

Cocard, Yves; Luthiger, Herbert

Kompetenzentwicklung durch selbstregulierte, reflexive Lernprozesse. Ein Arbeits- und Erfahrungsbericht

Beiträge zur Lehrerbildung 27 (2009) 2, S. 175-187



Quellenangabe/ Reference:

Cocard, Yves; Luthiger, Herbert: Kompetenzentwicklung durch selbstregulierte, reflexive Lernprozesse. Ein Arbeits- und Erfahrungsbericht - In: Beiträge zur Lehrerbildung 27 (2009) 2, S. 175-187 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-137184 - DOI: 10.25656/01:13718

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-137184>

<https://doi.org/10.25656/01:13718>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

**BEITRÄGE ZUR LEHRERINNE-
UND LEHRERBILDUNG**

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Kompetenzentwicklung durch selbstregulierte, reflexive Lernprozesse – ein Arbeits- und Erfahrungsbericht

Yves Cocard und Herbert Luthiger

Zusammenfassung Mit der Tertiärisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz stellen sich bei der (Neu-)Konzeption von Studiengängen gewisse Herausforderungen. Zwei gewichtige bilden die heterogene Ausgangslage der Studierenden und die Modularisierung. Diesen kann neben der Orientierung an Bildungsstandards auch durch die Berücksichtigung von Elementen und Formen der Selbstbestimmung und -verantwortung begegnet werden. Aus dieser Ausrichtung lassen sich Leitprinzipien ableiten, an denen die Orientierungspunkte überprüft werden können. Die Kernfrage in diesem Prozess lautet, wie Lehr-Lern-Settings in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gestaltet werden können, um selbstständiges, reflexives Lernen zu fördern. Dieser Frage wird exemplarisch am Beispiel des bildungs- und sozialwissenschaftlichen Studienbereichs (BSW) des Masterstudiums Sek I für Studierende mit einem Lehrdiplom der PHZ Luzern nachgegangen.

The development of competence through self-regulated, reflective processes of learning – a report based on work and experience

Abstract A number of challenges need to be faced in the redesign of courses following the tertiarization of teacher education in Switzerland. One of the more demanding is the heterogeneous starting point of students and another is modularization. However, these can be met through the inclusion of elements and forms of self-determination and responsibility in addition to an orientation of educational standards. From this viewpoint, guiding principles can be deduced from which landmarks can be verified. The key question in this process is how teaching and learning settings in teacher education can be designed to encourage independent, reflexive learning. This issue is being investigated and exemplified in the study area of Educational and Social Science (BSW) at Masters level (Sek 1) for students at the University of Pedagogy in Lucerne holding a teaching diploma.

Was man sich selbst erfinden muss, lässt im Verstand die Bahn zurück,
die auch bei anderer Gelegenheit gebraucht werden kann.

Georg Christoph Lichtenberg

Im konstruktivistischen Lehr-Lern-Verständnis wird Lernen als Prozess der individuellen Aneignung von Vorstellungen und Konzepten verstanden, welcher an individuellen Voraussetzungen (Vorwissen, Erfahrungen und Auffassungen) ansetzt und auf aktiver selbstständiger Tätigkeit beruht (vgl. Reusser, 2006). Selbstreguliertes Lernen¹ umfasst

¹ An dieser Stelle möchten wir keine weitführende Debatte über Begrifflichkeiten führen und verwenden gleichbedeutend die Begriffe «eigenständig», «selbstständig», «selbstreguliert», «selbstverantwortlich» und «selbstbestimmend» wenn wir ausdrücken möchten, dass Studierende Verantwortung für ihr Lernen übernehmen (können, dürfen, sollen).

die Planung von Arbeitsprozessen (mit Aushandlungen und Vereinbarungen), deren Organisation, die Durchführung von Arbeiten sowie die Selbstreflexion und Selbstbewertung dieser Prozesse. Es muss institutionell initiiert und eingebettet sein, wenn es über einen längeren Zeitraum seine beabsichtigte Wirkung entfalten soll (Krapp & Weidenmann, 2006). Unter dieser Prämisse muss eine zeitgemässe Lehrerinnen- und Lehrerbildung versuchen, geeignete Lehr-Lern-Settings bereitzustellen, die es den Studierenden erlauben, im Hinblick auf ihren anspruchsvollen Berufsauftrag zunehmend Verantwortung für ihre Lernprozesse zu übernehmen und sich reflexiv mit ihrer künftigen Berufsrolle auseinanderzusetzen. Die nachfolgenden Ausführungen sollen die Suche nach Möglichkeiten und Wegen verdeutlichen, wie an der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern (kurz PHZ Luzern) ein solch anspruchsvolles Ziel anvisiert werden kann. Hierbei ist die vorgenommene Einschränkung der Thematik auf einen spezifischen Studiengang und auf bildungs- und sozialwissenschaftliche Studienelemente (BSW) nicht konzeptionell bedeutsam, sondern lediglich für die Situierung der Arbeit relevant.

1 Herausforderungen an die (Neu-)Konzeption von Lehramtsstudiengängen

Es gibt kaum empirisch abgesichert Grundlegendes über die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der bestehenden Konzepte von Lehrerinnen- und Lehrerbildung oder über einzelne ihrer Elemente (vgl. Oser, 2002; Oser & Oelkers, 2001). Folglich stellen sich einer (Neu-)Konzeption von Studiengängen erhöhte Herausforderungen entgegen. An dieser Stelle sei lediglich auf zwei unterschiedliche, aber unserer Meinung nach zentrale Herausforderungen aufmerksam gemacht. Die erste betrifft die Heterogenität der Ausgangslagen der Studierenden, die zweite die unterschiedlichen Problematiken, welche mit dem System der Modularisierung immanent verbunden sind.

