pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Girmes, Renate

Lehrprofessionalität in einer demokratischen Gesellschaft. Über Kompetenzen und Standards in einer erziehungswissenschaftlich fundierten Lehrerbildung

Allemann-Ghionda, Cristina [Hrsg.]; Terhart, Ewald [Hrsg.]: Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Weinheim u.a. : Beltz 2006, S. 14-29. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft ; 51)

urn:nbn:de:0111-opus-73681

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

http://www.juventa.de

Nutzungsbedingungen / conditions of use

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.

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik · 51. Beiheft

Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf

Herausgegeben von
Cristina Allemann-Ghionda und Ewald Terhart

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VGWort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2006 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Gesamtherstellung: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Printed in Germany

ISSN 0514-2717
Bestell-Nr. 41152

Inhaltsverzeichnis

Cristina Allemann-Ghionda/Ewald Terhart
Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Zur Einleitung in das Beiheft 7

1. Grundlagen

Renate Girmes
Lehrprofessionalität in einer demokratischen Gesellschaft. Über Kompetenzen und Standards in einer erziehungswissenschaftlich fundierten Lehrerbildung 14

Andreas Frey
Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften – eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten 30

Frank Lipowsky
Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler 47

Andrew J. Wayne/Peter Youngs
Die Art der Ausbildung von Lehrern und die Lerngewinne ihrer Schüler. Eine Übersicht über aktuelle empirische Forschung 71

Ken Zeichner
Konzepte von Lehrerexpertise und Lehrerausbildung in den Vereinigten Staaten 97

2. Forschungsbeiträge

2.1 Universitäre Phase

Manfred Lüders/Sabine Eisenacher/Steffen Pleßmann
Der Umgang mit Studienzeit. Eine empirische Untersuchung bei Studierenden der Lehrämter und im Diplom-Studiengang Erziehungswissenschaft 116

Tina Hascher
Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum: Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung 130

Johannes Mayr
Theorie + Übung + Praxis = Kompetenz? Empirisch begründete Rückfragen zu den „Standards in der Lehrerbildung“ 149

Rainer Lersch
Lehrerbildung im Urteil der Auszubildenden. Eine empirische Studie zu beiden Phasen der Lehrerausbildung 164

2.2 Vorbereitungsdienst

Christian Reintjes
Wie beurteilen die Ausbilder der zweiten Phase die pädagogischen Kenntnisse der Absolventen der ersten Phase? Eine empirische Studie mit Hauptseminarleitern in Nordrhein-Westfalen 182

Peter Menck/Michaela Schulte
Lehrer werden: erste Ergebnisse einer Untersuchung zum Referendariat 199

Hermann Josef Abs
Zur Bildung diagnostischer Kompetenz in der zweiten Phase der Lehrerbildung 217

2.3 Beruf

Doris Edelmann
Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine Studie über Sichtweisen und Erfahrungen von Primarlehrpersonen in Bezug auf die kulturelle Heterogenität ihrer Schulklasse 235

Cristina Allemann-Ghionda/Georg Auernheimer/Helga Grabbe/Angelika Krämer
Beobachtung und Beurteilung in soziokulturell und sprachlich heterogenen Klassen: die Kompetenzen der Lehrpersonen 250

Wolfgang Fichten/Hilbert Meyer
Kompetenzentwicklung durch Lehrerforschung – Möglichkeiten und Grenzen 267

Renate Girmes

Lehrprofessionalität in einer demokratischen Gesellschaft

Über Kompetenzen und Standards in einer erziehungswissenschaftlich fundierten Lehrerbildung

Eine demokratische Gesellschaft basiert auf Partizipation und Verantwortung, die allen zukommen, weshalb alle auf beides, also auf Partizipation und Verantwortung, und mithin den Gebrauch ihrer Freiheit, vorbereitet werden müssen. Wie diese Vorbereitung durch eine kluge und wirksam gestaltete Kommunikation innerhalb des Bildungssystems gestaltet und geleistet werden kann, ist die sich stellende Frage, deren Beantwortung aus meiner Sicht einen – um nicht zu sagen: *den* – relevanten Begründungsrahmen für die Dimensionierung von Lehrprofessionalität schafft. Das ist eine Professionalität, die konstitutiv auf dem Respekt vor der Selbstentfaltungsfähigkeit und der Freiheit der Heranwachsenden gründet, was heißt, dass diese Professionalität auf das „Herstellen" von Lernergebnissen genauso wenig abstellt, wie sie die Gängelung oder gar Unterwerfung ihrer Adressaten in Kauf nimmt oder gar betreibt. Wegen dieser für Lehrprofessionalität in demokratischen Gesellschaften konstitutiven Überlegung ist das Bildungssystem in solchen Gesellschaften zentral auf die Gestaltung der intergenerativen Kommunikation über die gemeinsame Welt und die in ihr bestehenden grundsätzlichen Aufgaben verwiesen, was bedeutet, dass „Lehren" und Lehrprofessionalität als ein Spezialfall von Kommunikation und kommunikativer und interaktiver Kompetenz anzusehen und zu denken sind. Diese spezielle Kommunikation braucht

- einen für sie und ihr möglichstes Gelingen geeigneten realen und sozialen Ort mit einem Klima des wechselseitigen Respekts und der Achtung vor der persönlichen Integrität des je anderen.
- Sie braucht relevante und das Ganze der Welt und der Bildung eröffnende Gehalte – schulsprachlich ein durchdachtes und zeitlich bearbeitbares Curriculum.
- Die Kommunikation braucht dieses Curriculum, damit darauf bezogen die erwachsenen Lehrenden ihre Weltzugänge und Verständnisse offen legen und fachlich, didaktisch und methodisch angemessen in einen kommunikativen Austausch mit Lernenden einzubringen verstehen.
- Schließlich benötigen die Adressaten dieser Kommunikation Zuwendung, Beachtung und Aufmerksamkeit als stützende Elemente für ihre Auseinandersetzung mit der gezeigten Welt und den in dieser anhängigen Aufgaben.

