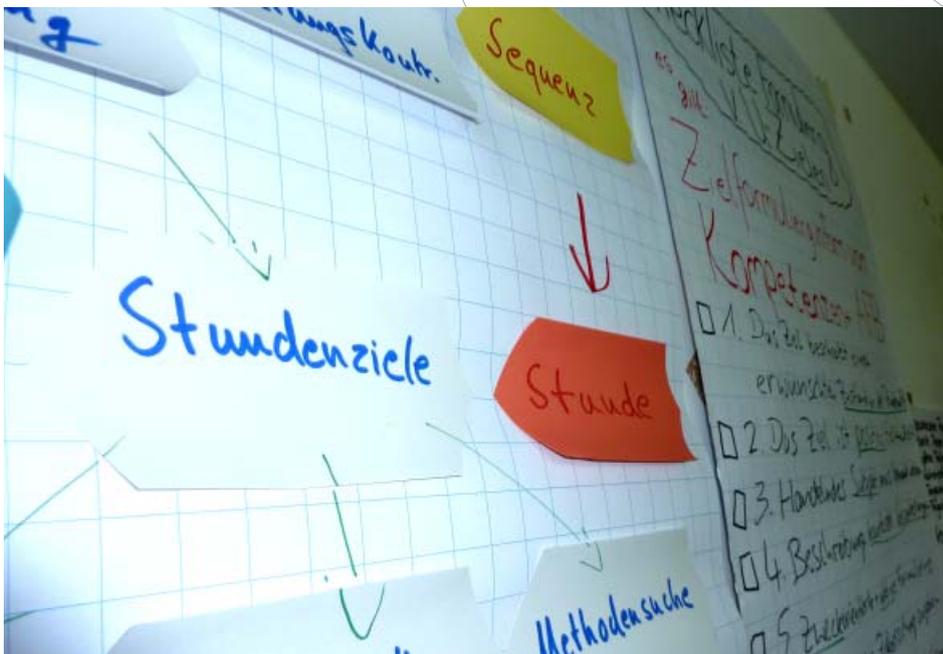
Gleich erinnerte ich mich an die zahlreichen, heißen Diskussionsrunden unter den Seminarleiterinnen und Seminarleitern bzw. den Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten der Studienseminarstandorte in Brandenburg in den vergangenen Jahren zu genau diesem Thema. In den Seminaren gab es unterschiedliche Vorstellungen und Vorgehensweisen zur schriftlichen Planung im Vorbereitungsdienst, was immer wieder zu Irritationen und Verunsicherung unter den Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten führte.

Seit dem 01.07.2010 wird in allen drei Studienseminaren verbindlich in einer ersten Erprobungsphase mit dem Papier „Die schriftliche Unterrichtsplanung im Vorbereitungsdienst des Landes Brandenburg“ gearbeitet.

Schließlich entschieden sich alle Beteiligten, eine landeseinheitliche Struktur für die schriftliche Unterrichtsplanung auf der Basis des Hauptseminarrahmensplans zu erstellen, die für die Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten die Vergleichbarkeit und Transparenz der Ausbildungsanforderungen in den Studienseminaren des Landes Bran-

denburg fördern soll. In dem mehrjährigen Diskussionsprozess brachte jedes Seminar seine Vorstellungen ein. Es wurden Beispielenwürfe ausgewertet und unter Leitung einer Arbeitsgruppe die Arbeitsstände regelmäßig in den Arbeitsberatungen der Hauptseminarleiter diskutiert und zusammengefasst. Der Diskurs wurde in einigen Punkten sehr kontrovers geführt, aber am Ende entstand daraus ein gemeinsames Papier mit dem Titel „Die schriftliche Unterrichtsplanung im Vorbereitungsdienst des Landes Brandenburg“, welches von allen Seminarstandorten vertreten werden konnte. Seit dem 01.07. 2010 wird in allen drei Studienseminaren verbindlich in einer ersten Erprobungsphase damit gearbeitet. Die nebenstehende Grafik zeigt eine Kopie des oben genannten Papiers.