1.1 Erste Herausforderung: Heterogene Ausgangslagen der Studierenden

Der Umstand, dass in Bezug auf die Ausgangslagen der Studierenden die Vielfalt der Regelfall ist – und dies gilt selbstverständlich nicht nur für den in diesem Artikel diskutierten Studiengang, sondern für jede schulische Praxis –, führt auf der Mikroebene zur Frage, durch welche Lehr-Lern-Kultur denn die Nachhaltigkeit von Lernprozessen zu verbessern ist. Der Vielfalt der «Lernverhältnisse» der Studierenden alleine mit Mitteln einer dozierendengesteuerten Vermittlungsstruktur zu entgegenen, scheint wenig ergiebig zu sein, weil sich diese auf einen fiktiven Durchschnitt beziehen würde. Dagegen gewinnen Aspekte, wie die (je individuelle) Lernmotivation durch entsprechende Lernaktivitäten ausgelöst, ausgerichtet und angetrieben werden kann, eine orientierende und steuernde Bedeutung.

1.2 Zweite Herausforderung: Modularisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Die Vor- und Nachteile der Modularisierung von Studiengängen werden an unterschiedlichen Stellen kontrovers diskutiert (z. B. Fuchs, 2002; Keller, 2002). Trägt nach Keller (2002) die Modularisierung u. a. positiv zu einer Individualisierung und Flexibilisierung der Studiengänge bei, so sind nach Fuchs (2002) – neben den Chancen – mit dem Modulkonzept vier miteinander verwobene Problematiken auszumachen: die Zeitachsenproblematik, die Kohärenzproblematik, das Problem des Aufbaus von Berufshaltungen und das Problem einer angemessenen Intellektualität. Im Zusammenhang mit der *Zeitachsenproblematik* weist Fuchs (2002) unter Bezugnahme auf Herbart auf die Notwendigkeit von Vertiefung und Besinnung hin, «nämlich darauf, dass gemachte Erfahrungen, Inhalte, Regeln usw. von der lernenden Person in ihren Gedankenkreis und ihre Persönlichkeit integriert werden müssen. Nur dann wird aus der Information Wissen und aus der Erfahrung Kompetenz» (S. 37). Das *Kohärenzproblem* zeigt sich insofern, als die Modularisierung zu einer Aufsplitterung bzw. Atomisierung der Information oder der Lerngegenstände führen kann – für Studierende sind die Zusammenhänge der Module kaum noch erkennbar, der Inhalt wird nicht mehr verstanden: «Bildend wirkt die Ausbildungsanlage erst, wenn die Informationen nicht additiv nebeneinander stehen bleiben, sondern im gegenseitigen Bezug gesehen werden» (Fuchs, 2002, S. 39). Mit der Problematik des *Aufbaus von Berufshaltungen* verweist Fuchs auf die Gefahr, dass die Persönlichkeitsentwicklung im modularisierten System zu kurz kommen könnte. Es muss ein Anliegen bleiben, «langfristige Verbindlichkeiten zu sichern, Vertrauen aufzubauen und Verpflichtungen ernst zu nehmen» (Fuchs, 2002, S. 40). Das *Problem der angemessenen Intellektualität* bzw. der kognitiven Anforderungen stellt die PHs vor die Herausforderung, auch innerhalb einer Modularisierung eine anspruchsvolle intellektuelle Auseinandersetzung mit Lerninhalten und Bildungsgütern zu ermöglichen. Mit Blick auf die vier skizzierten Problembezirke sind bei der Konzeption von Studiengängen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Massnahmen und Elemente einzuführen, welche die Probleme einer Modularisierung vorausschauend bearbeiten.

2 Konzeptuelle Anknüpfungspunkte

Folgende Überlegungen bieten einerseits mögliche Antworten auf die oben genannten Herausforderungen, andererseits (theoretische) Anknüpfungspunkte für die konzeptionelle Ausgestaltung von Lehramtsstudiengängen.

2.1 Orientierung an Bildungsstandards

Mit Rihm und Häcker (2007) wird deutlich, dass «sinnbegründetes Lernen nicht ohne Angebot an Orientierungsdaten auskommt, wollen die Lernenden anschlussfähig und darüber verändernd tätig sein» (S. 208). Dabei scheint uns die Ausrichtung der Studienelemente an Bildungsstandards ein konzeptuell tragfähiges Vorgehen zu sein. Als

Orientierungsrahmen² haben wir uns an der PHZ Luzern für die in vier Kompetenzbereiche (Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren) gegliederten Standards der deutschen Kultusministerkonferenz (KMK, 2004) entschieden, denn diese erfüllen als Referenzrahmen trotz aller berechtigter Kritik (z. B. Blömeke, 2006) verwertbare Funktionen, die wir im Folgenden kurz erläutern möchten:

- *Orientierungsmarken*: Die KMK-Standards geben für die Studierenden wertvolle Orientierungsmarken ab, weil die einzelnen Teile verständlich werden, wenn sie vom Ganzen her interpretiert werden. Umgekehrt wird das Ganze besser begreiflich, wenn die einzelnen Teile geklärt und im Zusammenhang gesehen werden.
- *Reflexionskategorien*: Die KMK-Standards stellen den Studierenden Reflexionskategorien (Plöger, 2006, S. 7) zur Verfügung, damit einerseits theoretische und praktische Fähigkeiten ihren Stellenwert erlangen, andererseits sich die berufliche Identität der Studierenden an diesen über längere Zeit entwickeln kann. Nach Oser (2002) weisen Untersuchungen in den USA darauf hin, dass man sich länger mit einer «Kompetenz» auseinandersetzen muss, damit diese auch erworben werden kann. Ein ständiger Wechsel vermittelt ein Gefühl der Beliebigkeit. Zudem erhalten die Studierenden mit dem Referenzrahmen einen Massstab für die individuelle Evaluation.
- *Aufgabenorientierung*: Die KMK-Standards lassen einen zentrierenden Zugriff erkennen, d. h. die formulierten Standards leiten sich aus dem Berufsauftrag einer Lehrperson ab und beinhalten sowohl deklaratives als auch prozedurales Wissen.
- *Normen und Werte*: Studierende benötigen eine orientierende Vorstellung von dem, was ihre berufliche Arbeit zusammenhalten kann. Damit wird auch klar, dass das KMK-Konzept normative Zielvorstellungen festlegt, die nicht eine absolute Gültigkeit haben, sondern mit den Studierenden im Diskurs problematisiert werden sollen.