Man sieht, dass Professionalität im Bereich einer demokratischen Schule, die die Freiheit und Eigenverantwortlichkeit der Adressaten respektiert, sich auf eine Vielzahl von

Kompetenzen stützen können muss, deren gemeinsames Wirksamwerden die Voraussetzungen für eine leistungsfähige und qualitätsvolle Bearbeitung der Aufgaben des Bildungswesens in einer solchen Gesellschaftsform erst schafft. Zu diesen Aufgaben gehört auch – wie oben bereits gesehen – sowohl die Konzeption als auch die Ausgestaltung der Organisation Schule als einem geeigneten kommunikativen Ort, der Lehrprofessionalität ermöglicht und unterstützt (vgl. Girmes 2004b). Dazu gehört auch die Konzeption und Ausgestaltung des Curriculums als einem Angebot zur Einführung in die ganze Welt und ihre relevanten Aufgaben. Die zu beidem erforderlichen Kompetenzen nenne ich *institutionelle und curriculare Kompetenz*. Sie geben dem schulischen Lehren und Lernen als einer Spezialform von Kommunikation einen tragenden Rahmen und einen relevanten Gehalt. Diesen zu füllen, bedeutet, über *methodische Kompetenzen* zur Veranlassung und klugen Begleitung von Arbeits- und Lernprozessen zu verfügen. Deren Wirksamkeit allerdings wird geprägt von der – wie ich es nennen möchte – *personalen und kulturellen Kompetenz* der Lehrenden. In ihr ist das Potenzial zur Kommunikation von Achtung und Respekt einerseits und von Zuwendung sowie aufbringbarer Aufmerksamkeit für andere und insbesondere für Kinder andererseits zusammengefasst. Personal-kulturelle Kompetenz ihrerseits ist fundiert durch ein möglichst genaues und differenziertes Hinsehen auf und Beobachten von Möglichkeiten, Interessen und Potenzialen des Gegenübers. Die ausgebildete Fähigkeit hierzu stützt sich auf Wissen über Lernprozesse, Entwicklungszusammenhänge und auf das Verfügen über Wege und Methoden, dieses Wissen für die einlassende Teilnahme, aber auch für die erkennende Diagnose der Möglichkeiten und Hemmnisse bei Adressaten zu nutzen. Diese Fähigkeit nenne ich *diagnostische Kompetenz*, wenn sie die pädagogische Kommunikation vorzubereiten und angemessen zu gestalten hilft; wenn sie den Ertrag und die Wirksamkeit der pädagogischen Kommunikation zum Gegenstand hat, wird aus diesem kundigen Blick auf die Kommunikationspartner und die Situation eine *Kompetenz der Reflexion und Evaluation*. Sie ist bedeutsam auch deswegen, weil sie dazu beiträgt, dass man aus dem, was man tut und veranlasst, lernt und zwar fortgesetzt, auch wenn man über eine Professionalität verfügt, die alle benannten Dimensionen schon umfasst.

1. Lehrprofessionalität als Handlungsgefüge kommunikativer Botschaften und kundiger Wahrnehmung

Wir haben gesehen: Institutionelle, curriculare, methodische und personal-kulturelle Kompetenzen bestimmen die kommunikative Aktivität und mithin die Performanz eines kompetent Lehrenden; sie werden dabei geprägt von der diagnostischen Kompetenz einerseits und der reflexiv-evaluativen Kompetenz andererseits, weil diese beiden die Angemessenheit der Wahrnehmung des Adressaten und des eigenen Selbst steuern und einem Verfallen in problematische Routinen entgegen zu wirken helfen. Dass die sechs so formulierten Kompetenzen eine – auch funktional begründbare – Dimensionierung dessen darstellen, was sich unter professioneller Lehrtätigkeit verstehen lässt, dafür kann unterstützend mit Blick auf die grundsätzliche Überlegung argumentiert werden, dass

Lehren und Lehrprofessionalität sich als ein Spezialfall von Kommunikation verstehen lassen. Kommunikationstheoretisch gedacht und formuliert (vgl. Schulz von Thun 1981/1996) hören und senden wir – und d.h. auch Lehrende – in kommunikativen Situationen immer zugleich auf mindestens vier Kanälen: Für die kommunikativ aktive Seite heißt das:

- wir übermitteln eine Sachbotschaft, diese basiert auf unserer curricularen Kompetenz;
- damit verbindet sich – oft unbewusst – eine Ich-Botschaft, diese fußt auf unserer personal-kulturellen Kompetenz.
- Letztere trägt auch mit zu der von uns vermittelten Beziehungsbotschaft bei. Diese allerdings wird nicht nur von den lehrenden Personen sondern auch und wesentlich von dem institutionell-organisatorische Kontext, in dem Lehrende agieren, vermittelt. Denn auch der organisatorische Kontext kommuniziert, wie die Beziehung zum anderen jeweils gefasst und gesehen wird. Um diese hintergründig immer mit vorhandene Botschaft im eigenen kommunikativen Tun wirksam zu nutzen oder auch zu korrigieren, braucht man die oben beschriebene institutionelle Kompetenz.
- Schließlich ist eine vierte Botschaft jeder Kommunikation eine Form von kommunikativem Appell, der sich im schulischen Kontext auf die verfügbare methodische Kompetenz stützt.
- Aktiv zu kommunizieren bedeutet immer auch zu hören: Dazu benötigen wir als Lehrende diagnostische und reflexiv-evaluative Kompetenzen im oben beschriebenen Sinne, die Voraussetzung dafür sind, das unsere Kommunikation nicht erstarrt sondern sich beständig den sich verändernden Gegenübern und Situationen anpassen kann.

Wenn und weil Lehren Kommunizieren ist, ist die Vorbereitung auf das kompetente, aber eben immer neue, adressaten- wie situationsgerechte Senden der kommunikativen Botschaften aus meiner Sicht *das* Mittel der Wahl bei der Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern: Nur wenn sie über die Kompetenzen, die hinter den angemessen zu sendenden Botschaften stehen, verfügen, agieren Lehrende wirklich professionell; und nur wenn sie verstehen, die anderen und sich selbst kundig und differenziert wahrzunehmen, weil sie diagnostische und reflexiv-evaluative Fähigkeiten haben, werden Lehrerinnen und Lehrer ihre Lehrprofessionalität erhalten und weiterentwickeln können. Die Folge dieser Überlegung ist, dass es in der Ausbildung, aber auch in der Fort- und Weiterbildung, darauf ankommt, die sechs benannten Kompetenzen zu entwickeln und auszubauen und zwar so, dass sie Bestandteil einer bewussten kommunikativ-pädagogischen Praxis werden. Das gelingt dann, wenn auszubildende Lehrer ein angemessenes Verständnis von der Komplexität ihrer zukünftigen Berufstätigkeit zu entwickeln lernen und wenn sie Anregung und Gelegenheit dazu erhalten, die einzelnen Kompetenzen, aus denen sich ihre spätere Professionalität zusammensetzt, möglichst schon im Studium auf- und auszubauen und zu erproben.