Beim Studium der Vorlage wird dem Leser auffallen, dass eine Sachanalyse



nicht schriftlich verlangt wird. Trotzdem wird von jeder Lehramtskandidatin und jedem Lehramtskandidaten erwartet, dass sie/er ihre/seine Stunde so vorbereitet, dass der Inhalt strukturiert und fachwissenschaftlich richtig dargelegt werden kann bzw. eine didaktische Reduktion enthält. Bei festgestellten fachlichen Defiziten in Bezug auf den Unterrichtsgegenstand können Fach- oder Hauptseminarleiter gesonderte sachliche Vorüberlegungen in Anlagenform fordern. Weiterhin gibt es für die Lehramtskandidatinnen und Lehramtskandidaten Richtwerte für den

Umfang der Sequenz-/Reihenplanung bzw. der Planung der Lernsituation und für den Entwurf selbst. Ein Unter- bzw. Überschreiten der vorgeschlagenen Seitenzahl wird nicht negativ bewertet, da dies in einigen Fällen durchaus sinnvoll sein kann. Der Seminarleiter bzw. die Seminarleiterin sollte in diesen Fällen ggf. auf notwendige Erweiterungen bzw. Vertiefungen bzw. auf Redundanzen und/oder Ausführungen hinweisen, die für die geplante Stunde nicht relevant sind. Die Unterrichtseinheit/-sequenz soll in einen für die Schülerinnen und Schüler sinnvollen Lernzusammenhang gebracht werden, der sowohl einer fachlichen als auch entwicklungsbezogenen Perspektive und Struktur folgt. Unverzichtbare Teilaspekte der Darstellung sind unterrichtsbezogene Themenformulierungen, die curriculare Einordnung, die fach-/allgemeindidaktisch begründete Strukturierung und Zielvorstellungen der Lehrkraft zur angestrebten Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler.

Zur Findung und Formulierung von Zielen für die Einzelstunde und die Unterrichtsreihe/Sequenz wurde folgende

Vereinbarung getroffen:

Die Operationalisierbarkeit eines Lernziels ist kein Kriterium für seine Zweckmäßigkeit. Einige Lernziele lassen sich sinnvoll operationalisieren, andere nicht; letzteres gilt insbesondere im affektiven und sozialen Bereich bzw. im Bereich von Personal- und Sozialkompetenzen. Für die Formulierung der Ziele der Unterrichtsstunde gibt es keine formalen Vorgaben. Das Stundenziel und die Teilziele sollen jedoch so präzise wie möglich formuliert werden und den angestrebten Lernfortschritt der Schülerinnen und

Die Operationalisierbarkeit eines Lernziels ist kein Kriterium für seine Zweckmäßigkeit.

Schüler beschreiben.

Die zu erprobende Vorlage ist nicht unantastbar. Der Prozess der Verständigung und der inhaltlichen Verbesserung geht weiter. Alle Beteiligten werden Erfahrungen sammeln und diese dann in eine erneute Debatte einbringen.

Da diese Vorlage auch schon in einigen Ausbildungsteams im Praxissemester durch die Fachseminarleiterinnen und Fachseminarleiter zum Einsatz kommt, wäre es meiner Meinung nach wünschenswert, das vorliegende Papier in die Diskussion an der Universität einzubeziehen. Diese Vorgehensweise dient der Kontinuität in der Lehrerausbildung und der Anschlussfähigkeit an die zweite Phase.

Übrigens, es gab im Workshop zu den „Tagen der Lehrerbildung“ eine sehr lebhaft und teils kontroverse Diskussion. Leider war die Zeit zu kurz, um alle vorgesehenen Punkte anzusprechen. Erwartungsgemäß wurde heftig über Fragen der Kompetenzentwicklung und die Formulierung von Zielen gestritten.

Die Ergebnisse des Workshops sind im Beitrag von Meier und Giers in diesem Heft nachzulesen.

Geschichte betrifft mich!

*„Historisch denken statt pauken –
ein Unterrichtsprojekt in der Masterphase“*

„Geschichte – was bedeutet das? Jede menschliche Kultur entwickelt Vorstellungen von der eigenen Vergangenheit und stellt damit einen Zusammenhang zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft her. Diese Vorstellung von der Vergangenheit ist von der jeweiligen Gegenwart geprägt und beeinflusst die Zukunft. Jede Generation muss sich die Vergangenheit selbst aneignen, und dabei können sich die für interessant und wichtig befundenen Themen und Perspektiven ändern. Deshalb gibt es weder ein für immer feststehendes Geschichtsbild, noch kann im Fach Geschichte ein abgeschlossener Kanon von Wissensbeständen erreicht und gelehrt werden.“