2.2 Bezug auf die Selbstbestimmungstheorie

In der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993) sowie Ryan & Deci (2000) fanden wir einen theoretischen Ansatz, welcher die Motivation (a) in qualitativ unterschiedliche Varianten differenziert und (b) drei Bedingungen für selbstbestimmt erlebte Motivation formuliert: *Kompetenzunterstützung*, *Autonomieunterstützung* und *soziale Einbindung*. Im schulischen Kontext können u. a. präzise formulierte Lernziele und Erwartungen, sachorientierte Rückmeldungen, informierende Feedbacks und individuelle Bezugsnormorientierung kompetenzunterstützende Merkmale darstellen. Die Förderung des Autonomieerlebens kann z. B. dadurch erreicht werden, dass die persönliche Relevanz durch berufs- (für Studierende) bzw. lebensnahe (für Schülerinnen und Schüler) und problemorientierte Aufgaben augenscheinlich gemacht wird. Ein Lernklima, welches sich durch einen partnerschaftlichen, freundlichen und kooperativen Umgang

² Unter einem Orientierungsrahmen verstehen wir eine Art «Hintergrundfolie» für selbstregulierte, reflexive Lernverhältnisse und zwar dergestalt, dass die Nähe zu gesellschaftlichen Anforderungsprofilen nicht verloren geht.

auszeichnet, kommt dem Bedürfnis der Lernenden nach, sozial eingebunden und als Person geschätzt zu sein (Deci & Ryan, 1993).

Prenzel und Mitarbeitende ergänzen die drei Bedingungen von Deci und Ryan durch drei instruktionale Bedingungen (Prenzel, 1995; Prenzel, Drechsel, Kliewe, Kramer & Röber, 1998). (1) Für die Entwicklung selbstbestimmter Formen von Lernmotivation (identifiziert, intrinsisch, interessiert) ist es Prenzel (1995) zufolge wichtig, dass die Lernenden einen *Sinn* in den Lerninhalten erkennen können. Bedeutung gewinnen diese z. B. durch Anwendungsmöglichkeiten für das zu lernende Wissen, durch Probleme, die mithilfe von Wissen gelöst werden können, oder durch einen übergeordneten Zusammenhang, in den sich die Lerninhalte einbetten lassen. (2) Die lehrende Person hat *Modellcharakter* für die Lernenden. Interessiert sie sich selbst für die Inhalte und ist mit Engagement und Freude dabei, so kann sich ihre Motivation auf die Lernenden übertragen und diese für das Fach begeistern. (3) Die Instruktionsqualität zeichnet sich u. a. durch eine *klare Strukturierung* der Lerninhalte, durch verständliche Wissensdarbietung, durch transparente Ziele und einen dem Kenntnisstand der Lernenden angemessenen Schwierigkeitsgrad aus.

2.3 Fünf Leitprinzipien für Ausbildungskonzeptionen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Welche Folgerungen sind aus dem unter 2.1 und 2.2 Gesagten für die Konzeption von Studiengängen an der PHZ Luzern zu ziehen? Es lassen sich u. E. folgende Leitprinzipien ableiten:

1. *Kompetenzausrichtung*: Studienelemente haben sowohl den Kompetenzerwerb zu unterstützen als auch den Aufbau metakognitiven Wissens zu ermöglichen, d. h. die Studierenden sind darin zu stärken, sich einerseits im Sinne von Autonomieerleben (siehe 2.2) eigene Erkenntnisziele zu setzen und andererseits die individuellen Lernprozesse und Lernergebnisse mit den KMK-Standards als (vorläufiges) Referenzsystem (siehe 2.1) zu reflektieren.
2. *Perspektivität*: Studienelemente sollen Raum zum Aushandeln von Positionen und Perspektiven ermöglichen, d. h. die Studienelemente sollen so organisiert sein, dass es den Studierenden möglich ist, die Lerngegenstände in ein Passungsverhältnis zu ihren Interessen bringen zu können, z. B. durch eine formative Selbst- und/oder Fremdeinschätzung in Bezug auf Standards.
3. *Urheberstolz*: «Abarbeiterstolz» alleine reicht nicht, erst aus dem «Urheberstolz eigener Erkenntnisse» resultiert Zufriedenheit mit den eigenen Leistungen. Mit entsprechenden «Vorkehrungen», welche eigenständige Studienanteile erhöhen, kann einer Art Teacher-proof-Curriculum entgegengewirkt werden (vgl. Fuchs & Zutaern, 2006, S. 329).
4. *Berufsrelevanz*: Studieninhalte und -anforderungen haben motivational herausfordernde, auf einen fachlichen Wissenskern bezogene berufsrelevante Anforderungen zu stellen, d. h. die Studierenden sind mit Anwendungs- und Verstehensproblemen

aus dem Berufsfeld zu konfrontieren und elementarisierende Aufgaben sind in diese zu integrieren.