2. Von der Kritik der bestehenden Ausbildung zu ihrer kompetenz- und standardorientierten Neukonzeption

Was das für ein Lehreraus- und Weiterbildungscurriculum bedeutet, möchte ich für den Diskurs in diesem Band möglichst knapp und deshalb in Thesen auf den Punkt bringen und zwar so, dass ich zeige, welche Module geeignet sein könnten, diese Dimensionierung von Professionalität curricular für die Gestaltung der Aus- und Weiterbildung zu repräsentieren. Ich möchte damit auch sichtbar machen, dass und warum – jedenfalls in meinen Augen – die institutionalisierte Lehrerbildung und die für sie Verantwortlichen mehrheitlich nach wie vor versäumen, sich dem Anspruch, Lehrende zu professionalisieren, wirklich zu stellen. Einerseits geschieht das aus meiner Sicht, weil sich curriculare Überlegungen immer noch sehr stark an den Inhalten/Wissensgebieten der Erziehungswissenschaft und der Unterrichtsfächer als Disziplinen orientieren und eben nicht an den Kompetenzen, die Lehrende benötigen, um eine möglichst klar formulierte Aufgabenstellung der Schule kompetent und erfolgversprechend zu bearbeiten. Andererseits resultieren Probleme auch daraus, dass die Ausbildung von Lehrern verschiedenen Einheiten im Gefüge von Universität, zweiter Ausbildungsphase, den ausbildenden Schulen und Weiterbildungsanbietern – von Landesinstituten bis zu Regierungspräsidien – obliegt, die miteinander über ihre Aufgabe der Professionalisierung von Lehrenden praktisch nicht inhaltlich kommunizieren.

Dass diese wenig zufriedenstellende Diagnose der bestehenden Lehreraus- und fortbildung die gegebene Situation angemessen beschreibt, ist der Befund zahlreicher Begutachtungen zur Lehrerbildung – prominent in letzter Zeit formuliert von Jürgen Oelkers für die KMK (Oelkers 2004). Die dort gezogene Bilanz und die daraus entwickelte ausbildungsstrategische Konsequenz der Kompetenz- und Standardorientierung bestätigt den von mir vorgeschlagenen und eingeschlagenen Weg, die Ausbildung an der Kompetenzentwicklung der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer für eine zukunftstaugliche Schule aus zu richten.

Angesichts seiner Situationsbeschreibung schließt sich Oelkers dem von Ewald Terhart verfassten KMK-Gutachten von 2002 an, das eine umfassende und systembezogene Standardisierung vorschlägt (Terhart 2002, S. 30ff.). Diesem Vorschlag und auch der formulierten Forderung nach einer ernsthaft durchdachten Kompetenz- und Standardorientierung der Ausbildung ist wenig hinzuzufügen; damit sie aber nicht wieder ins Leere geht, gilt es, eine Ausbildung zu konzipieren, in der es wirklich um Kompetenzen geht und für die dann auch wirksam Standards formuliert werden können.

3. Exkurs: Anmerkungen zu den von der KMK definierten Kompetenzbereichen für Lehrer

Aus den programmatischen Forderungen von Oelkers, Terhart u.a. erwachsen im Beratungszusammenhang der KMK – ähnlich wie in den vorstehenden Überlegungen zur Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern entwickelt – die Benennung von sog.

Kompetenzbereichen mit elf Kompetenzen (KMK 2005). Leider kommt der von der KMK damit umrissene Katalog der Kompetenzbereiche und Kompetenzen aber ohne eine konzeptionelle oder begründende theoretische Argumentation aus, sondern tradiert – bezogen auf die sog. die Kompetenzbereiche – die Einteilung in: Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren. Das mag für die Markierung der einzuschlagenden Richtung durch die KMK dienen, weil klar signalisiert wird: Die Ausbildung orientiere sich bitte an professionellen Tätigkeiten und nicht an Gehalten von wissenschaftlichen Disziplinen. Signalisiert wird auch: Kompetenz und Standards meinen, dass die Ausbildung geeignet sein muss, bei ihren Absolventen ein gewisses Niveau in der Ausübung dieser Tätigkeiten zu gewährleisten, womit sich die Ausbildungsinstitution selbst einem Standard unterwirft.

Für die Realisierung der aus Sicht der KMK einzuschlagenden Richtung in der Weiterentwicklung und Innovation der Lehrerbildung scheinen mir allerdings – über die KMK-Setzung hinausgehende, erziehungswissenschaftlich fundierte Klärungen im oben bereits angestrengten Sinne erforderlich zu sein: Sie helfen, tatsächlich und in der Geschichte der Lehrerbildung tendenziell erstmalig ein Ausbildungscurriculum zu formulieren, das Lehrende für die Aufgaben der heutigen und zukünftigen Schule angemessen qualifizieren kann. Das zu tun, bedeutet, das Wissen über Lehrprofessionalität auf sich selber anzuwenden, um ein fundiertes Lehrerausbildungscurriculum, aber auch dessen angemessene Methodisierung und Institutionalisierung, zu denken und zu etablieren.

Ich beginne mit einer kurzen Diskussion des von der KMK umrissenen Curriculums: Dass die genannten vier Aktivitäten Tätigkeiten von Lehrenden sind, ist wohl nicht zu bestreiten, wohl aber ist zu fragen, ob diese Tätigkeitsnennungen schon dazu verhelfen zu wissen, was man im Sinne von theoretischen und praktischen Standards benötigt, um die benannten Tätigkeiten professionell zu vollziehen. Mit Blick auf die oben entwickelte Konzeption von Professionalität kann man schnell sehen, dass *Unterrichten* und *Erziehen* zwei verschiedene Ausprägungen von lehrender Kommunikation darstellen, bei denen im Kern jeweils eine unterschiedliche „Sachbotschaft" kommuniziert wird: beim Unterrichten geht es um die Aufgaben und Inhalte des Lernens, beim Erziehen geht es um Botschaften zur Person und Entwicklung der Lerner, wobei zu fragen ist, ob und in welchem Umfang es sinnvoll ist, solche Botschaften direkt zu formulieren bzw. ob es nicht zu bevorzugen wäre, erziehend gemeinte Botschaften mehr oder weniger prinzipiell an die inhaltliche Beschäftigung mit *etwas*, also einem Inhalt, einer curricular relevanten Aufgabe zu verknüpfen[1]. Gleichgültig wie man das einschätzt, sieht man aber, dass beide Tätigkeiten, also „Unterrichten" und „Erziehen", als Formen pädagogischer Kommunikation auf curricularer (Sachbotschaft), methodischer (kommunikativer Appell), institutioneller (Beziehungsbotschaft) und kultureller Kompetenz (Ichbotschaft) im oben entwickelten Sinne basieren, weil gelingender Unterricht glei-

1 Im Anschluss an J.F. Herbart würde ich letzteres bevorzugen: also keinen Unterricht gelten zu lassen, der nicht auch erzieht, der also an der Haltung der Erzogenen zur Welt mitwirkt; aber ebenso keine Erziehung zu konzipieren, die nicht immer auch Unterricht ist, d.h. Unterstützung der Zu-Erziehenden beim besserem, leichteren, klärenden Zugang zur Welt.

chermaßen wie angemessene Erziehungstätigkeit von der kompetenten Übermittlung der kommunikativen Teilbotschaften als auch von deren angemessenem Zusammenspiel abhängen.