(Lengwiler, 2009)

Schülerinnen und Schüler zu selbstständigem historischen Denken zu befähigen, erfordert zunächst einen Mehraufwand, fördert aber zugleich einen Mehr-Wert. Letztlich ist es unser Anliegen, die Jugendlichen mit dem Rüstzeug auszustatten, das sie befähigt aktiv und kritisch an der Geschichtskultur unserer

Gesellschaft teilzuhaben und aus der Geschichte für ihr eigenes Leben zu lernen. Historisches Denken zu entwickeln steht folglich im Zentrum aller Bemühungen. Oft geschieht dies jedoch noch zu stark über ein System, das Schülerinnen und Schüler nötigt die Gedankenstränge des Lehrers zu verstehen und dementspre-



Prof. Dr. Dagmar Klose
Universität Potsdam
Historisches Institut und
Klassische Philologie

Kontakt unter:
klose@uni-potsdam.de

chende Antworten zu leisten. Doch was wäre, wenn man dieses System umdreht? Die Lehrkraft unterstützt die Lernenden eigene Gedankenstränge zu entwickeln und nachvollziehbar darzustellen.

Viele Leser werden hier erschrocken und entsetzt die Arme über den Kopf schlagen und sich fragen: Wie soll dieses Vorhaben mit einer Klassenstärke von 25 Schülerinnen und Schülern möglich sein? Das ergäbe einen für die Lehrkraft unüberschaubaren Prozess – sie könnte diesen 25 individuellen Denkprozessen nicht gerecht werden.

Doch gerade an dieser Stelle muss angesetzt werden. Individuelle Förderung zu initiieren und langfristig zu gestalten, Schülerinnen und Schüler dort abzuholen, wo ihre gegenwärtige Position im Denkprozess ist, sie weiterzuentwickeln und ihnen Möglichkeiten zu eröffnen, wie sie sich Kompetenzen aneignen können – das ist kaum durch Auswen-

diglernen zu schaffen und kann sich unter den Bedingungen von Frontalunterricht nicht voll entfalten. Wir strebten vielmehr eine Kombination von Altbewährtem und anderen, neueren Instrumenten und Vorstellungen an.

Ein wichtiger Ansatzpunkt bei der Erarbeitung der Unterrichtssequenz war der Bezug

auf einen alltags- und kulturhistorischen Kontext. Darüber hinaus wählten wir den Weg, von der sozialen Situation von Menschen im 19. Jahrhundert ausgehend zu deren Veränderungen im Verlaufe der Zeit, vor allem unter den Bedingungen der Industriellen Revolution, und damit zu Strukturen vorzudringen. Die Thematik des Rahmenlehrplans „Modernisierung in Wirtschaft und Gesellschaft“ wurde so bearbeitet, dass die Schülerinnen und Schüler in Stände aufgeteilt wurden und jeweils eine Rolle in einem Stand zu „spielen“ hatten. Das heißt, die Lehrkräfte konstruier-

Die Lehrkraft unterstützt die Lernenden, eigene Gedankenstränge zu entwickeln und nachvollziehbar darzustellen.



Anke Nicolai
Universität Potsdam
Historisches Institut und
Klassische Philologie



ten einen Handlungszeitraum, in dem die Jugendlichen agieren konnten – sie handelten in der Geschichte. Unter dem Einfluss der historischen Ereignisse – gegeben durch Inputs der Lehrkräfte für die einzelnen Gruppen (Stände), mussten diese im Abwägen von Für und Wider Entscheidungen treffen. Auf diesem Wege wurde Geschichte erlebbar, und die Lernenden entwickelten in einem begrenzten Bereich selbst Strukturen im historischen Kontext. An den Erfahrungshorizont von 13jährigen anzuknüpfen, ihren Blick mit der Brille des 21. Jahrhunderts auf Ereignisse im 19. Jahrhundert zu lenken und die Probleme der Zeit mit den ihren in Beziehung zu setzen, war ein wichtiges Anliegen.