5. *Klarheit*: Es sind sowohl in den einzelnen Modulanlässen als auch modulübergreifend Massnahmen zu unternehmen, dass für die Studierenden Klarheit herrscht über Ziele, Erwartungen, mögliches Vorgehen und fachliche Standards. Darüber hinaus sind den Studierenden regelmässige, individuelle und konstruktive Rückmeldungen über ihren Kompetenzstand anzubieten.

Die Leitprinzipien können als Prüffolie verwendet werden, um einzelne Studienelemente in Bezug auf Elemente und Formen der Selbstbestimmung zu konzipieren (vgl. 2.2). Im Folgenden soll gezeigt werden, wie sie operationalisiert werden können.

3 Kompetenzentwicklung durch selbstregulierte, reflexive Lernprozesse – Beispiele und Erfahrungen

Bis zum jetzigen Zeitpunkt liegen uns lediglich Erfahrungen aus dem bildungs- und sozialwissenschaftlichen Studienbereich (BSW) eines einzigen Studiengangs der PHZ Luzern vor. Im Rahmen der Umstrukturierung der Studienprogramme werden jedoch die fünf Leitprinzipien eine orientierende Funktion für die konzeptionelle Weiterentwicklung der Studienelemente übernehmen. Zum besseren Verständnis bzw. zur Situierung der weiter unten vorgestellten Praxisbeispiele wird zuerst in einem kurzen Aufriss die Figuration des angesprochenen Studiengangs skizziert.

3.1 Grundzüge des Masterstudiums Sek I für Lehrpersonen mit einem Lehrdiplom

Der «Masterstudiengang Sek I für Lehrpersonen mit einem Lehrdiplom» richtet sich an Lehrpersonen mit einem Kindergarten-, Primarlehr- oder Fachlehrdiplom, welche die Lehrberechtigung für die Sekundarstufe I erwerben möchten. Die Anforderungen orientieren sich an den Ansprüchen und Studienbereichen der regulären Sekundarstufe-I-Masterausbildung (Referenz-Studiengang). Auch gelten die gleichen Aufnahmebedingungen wie für den Regelstudiengang. Die Module für fachwissenschaftliche und fachdidaktische Ausbildungselemente sind in der Regel in den regulären Studiengang integriert, während andere (BSW, Berufsstudien) spezifisch auf Personen mit Lehrererfahrung abgestimmt sind. So werden die Studierenden in den Modulen «Biografie & Studieren», «Jugendalter», «Lernen & Interaktion» und «Schulische Heilpädagogik» gezielt auf die vielfältigen Aufgaben schulischer Erziehung und Bildung von Jugendlichen vorbereitet.

3.2 Praxisbeispiele aus dem Bereich der Bildungs- und Sozialwissenschaften (BSW)

Drei Beispiele aus dem BSW-Bereich – die KMK-Standards für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung (vgl. 2.1) formulieren Kompetenzen in den Bildungs- und Sozialwis-

senschaften – sollen zum einen den konkretisierten Umsetzungsversuch der unter 2.3 vorgestellten Leitprinzipien darlegen, die auf die Förderung und Unterstützung selbstregulierter Lernprozesse abzielen, und zum anderen verdeutlichen, wie diese Lernprozesse im Verlaufe des Studiums zunehmend vielschichtiger und differenzierter werden. Die nachfolgenden Beispiele haben exemplarischen Charakter und können bzw. sollen nicht generalisiert werden. Vielmehr geht es darum aufzuzeigen, mit welchen Angeboten die Leitprinzipien in variierender Ausprägung konzeptuell initiiert werden. Beispiel 1 (Module zum Jugendalter) ist aus dem Bachelorstudium, Beispiel 2 (persönliches Unterrichtskonzept) aus dem Masterstudium und Beispiel 3 (Portfolioarbeit) erstreckt sich über das gesamte Studium, weshalb in diesem letzten Beispiel zwangsläufig auch Aspekte aus den beiden ersten Beispielen enthalten sind.

Beispiel 1: Module zum Jugendalter

Die Studierenden belegen im BSW-Bereich u.a. drei Module zum Jugendalter, die nach thematischen Schwerpunkten gegliedert aufeinander aufbauen. Modul 1 bildet das Fundament der beiden weiterführenden Module. In ihm werden interdisziplinäre Grundlagen für ein differenziertes Verständnis des Jugendalters geschaffen. Modul 2 greift ausserfamiliäre Lebenswelten Jugendlicher mit schwerpunktmässigem Fokus auf Peer-Beziehungen auf. In Modul 3 stehen vorwiegend die pädagogischen Interaktionen zwischen der Erwachsenenwelt (Familie und Schule) und Jugendlichen im Mittelpunkt, die mit dem Wissen aus den beiden anderen Modulen auf Spannungsfelder und die sich in ihnen bietenden Handlungsmöglichkeiten hin reflektiert werden. Die in diesen Modulen zu erbringende Leistung besteht neben der Auseinandersetzung mit der Basisliteratur aus der Planung und Durchführung einer selbstverantworteten Teilveranstaltung. In dieser sollen ausgewählte Inhalte eines Themas vertieft werden. Die Modulveranstaltungen sind vornehmlich als Reflexions- und Diskussionsforum gedacht. Im dritten Modul werden die selbstverantworteten Teilveranstaltungen durch von Studierenden gehaltene Impulsreferate mit anschließender thesengeleiteter Diskussion ersetzt. Im Sinne einer konzeptuellen Weiterentwicklung sollen die Studierenden durch das Einbringen substanzieller Argumente eine fachwissenschaftliche Diskussion führen.