Das „Beurteilen“ ist davon sicher unterschieden, denn es ist zunächst kein „Kommunizieren“ sondern die Folge von differenzierter Wahrnehmung, der Herstellung von Beziehungen zwischen dem Wahrgenommenen und entwickelten Maßstäben und erst dann – im Austausch mit anderen – eine Art Meta-Kommunikation über die Wirkungen z.B. von Unterrichten und Erziehen sowie von Lernen und von Erzogen-wordensein. Insofern beruht es u.a. auf dem, was ich oben reflexive bzw. evaluative Kompetenz genannt habe.

Schließlich kann man sehen, dass „Innovieren“ als Tätigkeit wiederum andere Kompetenzen voraussetzt. Es steht quasi quer zu all den anderen Tätigkeiten, weil es von der Sache her immer im Medium einer der von mir unterschiedenen Kompetenzbereiche auftritt: ich kann das Curriculum, die Methoden, die Institution, die Lernumgebung und die Bewertungsprozesse sowie die im Übrigen im KMK-Curriculum nicht benannten Diagnoseprozesse in der schulischen Realität innovieren und mir scheint es einleuchtender, die dazu erforderliche Kompetenz als einen notwendigen Aspekt/Bestandteil der jeweiligen curricularen, methodischen, institutionellen, evaluativen und diagnostischen Kompetenz zu betrachten und sie folglich auch in diesen Zusammenhängen und nicht eigens für sich auszubilden.

4. Auf dem Weg zu einem professionstheoretisch begründeten Ausbildungscurriculum für Lehrende

Was ich glaube, mit den oben entwickelten professionellen Anforderungen an Lehrende zeigen zu können, und was ich folglich auch als kompetenztheoretisch geprüfte Weiterentwicklung zu den KMK-Überlegungen vorschlage, ist, die Komplexität der Ausbildungsanforderung, vor der Lehrende stehen, professionstheoretisch zu analysieren und dadurch bearbeitbarer zu machen. Dabei zeigt sich für mich, dass Lehren im Kern eine kommunikative Tätigkeit und Aufgabe ist. Deren Bearbeitung und Bewältigung setzt das Verfügen über ein Ensemble von Kompetenzen voraus, die lehrende Kommunikation ermöglichen und die die professionell Lehrenden zu unterscheiden wissen sollten. Dazu allerdings muss man mit und für die Lehrenden beides – also lehrende kommunikative Tätigkeit und dafür basale Kompetenzen – und deren Verhältnis zueinander genauer bestimmen.

Mir scheint, das heißt auch, zu verstehen und zu antizipieren, dass man sehr wohl Standards für Kompetenzen nicht aber für die darauf aufruhende Professionalität formulieren kann. Das hat damit zu tun, dass eine sehr gute Curriculumkonstrukteurin, die gleichzeitig z.B. auch eine große institutionelle Kompetenz hat, diese Kompetenzen dennoch nicht zwingend in Lehrsituationen unter Beweis stellen können muss. Kompetenzen und deren Standardisierung sind also eine Basis für Professionalität, aber diese selbst ist über Kompetenzstandardisierung nicht standardisierbar. Letzteres ist wichtig

zu verstehen, um sich bewusst zu machen, was Standards leisten können und was nicht und welche Möglichkeiten des Kompetenzzuwachses und der gesteigerten Professionalität es z.B. im Laufe eines Berufslebens gibt. Kompetenzzuwachs ergibt sich bezogen auf die Einzelkompetenzen, die aber noch nicht gleich zu setzen sind mit wirksam gesteigerter Professionalität, die sich nämlich erst im praktischen Tun zeigt. Das ist für den weiteren Diskurs festzuhalten, und damit auch, dass es vermutlich verschiedene Ausbildungsstrategien und -maßnahmen braucht, um beides nämlich Kompetenz und Professionalität zu erreichen.

Nachdem ich oben bereits die vier plus zwei Elemente der kommunikativen Tätigkeit „Lehren" herausgearbeitet habe, ist deutlich, dass Lehrprofessionalität auf dem gelungenen Zusammenspiel der benannten Einzelkompetenzen (curriculare, methodische, ... Kompetenz) beruht; dieses Zusammenspiel muss man erproben können, um Professionalität zu erlangen, und auch dazu muss ein Professionalisierungskonzept Raum und Zeit vorsehen. Die Grundlegung von Lehrprofessionalität anzustreben bedeutet allerdings, zunächst die benannten Einzelkompetenzen zukünftig Lehrenden zugänglich zu machen. Dafür ist die Klärung des hier gebrauchten Begriffs von Kompetenz erforderlich.

5. Lehrkompetenz als Gefüge von Einzelkompetenzen in einem aufeinander bezogenen Handlungssystem

Zur Konzeption und Ermöglichung einer kompetenzorientierten und kompetenzvermittelnden Ausbildung von Lehrenden benötigt man einen solchen Begriff von „Kompetenz", der die operative Kraft hat, die Bestimmung und Formulierung von Standards des theoretischen und praktischen Wissens und Könnens der Lehrenden zu orientieren und anzuleiten.

Die Strategie zur Bestimmung eines solchen Kompetenzbegriffs, die ich hier wähle, ist die „Dimensionierung" von Kompetenz. Überlegungen dazu habe ich verschiedentlich vorgestellt (Girmes 1997, S. 112 ff., 2004a, S. 60ff.), ich fasse mich deshalb möglichst knapp: Wenn man überlegt, was die Zuschreibung von Kompetenz eigentlich ausdrückt, dann stößt man darauf, dass sie die Beobachtung einer Fähigkeit zum Handeln – im Sinne wirksamen Tätigseins – meint, die dem Handeln Merkmale wie Angemessenheit, Tauglichkeit, Erfolgswahrscheinlichkeit o.Ä. verleiht. Insofern fragt man bei der näheren Untersuchung von Kompetenz zugleich nach dem, was eigentlich „wirksame Tätigkeit" ausmacht und wie sie sein müsste, damit man von „kompetentem Handeln" reden will und kann. „Kompetenz" als wirksame Tätigkeit – so stellt man beim Antworten fest – erscheint immer innerhalb eines Handlungsgefüges oder -systems und in Relation zu einer Umwelt. Sie ist in der Konsequenz – und das ist ihre systemischen Beschreibung (vgl. Girmes 2004a, S. 62f.) – immer dann gegeben, wenn jemand die gemeinten Funktionen von Tätigkeiten für das Lösen von Aufgaben in der Welt aktiv berücksichtigt