Lerntagebücher, die die Schüler parallel zum Unterrichtsgeschehen erhielten, sollten im Projekt die Reflexionsfähigkeit unterstützen und die Lernenden in ihrer Entwicklung begleiten. Betrachtet man die Arbeitsergebnisse der Schülerinnen und Schüler unter dem Entwicklungsaspekt historischen Denkens, so kann man schlussfolgern, dass sie auf vier Ebenen Kompetenzen entwickelt haben:

1. Empathievermögen/Fremdverstehen

Durch die Annäherung an die damalige Situation erlebten die Schüler und Schülerinnen ihren Handlungsspielraum in der Geschichte selbst. Indem sie jeweils einem der vier Stände zugeteilt worden waren und entsprechend ihrer sozialen Situation handeln mussten, lernten sie historische Ereignisse aus einer für sie neuen Position/Perspektive kennen.

An den Erfahrungshorizont von 13jährigen anzuknüpfen, ihren Blick mit der Brille des 21. Jahrhunderts auf Ereignisse im 19. Jahrhundert zu lenken und die Probleme der Zeit mit den ihren in Beziehung zu setzen, war ein wichtiges Anliegen.

2. Umstellen der bisherigen Lerngewohnheiten

Die Schüler und Schülerinnen gelangten vom Inhalt zur Struktur durch das Ableiten der jeweiligen Situation ihres Standes, in dem sie „lebten“. Dabei konnten sie Argumente von ihrer Position aus erarbeiten. Allerdings, so müssen wir kritisch anmerken, haben wir ihnen anfangs zu wenig Zeit eingeräumt, alte Gewohnheiten zu verlassen und sich neuen Denkwegen zu öffnen.

3. Perspektivwechsel

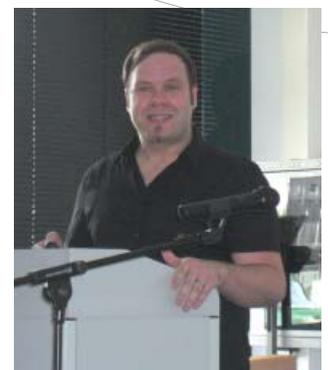
Den Schülerinnen und Schülern wurde durch eine fiktiv stattfindende Redaktionssitzung ermöglicht, dass sie Aspekte der Industriellen Revolution sowohl aus ihrer historisch-sozialen Perspektive als auch mit dem Blick des Historikers darstellen. Die eingeforderte Perspektivität und „Objektivität“

aber sind wichtige Komponenten historischen Denkens. So entwarfen die Lernenden ein Spektrum von Multiperspektivität aus der Sicht ihres Standes, gelangten aber auch zu einer historisch akzeptablen Bewertung von Errungenschaften

der Industriellen Revolution. In diesem Prozess mussten sie auch ihre sozialen Kompetenzen nutzen, um eine kollektive Einigung zu erfahren

4. Transfer-/Verknüpfungsleistung

Auch die Fähigkeit des Transfers und der Vernetzung war zu beobachten: Zum Beispiel haben die Schülerinnen und Schüler einen eigenständigen Vergleich zu Frankreich hergestellt, indem sie die Errungenschaften der Französischen Revolution als mögliche positive Folgen für die Entwicklung speziell in Preußen übertrugen.



Oliver Limbach
Universität Potsdam
Historisches Institut und
Klassische Philologie



**Kunstaussstellung am
Tag der Offenen Tür**

Foto:
Zentrum für Lehrerbildung

Von Einem der auszog, um Referendar zu werden

Du wolltest schon immer von mir wissen, wie es ist, Referendar zu sein... mach es dir gemütlich, öffne eine Flasche Rotwein und nimm dir 5 Minuten Zeit.

Mein Tag beginnt nach dreimaligem Wecker klingeln um 6:30 Uhr. War das schön, als ich mich als Student noch mal umdrehen und mir sagen konnte: Diese Vorlesung lasse ich heute mal ausfallen. War ja schließlich vor 3 Wochen da...

In der Schule angekommen, mit dem Übertreten der Türschwelle zum Klassenraum, beginnt die alltägliche Affenshow.

Zuerst muss ich die Schüler mit Hilfe des Silent Fox zur Ruhe bringen – versuch das mal in ner 13. – Haha.