Die drei Module zum Jugendalter können als *Lernraum* aufgefasst werden, d.h. als Zeit zu lernen und sich zu verbessern. Der Erkenntnisgewinn und die Ergebnissicherung stehen im Zentrum. Diese werden nicht benotet. Es ist ein bewertungsfreier, aber nicht diagnosefreier Raum (vgl. Jerusalem & Hopf, 2002). Entsprechend erhalten die Studierenden in den selbstverantworteten Teilen nach der Abgabe ihrer Vorbereitungsarbeit eine erste schriftliche Rückmeldung und nach der Durchführung ihres Auftrages (Lehrveranstaltung bzw. Impulsreferat) eine zweite. Zudem können sie eine Nachbesprechung beantragen (vgl. Cocard, 2006). Inwieweit berücksichtigt dieses Lehr-Lern-Setting die Postulate selbstbestimmten Lernens (vgl. 2.3.) und trägt zur Kompetenzentwicklung bei? Durch das strukturierte Vorgehen herrscht Klarheit über Lernziele, Erwartungen und Arbeitswege. Es kann sich eine Aufgabenkultur etablieren, die an den Ausgangslagen der Studierenden anknüpft und ihnen eigenständig bestimmbare ju-

gendthematische Schwerpunkte und Aufarbeitungswege erlaubt (Kompetenzarbeit an Aspekten im KMK-Kompetenzbereich Erziehen). Aufgrund der beschränkten Durchführungszeit der selbstverantworteten Teilveranstaltungen müssen die Studierenden auf der Metaebene eine thematische Überblicksarbeit leisten, bevor sie eine argumentativ nachvollziehbare Schwerpunktsetzung vornehmen können (und damit einhergehend Kompetenzentwicklungsprozesse hinsichtlich des Bereichs Unterrichten vorantreiben). Diese Prozesse bedingen eine Austauschkultur zwischen Studierenden und Dozierenden, nicht zuletzt auch, weil aufgrund der selbstständigen Schwerpunktwahl und der didaktischen Freiheiten die Dozierenden ihre Veranstaltungsbeiträge aufgrund ihres Fachwissensvorsprungs auf diejenigen der Studierenden auszurichten haben und nicht umgekehrt (KMK-Kompetenzbereiche Unterrichten und Beurteilen).

Am Ende des Bachelorstudiums werden die Module zum Jugendalter mit einer Prüfung abgeschlossen. Sie stellt einen *Leistungsraum* dar, d.h. für eine Studentin bzw. einen Studenten ist es an der Zeit zu zeigen, was sie bzw. er gelernt hat. Nicht mehr der Erkenntnisgewinn und die Ergebnissicherung stehen im Vordergrund, sondern die Leistungserbringung und -bewertung (vgl. Jerusalem & Hopf, 2002). Entsprechend gibt es eine Note, die sich an Leistungszielen orientiert. Im Gegensatz zum Lernraum und der Lernmotivation, geht es im Leistungsraum um die Leistungsmotivation und das Bedürfnis nach Kompetenzdemonstration. Es wird geprüft, ob die für das Studium relevanten Lernziele erreicht sind. Durch die modulare Anordnung über drei Semester lassen sich inhaltliche Bezüge konzeptuell verdichten und darüber hinaus vielschichtige, komplexe Lernprozesse anregen und begleiten. Um diese festzuhalten und der Reflexion zugänglich zu machen, werden die Studierenden zu einer fortlaufenden Ergebnissicherung angehalten, welche auch die Abgleichung bzw. Verlinkung mit den KMK-Standards beinhaltet (vgl. 2.1). Sie dient gleichzeitig als Vorbereitung auf die erwähnte Modulprüfung, anders gesagt erleichtert sie die Verknüpfung des Lernraums mit dem Leistungsraum.

Beispiel 2: Persönliches Unterrichtskonzept

«Unterrichtskonzepte sind Gesamtorientierungen methodischen Handelns, in denen ein begründeter Zusammenhang von Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen hergestellt wird. Sie definieren grundlegende Prinzipien der Unterrichtsarbeit, sie formulieren Leitbilder des Rollenverhaltens von Lehrern und Schülern und sie geben Empfehlungen für die organisatorisch-institutionelle Gestaltung des Unterrichts» (Jank & Meyer, 1991, S. 305). Im Masterstudium sollen die Studierenden ihr persönliches, bildungsrelevantes Unterrichtskonzept entwickeln, indem sie sich vorgängig mit didaktischen Modellen und Unterrichtskonzeptionen auseinandersetzen (vgl. Abb. 1).

Unterrichtskonzepte sind wertend und beschreibend. Ihr Schwerpunkt liegt auf der Unterrichtsmethodik. Es wird davon ausgegangen, dass sich ein solches Konzept fortlaufend (weiter)entwickelt und sich jeweils auf konkrete Rahmenbedingungen bezieht (vgl. Berner, 1999). Es beinhaltet begründbare Entscheidungen zu Zielen, Inhalten und

1. *Menschenbild und Erwartungen an Jugendliche*
Als Lehrperson ist es wichtig, sich seines Menschenbildes bewusst zu sein. Dieses Nachdenken soll empirisches Reflektieren enthalten, das auf der sozialen Praxistätigkeit basiert.
2. *Persönliches Bildungsverständnis*
«Bildung ist etwas, das wachsen und sich bilden muss» (Berner, 1999, S. 70). Ein reflektiertes Bildungsverständnis leistet einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung eines professionellen Selbstbildes.
3. *Selbstverständnis als Lehrerin bzw. Lehrer*
Das Selbstverständnis beinhaltet das berufliche Selbstbild, das die Auffassungen über die persönlichen Eigenschaften, über sich selbst in der Arbeit und über die Möglichkeiten, sich in der Arbeit zu bewähren, enthält. Es hat sich im Laufe der Grundausbildung und mit zunehmender Berufserfahrung (weiter)entwickelt.
4. *Theoriegeleitete Ziele in den vier Kompetenzbereichen Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren*
Die Studierenden blicken voraus auf ihr (künftiges) Arbeitsfeld und beschreiben, wie sie in den vier Kompetenzbereichen (vgl. KMK-Standards) an eigenen Zielsetzungen arbeiten möchten.
5. *Schwerpunktsetzungen für den Fachunterricht*
Das Interesse der Schülerinnen und Schüler an einem bestimmten Fach hängt auch von demjenigen der Lehrperson ab. Um die Schülerinnen und Schüler für die Sache zu interessieren, sie zum Lernen anzuregen, sollte die Lehrperson die Schülerin oder den Schüler ihr eigenes Interesse am und ihre Wertschätzung für das Fach spüren lassen.