Diese gemeinten Funktionen sind – wie wir gesehen haben – im Falle professionellen Lehrens solche, die sich daraus ergeben, dass man „Lehren" als einen Spezialfall von

„Kommunikation“ betrachten kann und sollte. Daraus resultieren verschiedene, *funktional relevante* Tätigkeiten von Lehrenden wie

- die Handlungssituation und die Lernmöglichkeiten der adressierten Lerner angemessen wahrzunehmen und ggf. spezifischen Handlungsbedarf zu diagnostizieren
- ein Curriculum zu konzipieren und es in Aufgaben zu übersetzen,
- es methodisch geeignet zu präsentieren,
- es in ein angemessen gestaltetes, organisatorisches Gefüge und in eine Lernumgebung einzubinden
- schließlich bei all diesen Tätigkeiten eine diesen angemessen korrespondierende Rolle einzunehmen,
- und sich auf alle Tätigkeiten und deren Wirkungen evaluativ und reflexiv zurückzuwenden, um daraus für das weitere Agieren zu neuen Einschätzungen (im Sinne der oben erläuterten Diagnose und Evaluation) und ggf. zu eigenen Lernprozessen zu kommen.

All diese Tätigkeiten übernehmen in der lehrenden Kommunikation die Funktion, einerseits, verschiedene kommunikative Botschaften zu übermitteln, und andererseits, deren Angemessenheit durch Vorab- und Hernachbetrachtung und -klärung wahrscheinlich zu machen. Der funktionale Zusammenhalt dieser Tätigkeiten und deren produktive Wirksamkeit ist umso größer, je besser die Einzelaktivitäten/Funktionen je für sich gelingen und je besser sie aufeinander und auf das Kommunikationsgegenüber, also auf die Schülerinnen und Schüler und die jeweilige Kommunikationssituation, abgestimmt sind. Diese Abstimmung oder Passung verschiedener kompetenter Tätigkeiten anzustreben und zu erreichen, ist eine weitere, eigene Kompetenz, die in alter, aber immer noch verständlicher Sprache „Takt“ heißt[2]. Takt entsteht als spontane, situativ stimmige, und doch überlegte, d.h. auch funktional passende Vermittlung von Teilaktivitäten in einer sozialen Handlungspraxis, die sich gleichermaßen auf situative Wachheit und auf belehrend gemachte Reflexion vorangegangener Praxis stützt. Deshalb ist die Basis einer kompetenten Lehr-Praxis, also eines professionellen lehrenden Tuns und Könnens, ihrer situativen Artikulation vorgelagert. Diese Basis bestimmt sich durch den möglichen Grad an Kompetenz, in dem *jede einzelne* der benannten sechs Grund-Lehrtätigkeiten ausgeübt werden kann. Insofern sind die gemäß der gefundenen Struktur (Kommunikation) funktional zugeordneten Tätigkeiten Subsysteme des Gesamt-Systems der lehrenden Kommunikation.

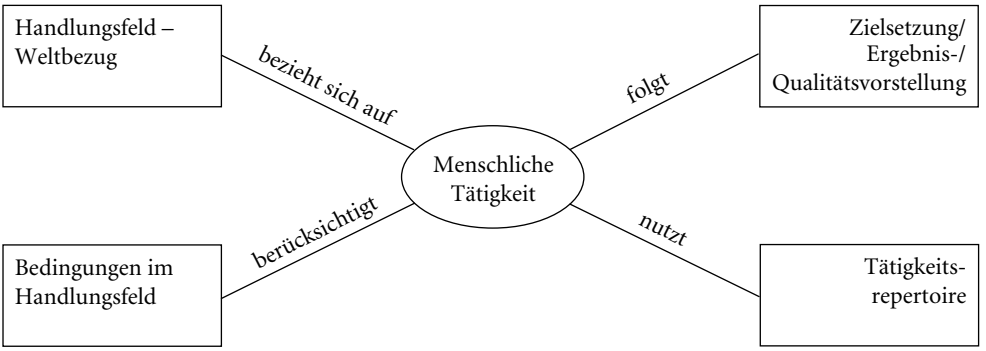
Will man also (zunächst) für diese einzelnen Tätigkeiten als Subsystemen von professionell Lehrenden qualifizieren, so stellt sich die Frage nach den Bedingungen der

2 In den Worten Herbarts: „Es gibt also eine Vorbereitung auf die Kunst durch die Wissenschaft, eine Vorbereitung des Verstandes und des Herzens *vor* Antretung des Geschäfts, vermöge welcher die Erfahrung, die wir *nur in der Betreibung* des Geschäfts selbst erlangen können, allererst belehrend für uns wird. Im Handeln nur lernt man die Kunst, erlangt man Takt, Fertigkeit, Gewandtheit, Geschicklichkeit; aber selbst im Handeln lernt die Kunst nur *der*, welcher vorher im Denken die Wissenschaft gelernt, sie sich zu eigen gemacht, sich durch sie gestimmt und die künftigen Eindrücke, welche die Erfahrung auf ihn machen sollte, vorbestimmt hatte (Herbart 1802/1964, S. 127)“.

Möglichkeit dafür, dass die innere Struktur, der das jeweilige Agieren folgt, so ist und genutzt wird, dass Kompetenz entsteht wahrgenommen werden kann. Die Frage nach der auf dieser Ebene gesuchten innerne Struktur von (kompetenter) Tätigkeit ist ersichtlich allgemeiner Art und insofern nicht mehr spezifisch für „Lehren“ und dessen Teiltätigkeiten. Es ist vielmehr eine Frage nach der Struktur jeder menschlichen Tätigkeit. Meiner Überlegung zufolge sind es immer mindestens vier Dimensionen, die im Spiel sind, wenn Menschen (kompetent) agieren:

- Aktionen nehmen immer Bezug auf etwas in der Welt,
- sie berücksichtigen mehr oder weniger gut und bewusst Bedingungen, die die jeweilige Handlungssituation und die Aktionen in ihr betreffen,
- sie nutzen ein Tätigkeitsrepertoire in Form des verfügbaren Wissens und Könnens, der bestehenden Einstellungen und Haltungen der Agierenden,
- sie orientieren sich an einer Zielsetzung, einer Vorstellung vom Tätigkeitsergebnis, von seiner Qualität, an der Befriedigung von Interessen und Bedürfnissen, die sich mit der Aktivität für den Agierenden verbinden lassen.