Schön war die Zeit, als man als Lehrer den Schüler einfach mal eine Buchseite abschreiben lassen konnte. Aber das ist ja heute eine Todsünde. Denn wie man heute weiß, lernen Schüler nicht auf diese Weise. Heute muss ich die Schüler erst auf eine neue Lernerfahrung einstimmen, d.h., sie da abholen, wo sie sich gerade emotional und kognitiv befinden. Aber wer will da schon hin... denn wo befinden sich deiner Meinung nach wohl die Schüler um 7:50 Uhr???

Jetzt ist es ganz wichtig, dass ich einen Bezug zur Lebenswelt der Schüler herstelle... HALLO, es ist 7:50 Uhr!!!! Der Schüler von heute befasst sich nicht mit Dingen, die später für ihn wichtig sind, sondern ausschließlich damit, was für ihn gerade heute relevant ist. Da im Lehrplan aber nun mal nicht steht, wie

man Germany's Next Topmodel wird, bricht man sich als Referendar einen Ast ab, um die Schüler glauben zu lassen, der Lerngegenstand wäre für sie persönlich von fundamentaler Bedeutung. Versuch das mal am Beispiel der Detektivfigur in Dürrenmatts „Der Richter und sein Henker“ in einer Klasse 9!

Wichtig dabei ist, dass man auf gar keinen Fall sagen darf, womit wir uns in der heutigen Stunde beschäftigen werden. Nein, nein, nein! Stattdessen macht man einen stummen Impuls und legt eine Folie auf – notfalls 45 Minuten lang – in der Hoffnung, die Schüler äußern sich dazu und erraten das Thema. Da möchte man als Referendar schon mal kotzen. Alternativ könnte ich mich auch als eine Wolke verkleiden und „hasch mich, ich bin der Frühling“ singen. Aber das hebe ich mir für das Examen auf.

Wenn das Stundenthema klar ist, erfolgt die Problemorientierung. Denn es gilt: Ohne Problemorientierung zum Stundenbeginn kein Lernerfolg zum Stundenende. Das hat zur Folge, dass die Schüler 6 – 8 Mal am Tag mit einem Problem konfrontiert werden. Wer da als Schüler nicht reif für die Couch ist, hat für mich schon gewonnen.

Anschließend kommt mein persönlicher Favorit – die Schüler sollen eigene Vermutungen anstellen, worauf das Problem zurückzuführen ist und eigenständig Lösungsansätze finden. Meine Elftklässler beispielsweise können aber nicht mal Kilometer in Meter umrechnen, geschweige denn, eine Karte im Re-



René Wallich

Universität Potsdam
ehemaliger Student (PB/
Geographie)

gister des Atlas raus suchen. Wenn ich mir dann auch noch die Abgründe der Allgemeinbildung der heutigen Jugend anhören muss, mit Trivialerklärungen wie „Entwicklungsländer sind arm, weil es dort so warm ist“, oder „in China ist es nur deswegen so billig, weil der Chinese so genügsam ist“, dann bekomme ich schon richtig Angst vor ihren Lösungsansätzen.

Das Schöne daran ist, dass ich Vorwissen reaktivieren muss, auch wenn ich sicher weiß, dass keines da ist. Und so höre ich mir an, dass „Wind entsteht, weil die Erde sich dreht“ – na wenigstens wissen sie schon mal, dass sie sich dreht. Soweit so gut.

Und jetzt kommt der Knaller. Die Erarbeitungsphase: NIEMALS, und UNTER GAR KEINEN UMSTÄNDEN, erkläre ich den Schülern etwas. Noch schlimmer ist es eigentlich nur noch, wenn die Schüler etwas aus dem Buch abschreiben!!! Denn als Schüler möchte man die Welt, in der man lebt, selbst erforschen. Und das mit möglichst allen Sinnen. Da

spielt man schon mal Windgeräusche vor, lässt in den Fühlbeutel fassen oder fordert die Schüler auf, ein szenisches Standbild von einem Tornado zu bilden oder die Europäische Zentralbank zu tanzen. Das ist der Punkt, wo ich immer nach Lorient suche. Und da ich das alles nicht ertragen kann, lasse ich Luftdruck wenigstens experimentell erfahren. Leider wird mir hier immer Wissenschaftlichkeit vorgeworfen.