Abbildung 1: Grundstruktur des persönlichen Unterrichtskonzepts

Methoden sowie fachdidaktisch spezifische Unterrichtsprinzipien wie Handlungsorientierung oder Schülerinnen- bzw. Schülerorientierung im Fachunterricht usw. Die Postulate selbstbestimmten Lernens (vgl. 2.3) und die Standardorientierung (vgl. 2.1) sind in diesem Lehr-Lern-Setting offensichtlich: Wissenschaftstheoretische Grundlagen werden mit dem persönlichen Menschenbild und Bildungsverständnis verknüpft und sollen in ein differenziertes Unterrichtskonzept münden (Entwicklung von Kompetenzen aus dem KMK-Kompetenzbereich Unterrichten). In diesem Prozess sind die Dozierenden sowohl als Fachperson wie auch als Prozessbegleitung bzw. Coach tätig.

Beispiel 3: Portfolioarbeit

Die Portfolioarbeit erstreckt sich über das gesamte Studium. Es gibt vielfältige Formen und Typen von Portfolios (vgl. Brunner, Häcker & Winter, 2006). Für die Portfolioarbeit im Masterstudium werden einerseits ein Entwicklungs- und andererseits ein Vorzeigeportfolio verwendet.

Ein *Entwicklungsportfolio (working portfolio)* soll Wachstum und Veränderung des Lernprozesses zeigen (vgl. Smith & Tillema, 2003). Es enthält Beispiele von Arbeiten im Anfangszustand, von mangelhaften oder schlechten Arbeiten (Vorher) bis hin zu fertigen und gelungenen Produkten (Nachher). Mit einem Entwicklungsportfolio dokumentieren Studierende, dass sie in Bezug auf ausgewählte Schwerpunkte Fortschritte gemacht haben. In die Portfolioarbeit sind berufs- und sozialwissenschaftlich orientierte Ausbildungselemente eingebunden. Sie strukturiert sich grob in zwei Hauptetappen, das

Propädeutikum und das Hauptstudium, und beinhaltet je nach Etappe unterschiedliche Hauptzielsetzungen und Prozessschritte. Für jede Etappe sind formative Portfoliogespräche (Beratungstreffen) eingeplant, denn erst durch diese wird das Portfolio wirklich «veröffentlicht». Damit findet ein Austausch bzw. eine Verständigung über Selbst- und Fremdbewertung des Portfolios zwischen Studierenden und Dozierenden statt. Die Arbeit am Portfolio begleitet die Studierenden bis zur Schlussprüfung. Bereits im 1. Semester nehmen die Studierenden die Arbeit an ihrem Entwicklungsportfolio auf, indem sie diverse Materialien aus Lehrveranstaltungen und Praktika zusammentragen und gewichten. Ab dem 3. Semester werden die wichtigsten Etappen mit Beratungstreffen begleitet, in welchen ein Austausch von Selbst- und Fremdbewertungen des Portfolios stattfindet. Während im 3. Semester der eigentliche Aufbau des Entwicklungsportfolios beginnt, werden ab dem 5. Semester basierend auf den Beratungstreffen die Portfolioeinträge überarbeitet, verfeinert und ergänzt. Auf der Basis des Entwicklungsportfolios entsteht ab dem 7. Semester ein Vorzeigeportfolio, welches besonders gut geeignet ist für die Darstellung ausgewählter Unterrichts- oder Lernabschnitte.

Das *Vorzeigeportfolio (showcase portfolio)* dient vor allem der zusammenfassenden Leistungsbeurteilung einer Studentin bzw. eines Studenten (vgl. Häcker & Rentsch, 2008). In ihm sind möglichst aussagekräftige, repräsentative und abgeschlossene Arbeiten erfasst. Die Auswahl und Ergebnisse sind reflektiert. Im Vorzeigeportfolio muss keineswegs nur Gelungenes aufgenommen werden. Das pädagogisch-psychologische und didaktisch-methodische Studium im BSW-Bereich wird mit einer Fachprüfung auf der Basis des Vorzeigeportfolios abgeschlossen, welches vier Teile umfasst:

1. eine *strukturierte und kommentierte Sammlung von Einträgen zu vier ausgewählten Kompetenzprofilen*. Diese Kompetenzprofile decken die vier Kompetenzbereiche Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren der KMK-Standards ab (vgl. 2.1);
2. einen *Lehrtext für Studierende*, der die vertiefte Auseinandersetzung mit einem Thema aus den Modulen zum Jugendalter beinhaltet (vgl. 3.2, Beispiel 1);
3. ein *Unterrichtskonzept*, mit welchem die Studierenden aufgrund ihres theoretischen Hintergrundwissens und ihrer Praxiserfahrungen ihr eigenes geklärtes pädagogisches Profil artikulieren (vgl. 3.2, Beispiel 2);
4. eine *Schlussreflexion*, welche die Bedeutung für das gegenwärtige und künftige Berufshandeln klärt.