Als Bild betrachtet sieht das Beschreibungsformat für jede allgemeine Aktivität, wenn man sie als Handlungssystem darstellen will, so aus:



Auf der Basis dieser Überlegung lässt sich Kompetenz bzw. kompetente Tätigkeit wie folgt beschreiben: *Kompetenz* liegt immer dann vor, wenn im Gefüge der benannten vier Dimensionen Stimmigkeit herrscht. Stimmigkeit meint z.B.: Die Qualitätsvorstellungen passen zur Ausübung der Aktivität, das Repertoire ist zureichend, Bedingungen werden gesehen und beachtet, ein Repertoire wird in geeigneter Weise auf ein Handlungsfeld angewandt, etc. Wenn man also Standards formuliert, dann heißt das zu sagen,

- welche Aktivitäten,
- mit welchen Qualitätsansprüchen
- in welchem Handlungsfeldern
- unter Nutzung welchen Wissen und Könnens als Repertoire
- und unter Berücksichtigung welcher Bedingungen im Handlungsfeld

stimmig und situationsgerecht miteinander verbunden werden sollen. Immer wenn man die „Eintragungen" in diese fünf Bereiche verbreitert/erweitert, dann erhöht man den Standard und setzt damit einen neuen, höheren Qualitätsmaßstab, der in dem dafür erforderlichen Kompetenzzuwachs klar beschriebenen ist. *Mangel an Kompetenz* liegt angesichts dieser Strukturierung immer dann vor, wenn im jeweils als anstrebenswert formulierten Gefüge der fünf benannten Dimensionen Unstimmigkeit herrscht. Unstimmigkeit meint z.B.: Die Qualitätsvorstellungen passen nicht zur jeweiligen Ausübung der Aktivität, das Repertoire ist unzureichend, Bedingungen werden übersehen oder missachtet, ein Repertoire wird in nicht geeigneter Weise auf ein Handlungsfeld angewandt, etc.

Die so auf verschiedene Weise erwartbaren und erfahrbaren Unstimmigkeiten sind bei denen, die diese Kompetenzen aufbauen wollen, als „Lücken" erlebbar, die der Fortschritt im Kompetenzaufbau zu schließen helfen soll. Es ist Aufgabe einer kompetenzorientierten Ausbildung,

- dass sie – bezogen auf die jeweils formulierten Qualitätsmaßstäbe – Hilfe zum Schließen empfundener und aufgezeigter Lücken leistet,
- dass sie anregt, die Stimmigkeit dessen, was man denkt, tun möchte und kann, zu erzielen und/oder zu optimieren,
- dass sie dazu anhält, angestrebte und realisierbare Kompetenzniveaus im handelnden Zusammenspiel von benannten Elementen zu fixieren und dies alles hinsichtlich eines Niveaus markiert ist, das als professionell erforderlich gelten soll.

Eine solche Ausbildung von Lehrenden bezieht sich dann einerseits auf die Entwicklung der sechs formulierten Basis- und Teilkompetenzen je für sich – und das wären in einem guten Sinne des Wortes *Ausbildungsmodule* – und sie bezieht sich auf die aktive Verknüpfung des Gelernten in realen Situationen.

6. Das Verhältnis von Theorie und Praxis in einer kompetenzorientierten Lehrerausbildung

Dass eine theoretische Ausbildung, wie sie etwa Aufgabe der Hochschule ist, ihren Schwerpunkt darin hat, die *Elemente* einer dimensionierten curricularen, methodischen, institutionellen, kulturellen, diagnostischen und evaluativen Kompetenz zu vermitteln und deren stimmige, überwiegend gedanklich Vermittlung abzufordern, leuchtet ein. Dennoch ist das lehrend kommunikative Handeln eine Folge des Zusammenspiels der so erworbenen Kompetenzen im situativen Tun. Das kann man ausbildungsstrategisch kaum vollständig auf eine Phase *nach* der wissenschaftlich theoretischen Ausbildung vertagen. Daraus folgt, dass man für die Ausbildung von Lehrenden, soll sie denn kompetenz- und standardorientiert sein, grundsätzlich neue Organisationsformate konzipieren muss, die die Einübung in die tätige Kombination der vermittelten Klärungen in den fünf Kompetenzbereichen ebenso erlauben, wie sie Studierende bis zum

Aufbau von professionellem Können in der Verbindung der erworbenen Kompetenzen begleiten.

Wenn ich also nachfolgend und abschließend für die schon benannten Ausbildungs-Module hin zur Entwicklung einer Lehrprofessionalität zeige, aus welchen Elementen sie sich als kompetenzverbürgend dimensionierte Handlungsgefüge jeweils zusammensetzen könnten und sollten, dann sind das Benennungen der Teile der Wissenschaften und ihrer dokumentierten pädagogischen Praxen, die eine notwendige „Vorbereitung des Verstandes" vor dem Sich-Erproben in konkreten Lehrsituationen veranlassen können. Die Erprobung selbst und deren auswertende und belehrende Reflexion bezieht sich sinnvoller Weise darauf zurück und schließt sich ggf. an entsprechende Lektüren an. Diese erste Form der Erprobung angeeigneten Theoriewissens kann und sollte durchaus in akademisch seminaristischer Form organisiert werden, und zwar dadurch, dass Studierende in der „theoretischen" Ausbildung dazu herausgefordert werden und dazu Gelegenheit erhalten,

1. ein Lehrgebiet verantwortlich curricular zu strukturieren und in – für eine benannte Lernergruppe geeignete – Lernaufgaben/Lernangebote und Lernmaterialien zu übertragen,
2. methodische Settings und Inszenierungen von Lernaufgaben und von Anfängen/Einstiegen zu größeren Lernvorhaben zu antizipieren und zu planen
3. ein Lernumgebungsdesign für eine Schulstufe mit geeigneten Lernmaterialien zu entwerfen, seine Realisierung zu planen und seine Wirkung für die lehrende Kommunikation zu antizipieren/das Organisationskonzept für eine spezifische Schule zu rekonstruieren, es ggf. zu optimieren oder neu zu konzipieren
4. sich über ihre innere Haltung zu ihren Adressaten und zu ihrer Aufgabe Rechenschaft abzulegen und sich und ihren körpersprachlichen Ausdruck darauf hin kennen zu lernen und weiterzuentwickeln, dass es zunehmend wahrscheinlich wird, dass sie kommunikativ mit ihren Ich-Botschaften so wirken können wie sie es wollen und zu verantworten bereit sind
5. curricular angemessene und adressatengerechte Formate für die Feststellung und Dokumentation von Lernleistungen und von den eigenen Lehrleistungen zu entwickeln
6. Schülerinnen und Schüler möglichst differenziert und zugewandt in deren Lernpotenzialen und ggf. bestehenden Lernproblemen wahrzunehmen und vor dem Hintergrund lerntheoretischen und entwicklungstheoretischen Wissens zu beschreiben.