Und um das Elend zum Ende zu bringen, müssen die Ergebnisse gesichert werden. Nein, nicht wie du denkst, Mutti. Kein Tafelbild! Ich gebe meinen Mentorenkoffer aus und lasse im Rahmen der Kugellagermethode kritisch reflektieren, wie die Schüler den Arbeitsprozess empfunden haben. Anschließend werden die Ergebnisse der Schüler auf vielen kleinen bunten Kärtchen gesammelt und geclustert. Mit Hilfe einer Ampelabfrage wird dann noch die Stunde evaluiert.

Hurra, hurra die Schule brennt.

„Stimmfit durch den Schulalltag“

An der Universität Potsdam haben Lehramtsstudierende die Möglichkeit und die Pflicht, während ihres Studiums ein Seminar zur Sprecherziehung zu belegen. Das ist durchaus nicht an allen Lehrer ausbildenden Einrichtungen der Bundesrepublik Deutschlands üblich. Das Land Brandenburg sieht darin einen wichtigen Studienbestandteil. Sind doch Stimme und Sprache das Handwerkszeug des Lehrers und die Berufsbelastung der Stimme sehr hoch!

Wie also sieht es im Schulalltag aus? Was kann getan werden, wenn die Stimme des Lehrenden schon in der 3. Stunde brummig, kratzig, heiser wird oder sogar ganz versagt? Was tun, wenn Räusperzwang, Angespanntheit oder Überhöhung der Sprechstimme dazu führen, dass das Zuhören der Schülerinnen und

Schüler erschwert und somit das Unterrichtsgeschehen negativ beeinflusst wird?

Solche und ähnliche Fragen sollten im Mittelpunkt des zu den diesjährigen „Tagen der Lehrerbildung“ wiederholt angebotenen Arbeitskreises stehen.

War es im letzten Jahr noch eine überschaubare Teilnehmerzahl, so strömten diesmal geradezu Lehrerinnen, Referendare und auch Studierende in den Seminarraum! Leider hatten sich nur wenige, wie unsererseits erwünscht, angemeldet, was dazu führte, dass der Raum viel zu klein war und nicht alle geplanten Übungen zum Wirkungskreis Haltung – Atmung – Stimmproduktion – Artikulation durchgeführt werden konnten.

Trotzdem überwog der Spaß am Dazulernen und Sichausprobieren. Zum Bei-

*„Durchs Auge Liebe?
Nichts ist abgeschmackter!
Der Kehlkopf nur verrät uns
den Charakter!“*



Katharina Paulke
Universität Potsdam
Zentrum für Lehrerbildung

Kontakt unter:
paulke@uni-potsdam.de

spiel tastete man sich an die Grundlagen der Stimmproduktion mittels natürlicher, reflektorischer Vorgänge wie „Husten“, eine Katze durch Geräusche wie z.B. „ksch, ksch“ wegscheuchen, Kinder durch „pssst, pssst“ zum Leisesein aufzufordern oder, was gibt es Schöneres, durch das „Lachen“ heran. Zu erfahren, ja bewusst zu spüren, welchen Einfluss der Atemvorgang auf die Stimme haben kann, war vielen Teilnehmenden neu oder nicht mehr gegenwärtig.

Ähnlich erging es ihnen bei den Übungen zum Finden der physiologischen Sprechstimmlage. Dankbar wurden Ratschläge und Korrekturen angenommen und manch einer war erstaunt, welche schöne Stimme plötzlich aus seinem Körper hervorgehört werden konnte.

Jeder Teilnehmende musste abschließend einen kleinen Vers für die Gruppe sprechen, so zum Beispiel einer der Verse von Theodor Fontane:

„Durchs Auge Liebe?