Für je einen Standard aus den vier KMK-Kompetenzbereichen Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren werden im weitesten Sinn Belegstücke ausgewählt, die aufzeigen, wie eine Studentin bzw. ein Student diesen erreicht hat. Das Belegstück allein beweist nicht, ob das nötige Wissen, die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen angeeignet worden sind. Es fungiert vielmehr als Indikator. Eine Lektion mit der entsprechenden Nachbearbeitung z. B. gibt Hinweise, dass ein Student fähig ist, die eigenen beruflichen Erfahrungen und Kompetenzen und deren Entwicklung zu reflektieren und hieraus Konsequenzen zu ziehen. Eine Videosequenz aus einer Klassenkonferenz, für die eine Studentin die Rahmenbedingungen bereitgestellt hat, sagt etwas über die Fä-

higkeit aus, das Kommunikationsverhalten der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Es kann durchaus sein, dass ein Belegstück Aussagen zu mehr als einem Standard zulässt. Die Systematisierung des Portfolios geht mit einem ständigen Reflexionsprozess einher (vgl. Brouër, 2007). Eine sinnvolle Reflexion integriert u. a. kritische und selbstkritische Stellungnahmen, Perspektivenwechsel (Sicht der Schülerin bzw. des Schülers, der Eltern, der Lehrperson, der Studentin bzw. des Studenten etc.), Bezüge zur eigenen Berufspraxis, den eigenen Lernstand, Überlegungen zur Praxisrelevanz der ausgewählten Dokumente, Vernetzungen zwischen Theorie und Praxis sowie persönliche, konstruktive Überlegungen. Die Ausrichtung an den Leitprinzipien selbstbestimmten Lernens (vgl. 2.3) ist evident und muss nicht weiter kommentiert werden.

4 Fazit und Ausblick

Wir haben darzulegen versucht, wie sich institutionell verankerte Lehr-Lern-Settings gestalten lassen, die selbstreguliertes Lernen ermöglichen (bzw. erfordern) und in denen im Verlaufe des Studiums das Reflexionsausmass sowie das Komplexitätsniveau gesteigert werden. Im Schlussteil werden nun die Ergebnisse dieser konzeptuellen Ausrichtung mit Rückmeldungen von Studierenden und Dozierenden kontrastiert und kritisch bewertet (vgl. Buholzer, 2005). Die in der Ausbildung zur Sekundarlehrperson erfolgte Erweiterung vom Bachelor- zum Masterstudium eröffnet Möglichkeiten, noch stärker prozessorientiert zu arbeiten. Ob deswegen geeigneter Absolventinnen und Absolventen in den Beruf einsteigen, bleibt offen, doch sollte es dadurch zumindest möglich sein, Studierende besser auf ihrem Weg zu reflexiven Praktikerinnen und Praktikern (Schön, 1983,1987) zu begleiten, insbesondere indem mittel- und langfristige angelegte Entwicklungsprozesse verfolgt und u. a. vermehrt auch formative Leistungsnachweise erbracht werden können. Unsere Studierendenrückmeldungen zeigen, dass mit zunehmenden Lern- und Leistungsanforderungen ebenfalls die Erwartungen an die Dozierenden dahin gehend steigen, dass diese nicht nur als Wissensinstanz, sondern ebenso als Lernbegleitung bzw. Coach benötigt werden. Ferner verdeutlichen sie, wie wenig sich Studierende vor der Entwicklung ihres eigenen Unterrichtskonzepts mit einem solchen auseinandergesetzt haben. Vielen wird zudem erst durch die standardorientierte Arbeit am Portfolio bewusst, wo und in welchem Masse sie sich im bildungs- und sozialwissenschaftlichen Bereich (weiter)entwickelt haben.

Die Bezüge zur Selbstbestimmungstheorie und zu standardbasiertem Lernen scheinen zu greifen, wengleich noch nicht zur vollen Zufriedenheit. Wie zu Beginn angedeutet, eignen sich die Leitprinzipien (Kompetenzausrichtung, Perspektivität, Urheberstolz, Berufsrelevanz und Klarheit) zwar, um Formen und Elemente der Selbstbestimmung im BSW-Bereich zu prüfen, doch offenbart gerade diese Prüfung in den Studierenden- und Dozierendenrückmeldungen, wie schwierig es insbesondere im Bachelorstudium ist, den Aufbau von Grundwissen mit erweiterten Lernansprüchen in Einklang zu bringen. So besteht weiterhin das Problem, dass nicht wenige Studierende sich erst

dann auf selbstregulierte, reflexive Lernprozesse einlassen, wenn am Ende eines Moduls nicht ausschliesslich eine Leistungsprüfung steht, in welcher in erster Linie die Wiedergabe von Modulinhalten und Basisliteratur verlangt wird. Ist Letzteres der Fall, begnügen sie sich in der Regel mit simplem (wenngleich zeitintensivem) Memorieren. Es wäre falsch, ihnen dies zum Vorwurf zu machen, zeigt es doch, dass das Ausbildungssystem als solches die Gedächtnisleistung honoriert, es aber offensichtlich noch nicht zur Genüge schafft, die restlichen, nicht direkt benoteten Leistungen angemessen zu würdigen.