7. Standards, Kompetenzen und qualifizierende Aufgaben für alle Ebenen der Ausbildung

Gelegenheiten zum Ergreifen dieser oder ähnlicher Aufgaben zu geben, heißt, die Entwicklung der mehrfach benannten sechs Grundkompetenzen im Studium zu ermöglichen, und dabei einen Standard zu setzen. Der bestimmt sich danach und dadurch, was man den Studierenden aus dem Fundus der Erziehungswissenschaft und dem Fundus

anderer notwendiger Disziplinen verbindlich zu berücksichtigende Wissenselemente, Strategien und Handlungsmuster zur Verfügung stellt. Das, was lehrend verbindlich als Anregung und Unterstützung angeboten wird, sollte für das erfolgreiche Aufgreifen der oben formulierten Lerngelegenheiten geeignet und hilfreich sein, was seinerseits evaluiert werden kann und sollte. Erfolgt eine solche Evaluation, dann unterliegen nicht nur die Studierenden als Absolventen Standards, sondern auch die Ausbildungsinstitution und ihre Mitarbeiterschaft sind dem Anstreben des Entstehens von Kompetenzen und der Gewährleistung von Standards verpflichtet und werden daraufhin reflektiert und ggf. optimiert (vgl. dazu Terhart 2002, 2004).

Man kann sich bezogen auf das vorgeschlagene Kompetenztableau darüber verständigen, in welchen Bereichen jeweils welches Minimum an Kompetenz erreicht sein müsste, bevor man jemanden ermutigt, sich aktiv und verantwortlich in eine Lehrsituation einzubringen, um sich und seine Möglichkeiten darin zu erproben und zu erfahren. Dabei gilt es zwei Gesichtspunkten Rechnung zu tragen:

- dem Schutz der Studierenden vor überfordernden Situationen und damit vor quasi herbeigeführten Niederlagen und
- dem Schutz der adressierten Schüler und Schülerinnen vor allzu schlecht gestalteten Lernsituationen und entsprechender Lehrkommunikation, die potenziell die Lernmöglichkeiten der Lerner beeinträchtigt.

Auch diesen Schutz zu gewährleisten, ist Ausdruck eines Standards, nämlich eines Standards für eine verantwortlich agierende Ausbildungsinstitution.

Folgt man dem Vorstehenden, dann zeichnet sich eine kompetenz- und standardorientierte Ausbildung von Lehrenden dadurch aus, dass sie mindestens für die sechs oben beschriebenen Kompetenzen Lernanlässe und Lerngelegenheiten schafft und dass sie darüber hinaus veranlasst und supervidierend begleitet, dass die entstehenden Kompetenzen in realen Lehr- und Lernsituationen eingebracht und auf wirksame und für alle Beteiligten produktive Weise miteinander verbunden werden. Das Gesamtgefüge, das dabei entsteht und aktiviert wird, lässt sich in der oben erläuterten Form der Darstellung von Kompetenz wie in der Abbildung auf der nächsten Seite gezeigt zusammenfassen.

Überträgt man dieses Tableau in dazu zu bearbeitende, einzelne und qualifizierende Aufgaben, die dann die zu absolvierenden Ausbildungs-Module für ein zu Professionalität führendes Curriculum sein würden, so zeigt sich, dass in Bezug auf einige Kompetenzen eine Auffächerung der umfassend formulierten Kompetenz in weitere Teilkompetenzen hilfreich ist. Das gilt z.B. für die Diagnostische Kompetenz oder die Curriculare Kompetenz, sich auf deutlich zu unterscheidende Handlungsfelder beziehen, und darauf bezogen notwendigerweise ein unterschiedliches Tätigkeitsrepertoire erforderlich machen und z.T. andere Bedingungseinschätzungen zur Folge haben und auch je anderen Qualitätsvorstellungen verpflichtet sein können. So steckt in der institutionellen Kompetenz sowohl die Fähigkeit zur Entwicklung und Gestaltung der Schule als Organisation als auch die Fähigkeit zur Entwicklung und Gestaltung der Räume/Höfe, etc. als Lernumgebung für produktives Lernen.

Abb. 1: Kompetenzdimensionierung (entnommen aus Girmes 2004a, S. 66)

Curriculare Kompetenz setzt sich zusammen aus der Fähigkeit, ein Lehrgebiet sach- und adressatengerecht zu „dimensionieren", was heißt, seinen „bildenden" Sinn für das Bildungsprogramm der jeweiligen Bildungseinrichtung insgesamt heraus zu arbeiten (vgl. dazu ausführlicher Girmes 2004a, S. 126–162). Curriculare Kompetenz ist aber auch erforderlich, um für ein dimensioniertes Lehrgebiet bezogen auf die je gemeinten Lerner und deren Situation lernträchtige Aufgaben zu entwickeln, die dafür geeignet sind, sie Lernern zu stellen, sodass sie sich ihnen stellen (vgl. dazu ebd., S. 163–177). Und auch die personal-kulturelle Kompetenz ist eine zusammengesetzte Kompetenz, weil unter ihrem Dach einerseits die Entwicklung einer professionellen (inneren) Haltung ansteht, aber auch die Entwicklung der Fähigkeit, seinen eigenen körpersprachlichen Ausdruck zu kennen, zu entfalten und zu nutzen.

Aus diesen und weiteren vergleichbaren Überlegungen ergibt sich das nachfolgend abgedruckte Gefüge von 10 Qualifizierungsaufgaben – wie ich sie nenne – mit denen sich professionell Lehrende zumindest erfolgreich auseinandergesetzt haben sollten. Die nachfolgende Auflistung ist zugleich ein Vorschlag für das Gesamtgefüge eines professionalisierenden Aufgabensettings bzw. der für die mindestens darin vorzuhaltenden Module als Lehrangebote. Das zu repräsentieren und kompetent bearbeiten zu lassen, bedeutet zugleich, einen Ausbildungsstandard für die Bildungseinrichtung, an der Lehrprofessionalität entstehen können soll, zu formulieren und realisierbar zu machen.