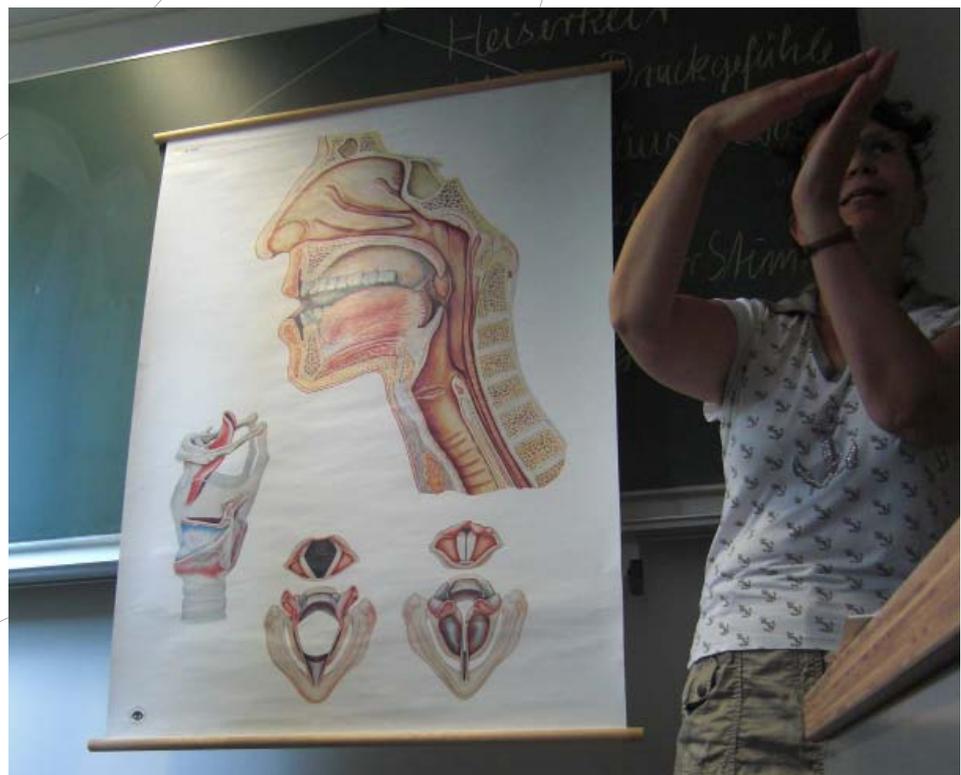
Nichts ist abgeschmackter!

Der Kehlkopf nur verrät uns den Charakter!“ und erhielt ein entsprechendes Feedback hinsichtlich der eigenen Stimm- und Sprechtechnik.

Man verabschiedete sich mit dem Wunsch nach mehr Weiterbildungsangeboten und -möglichkeiten hinsichtlich der Gesunderhaltung und des ökonomischen Einsetzens der eigenen Stimme im Lehrerberuf.

Das Zentrum für Lehrerbildung kam diesem Wunsch schon im Fortbildungsprogramm für Lehrerinnen und Lehrer im 2. Halbjahr 2010 nach und bot am 14.9.2010 von 14-18 Uhr einen entsprechenden Kurs an. Lehrerinnen aus Potsdam und Umgebung nahmen ihn dankbar an. Ein Aufbaukurs ist für März 2011 geplant.

Bis dahin: Kommen Sie stimmfit durch den Schulalltag!



„Jede Liebe hat eine andere Farbe“

Mit viel Spannung erwartete ich die schon zur Tradition gewordene Premiere des Sprecherkreises als kulturellen Höhepunkt der „Tage der Lehrerbildung“.

„Jede Liebe hat eine andere Farbe“, so der Titel des literarisch-musikalischen Programms. Die LIEBE – das zentrale Thema, das alle „Altersklassen“ als Publikum zu erreichen vermag.

Die Studentinnen rezitierten und sangen Texte der Potsdamer Autorin Christa Kozik, die z.T. den jüngeren Zuschauern von den Kinderbüchern „Moritz in der

Litfaßsäule“ oder „Ein Schneemann für Afrika“, den älteren durch den Film „Sieben Sommersprossen“, der heute noch

Kultstatus besitzt, bekannt ist.

Überraschend und überzeugend für mich der Einstieg in das Programm: Die Akteure hatten sich zunächst unter das Publikum gemischt und lasen von dort sehr persönliche Reflexionen der Autorin über ihr Leben. Dabei erzeugten

insbesondere ihre Kindheitserinnerungen an die Familie in den Kriegsjahren sicher nicht nur bei mir Gänsehaut.

Ich

Bin ein Widerspruch.

Du siehst es

An meinen Augen:

Das eine lacht

Das andere weint.

Und innen siehst Du

Den Regenbogen.