Die Ausrichtung der BSW-Studienelemente an Bildungsstandards bewährt sich. Sowohl aus Studierenden- wie auch aus Dozierendenrückmeldungen lässt sich aber ebenfalls schliessen, dass insbesondere auf institutionell-konzeptueller Ebene eine noch stärkere Anbindung der Module – auch der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen – an die Ausbildungsstandards anzustreben wäre, nicht zuletzt auch, um den angesprochenen Problematiken einer modularisierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung entgegenzuwirken. Zudem hat sich gezeigt, dass die Portfolioarbeit nicht erst am Ende des Bachelorstudiums, sondern bereits ab Studienbeginn in Angriff genommen werden sollte, damit die mit ihr angestrebten Ziele nachhaltig erreicht werden können. Unsere Erfahrungen aus mittlerweile vier Studienjahren offenbaren, dass die Zeit nach dem Bachelorstudium bis zum Ende des Masterstudiums zwar zur Erstellung eines Vorzeigeportfolios ausreicht, nicht aber für die lernprozessbegleitende Führung eines Entwicklungsportfolios. Die Rückmeldungen der Studierenden (und auch der Dozierenden) zeigen, dass sich die Arbeit am Portfolio zur selbstregulierten Erfassung des persönlichen Kompetenzzuwachses in den Bereichen Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren eignet. Das Vorzeigeportfolio wird von der überwiegenden Mehrheit der Studierenden als eine motivierende, gewinnbringende Leistung angesehen (siehe 2.2), insbesondere weil es als klärende Standortbestimmung am Ende des Studiums verstanden wird. Prozesse des selbstständigen Lernens und der Selbstreflexion müssen institutionell verankert sein, wenn sie über das gesamte Studium ihre Wirkung entfalten und für die einzelne Studentin bzw. den einzelnen Studenten curriculare Bedeutung erhalten und damit auch reizvoll bleiben sollen. Es sollte im Studium immer wieder möglich sein, die Sinnhaftigkeit des eigenen Tuns zu erkennen und dadurch die Motivation aufrechtzuerhalten, um kurz-, mittel- und langfristig angelegte Lernziele selbstverantwortlich erreichen zu wollen.

Literatur

- Berner, H.** (1999). *Didaktische Kompetenz: Zugänge zu einer theoriegestützten bildungsorientierten Planung und Reflexion des Unterrichts*. Bern: Haupt.
- Blömeke, S.** (2006). KMK-Standards für die LehrerInnenbildung in Deutschland. Ein Kommentar. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 6 (1), 25–33.
- Brouër, B.** (2007). Mit Portfolios schreibend das Lernen reflektieren. *Empirische Pädagogik*, 21 (2), 157–173.

- Brunner, I., Häcker, T. & Winter, F.** (Hrsg.). (2006). *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Seelze: Kallmeyer.
- Buholzer, A.** (2005). *Q2-Bericht. Befragung der Studierenden an der PHZ Luzern*. Luzern: PHZ. Online unter: http://www.luzern.phz.ch/seiten/dokumente/phzlu_qm_q2_zwischenbericht_0405.pdf [26.05.2009].
- Cocard, Y.** (2006). Bewertung studentischer Referate: Entwicklung von Beurteilungskriterien. In S. Wehr (Hrsg.), *Hochschullehre – adressatengerecht und wirkungsvoll. Beiträge aus der hochschuldidaktischen Praxis* (S. 161–166). Bern: Haupt.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M.** (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223–238.
- Fuchs, M.** (2002). Modularisierung als Organisationselement für die Grundausbildung von Lehrpersonen – eine kritische Sichtung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (1), 31–43.
- Fuchs, M. & Zutavern, M.** (2006). Modularisierung an der PHZ Luzern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 24 (3), 321–332.
- Häcker, T. & Rentsch, K.** (2008). Bewertungsportfolios in der Lehrer/innenbildung. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 8 (1), 57–62.
- Jank, W. & Meyer, H.** (1991). *Didaktische Modelle*. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor.
- Jerusalem, M. & Hopf, D.** (2002). Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. *Zeitschrift für Psychologie*, 44 (Beiheft).
- Keller, H.-J.** (2002). Die modulare Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 20 (1), 52–60.
- KMK – Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.** (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschlusse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [26.05.2009].
- Oser, F.** (2002). Standards in der Lehrerbildung. Entwurf einer Theorie kompetenzbezogener Professionalisierung. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 2 (1), 8–19.
- Oser, F. & Oelkers, J.** (Hrsg.). (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme*. Chur: Rüegger.
- Plöger, W.** (2006). *Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können?* Paderborn: Schöningh.
- Prenzel, M.** (1995). Zum Lernen bewegen. *Blick in die Wissenschaft*, 4 (7), 58–66.
- Prenzel, M., Drechsel, B., Kliewe, A., Kramer, K. & Röber, N.** (1998). *Lehrermaterialien: Informationen zu Lernmotivation, Autonomieunterstützung und Kompetenzunterstützung*. Kiel: IPN Kiel. Online unter: <http://www.learnline.de/angebote/sinus/zentral/grundlagen/module/modul9a.doc> [26.05.2009].
- Reusser, K.** (2006). Konstruktivismus – vom epistemologischen Leitbegriff zur Erneuerung der didaktischen Kultur. In M. Baer, M. Fuchs, P. Füglistner, K. Reusser & H. Wyss (Hrsg.), *Didaktik auf psychologischer Grundlage. Von Hans Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung* (S. 151–168). Bern: h.e.p.
- Rihm, Th. & Häcker, Th.** (2007). Nachhaltig Lernen angesichts normierender Standards und faktischer Vielfalt. *Pädagogische Rundschau*, 61 (2), 199–210.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L.** (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Schön, A. D.** (1983): *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, A. D.** (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Smith, K. & Tillema, H.** (2003). Clarifying different types of portfolio use. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26 (6), 625–648.

Autoren

Yves Cocard, Dr. phil., PHZ Luzern, Lehrerinnen- und Lehrerbildung Sekundarstufe I sowie PHBern, Institut Sekundarstufe I, yves.cocard@phz.ch

Herbert Luthiger, lic. phil., PHZ Luzern, Lehrerinnen- und Lehrerbildung Sekundarstufe I, herbert.luthiger@phz.ch