Tableau der Kompetenzen und zugehörigen Aufgaben von Lehrprofessionalität
Diagnostische Kompetenz 1. Lernmöglichkeiten der Adressaten wahrnehmen und berücksichtigen 2. Die gesellschaftlichen Voraussetzungen für die eigene Lehrtätigkeit klären
Institutionelle Kompetenz 3. Arbeitsbedingungen in Lehrorganisationen und Bildungsbereichen von Unternehmen klären und verantwortlich mit gestalten 4. Lernumgebungen/Lernräume gestalten
Curriculare Kompetenz 5. Lehrvorhaben sachgerecht und kompetenzorientiert klären und konzipieren (dimensionieren) 6. Lernaufgaben adressaten- und sachgerecht formulieren/ Lehr-Lern-Mittel und Medien herstellen
Methodische Kompetenz 7. Lehr- und Lernprozesse (Artikulationen) gedanklich, material, medial und in der Zeit vorplanen; Anfänge/ Inszenierungen finden
Personell-kulturelle Kompetenz 8. In Lernsituationen den eigenen Vorhaben und Prinzipien entsprechend handeln und sprechen 9. Prinzipien für die eigene Rolle/ für eine Haltung gegenüber Lernenden finden
Reflexive und evaluative Kompetenz 10. Formen der prozessbegleitenden und ergebnisbezogenen Erhebung von Lern- und Lehrergebnissen zur Reflexion und zum Lernen nutzen und Ergebnisse im Blick auf Kriterien bewerten

Dieses modularisiert anzubietende Curriculum einer Basis-Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern, würde aus meiner Sicht eine gute Grundlage für eine darauf aufruhende Kompetenz- und Standardorientierung darstellen, deren Gewährleistung sicherlich zur Qualitätssicherung von Lehrtätigkeit und Unterricht beizutragen in der Lage wären. Allerdings würde dieses Curriculum notwendigerweise mehr Lern-Zeit in Anspruch nehmen, als das in allen derzeitig gängigen Ausbildungsordnungen vorgesehen ist und es würde auch die Verbindung und Relation von theoretischer Klärung und praktischer Erprobung und deren Reflexion in Richtung stärker integrierter Lösungen

verändern. Die so entstehende Basisqualifikation in Bezug auf Lehrprofessionalität wird man damit verbinden können und sollen, dass z.B. für alle Qualifizierungsaufgaben gilt, dass sie dann, wenn die Studierenden einen Abschluss besitzen, von diesen auf einem formulierten und prüfbaren Mindestniveau erfolgreich bearbeitet werden können. Erwünschte und erreichte Überschreitungen des Mindestniveaus drücken sich in Abschlussnoten besser als „ausreichend" aus. Notwendige Anpassungen an die späteren Einsatzorte und Arbeitsbedingungen können über – die Grundqualifikation fortschreibende – Spezialisierungen für unterschiedliche Altersgruppen (Kinder, Jugendliche Erwachsene, Alte und Adressaten mit besonderen Bedürfnissen) oder für Typen von Bildungseinrichtungen konzipiert werden.

Kompetenzentwicklungen und -erweiterungen können und sollten aber darüber hinaus auch im Rahmen der Berufstätigkeit systematisch angestrebt und erwartet werden, was zu einer konzeptionell transparenten und auch zertifizierbaren Fortbildungsanforderung führen würde. Ihr gemäß könnte man als Lehrerin und Lehrer gehalten sein, z.B. innerhalb von 5–10 Berufsjahren zu den 6 Kompetenzbereichen (vgl. Abb. 1) jeweils Fortbildung nachzufragen und die absolvierte Fortbildung mit einem zertifizierten höheren Kompetenzstandard abzuschließen. Schließlich könnte es – auf noch gesteigertem Kompetenzniveau – explizite Expertinnen und Experten z.B. für Curriculumentwicklung, Organisationsentwicklung, Lernumgebungsdesign, kreative Methodisierungen und Lernaufgabenentwicklung, pädagogische Diagnostik sowie für Lehr- und Lernevaluation geben.

Kompetenz- und Standardorientierung schaffen die notwendigen Voraussetzungen für Lehrprofessionalität. Als Ort der Erprobung und Verknüpfung von erworbenen Kompetenzen ist – wie bereits erläutert – eine supervidierte lehrende Praxis entscheidend, in der das situative Zusammenspiel z.B. der curricularen Entscheidungen mit deren Methodisierung in einer bewusst berücksichtigten Lern- und Organisationsumgebung gezielt erprobt, kollegial begleitet und reflektiert werden kann, sodass gemachte Erfahrungen belehren können. Daraus folgt die Notwendigkeit einer Veränderung der professionalisierenden Praxisanteile der Ausbildung von Lehrenden und deren Verzahnung mit der universitären Ausbildung, was auf die Notwendigkeit einer grundsätzlichen Veränderung der gegebenen Ausbildungsstruktur hinweist (vgl. Girmes 2002). Die nachhaltige Wirksamkeit der angestrebten Kompetenz- und Standardorientierung der Lehrendenausbildung wird also auch und vermutlich entscheidend von der Neukonzeption der heutigen Ausbildungsphasen bedingt sein, sodass der Ernst und Erfolg der angestrebten Reformen sich wesentlich daran zeigen und zu messen haben wird.

Literatur

Girmes, R. (1997) Sich zeigen und die Welt zeigen. Bildung und Erziehung in posttraditionalen Gesellschaften. Opladen: Leske +Budrich.

Girmes, R. (2002): „Modell einer gestuften Ausbildung für die professionelle Ausübung Lehrender Berufe". In: Kötters-König, C./Helsper, W. (Hrsg.): Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift. Opladen: Leske + Budrich, S. 141–158.

Girmes, R. (2004a): [Sich] Aufgaben stellen. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.

Girmes, R. (2004b): Organisation und Profession: Welches Organisationsformat fördert Professionalität in Bildungseinrichtungen? In: Böttcher, W./Terhart, E. (Hrsg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 103–119.

Herbart, J.F. (1802/1964/65): Die ersten Vorlesungen über Pädagogik. Die erste Vorlesung. In: Ders.: Pädagogische Schriften. Hrsg. von Walter Asmus. Bd. 1. Düsseldorf, München: Küpper, S. 121–130.

KMK (2005): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. In: Zeitschrift für Pädagogik 51, S. 280–290.

Oelkers, J. (2004): Entwicklung curricularer Standards für die Lehrerbildung. Vortrag vor dem Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentag am 19. November 2004 in der Philipps Universität Marburg.

Schulz von Thun, F. (1981/1996): Miteinander Reden 1. Störungen und Klärungen. Reinbeck: Rowohlt.

Terhart, E. (2002): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz (ZKL-Texte Nr. 23). Universität Münster: ZKL.

Terhart, E. (2005): Standards und Kompetenzen in der Lehrerbildung. Vortrag auf der Tagung des Stifterverbandes am 1./2. Juli 2005 in Paderborn (erscheint 2006 im Tagungsband).

Anschrift der Autorin:
Prof. Dr. Renate Girmes, Otto-von-Guericke Universität Magdeburg, Institut für Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl Allgemeine Didaktik und Theorie der Schule, Zschokkestr. 32, 39104 Magdeburg.