Dr. Gisela Schubarth
Universität Potsdam
Institut für Psychologie

Kontakt unter:
gisela.schubarth@
uni-potsdam.de

Das Programm bot einen Querschnitt des lyrischen Schaffens von Christa Kozik. Ihre Verse handeln von Liebe, Leidenschaft und der natürlichen Gleichberechtigung der Frau. Als Leitfaden zieht sich das Motiv der Scheherazade aus dem Märchen der „Tausendundeine(n) Nacht“ durch ihr Werk – Scheherazade, die um ihr Leben erzählen musste. Vor allem aber beschreibt die Autorin viele Farben und Facetten der Liebe, helle und dunkle, gebrochene und ungebrochene. Und jedem Zuhörer fiel es leicht, sich angesichts eigener Erfahrungen mit den Inhalten zu identifizieren.

Beeindruckend für mich waren die engagierte emotionale Vortragsweise der Studentinnen und die Idee, einige Texte, die von Christian Kozik in wunderbarer Weise einfühlsam vertont wurden, mit Klavierbegleitung darzubieten.

Die Reaktionen des Publikums reichten von herzhaften Lachern bis hin zu nachdenklichem Schweigen und mündeten zum Schluss in einen minutenlangen Applaus, der weiter anhielt, als sich die Autorin selbst unter den Gästen zu erkennen gab. Bei ihr bedankte sich der Sprecherkreis mit einem großen Blumenstrauß.

Ein großes Dankeschön haben auch alle Studentinnen und ihre Leiterin Frau Paulke verdient für ihre einjährige engagierte Arbeit: Jana Karafiat, Antje Krüger, Maren Paulick, Tanja Stolz, Saskia Bethke und Alexandra Knoblauch (Klavier).

Wie gut, dass dieser Lyrikgenuss noch weitere Zuhörer begeistern wird: Am 6. und 20. Oktober gibt es Auftritte auf dem Theaterschiff Potsdam.

Und ich bin schon gespannt auf das neue Programm im nächsten Jahr.



Ankündigungen

Fortbildungsveranstaltungen für Lehrerinnen und Lehrer

Das aktuelle Angebot für das erste Halbjahr 2011 wird Anfang Februar unter der Internetadresse www.uni-potsdam.de/zfl/fortundweiter/fortbildung/fortbildung.html veröffentlicht.

Allen Brandenburger Schulen wird eine Onlineversion des Fortbildungskataloges zugeleitet.

Neben den zahlreichen Fortbildungsveranstaltungen in den naturwissenschaftlichen und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern wird das neue Angebot wieder zahlreiche Schlüsselkompetenzen für Lehrkräfte abdecken.

Für den Bereich Rechtschreib- und Leseschwäche ist in Zusammenarbeit mit dem Schulamt Brandenburg ein einjähriges Kursprogramm für Lehrkräfte in der Primarstufe als auch Sekundarstufe I entstanden. Die inhaltlichen Schwerpunkte des Fortbildungskonzeptes liegen in der Diagnose von Lese- und Rechtschreibschwäche, der Förderplanung, gezielte Anwendung von Fördermaterialien sowie der Vermittlung von Beratungskompetenzen.

Entsprechend der stetigen Nachfrage aus den Schulen wurden die Fortbildungsangebote im Grundschulbereich erweitert.

Das Institut für Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde vermittelt mit dem Kurs „Leistungsbewertung im kompetenzorientierten LER-Unterricht“ neue Handlungsgrundlagen unter Hinzuziehung des Rahmenlehrplanes.

Auf der Fachtagung „Spielen, Denken und Leben in virtuellen Welten. Analysen und Anregungen für den LER-Unterricht“ am 28. Mai 2011 werden aktuelle gesellschaftlichen Veränderungen, die Nutzung immer neuer Techniken und Internetplattformen und deren Auswirkungen auf die Entwicklung von Jugendlichen thematisiert.



Impressum

Kentron extra
Journal zur Lehrerbildung

Herausgeber	Universität Potsdam
Redaktion	Dr. Roswitha Lohwasser, Juliane Jaensch, Viola Grellmann, Mirko Wendland
Layout	Daniela Weber
Druck	Druckerei des AVZ der Universität Potsdam Am Neuen Palais 10, 14469 Potsdam
Fotos	Karla Fritze (AVZ d. Universität Potsdam) Mitarbeiter des Zentrums für Lehrerbildung

Die Autoren sind für die Artikel und Angaben verantwortlich.

Universität Potsdam
Zentrum für Lehrerbildung
- Sekretariat -
Karl-Liebknecht-Str. 24-25
14476 Potsdam

Tel.: 0331/977-2563
Fax: 0331/977-2196