

Vogel, Sigrid

## Vom Wissen zum Können. Der Beitrag der Zweiten Phase zur professionellen Kompetenz

*Die Deutsche Schule 97 (2005) 3, S. 351-363*



Quellenangabe/ Reference:

Vogel, Sigrid: Vom Wissen zum Können. Der Beitrag der Zweiten Phase zur professionellen Kompetenz - In: Die Deutsche Schule 97 (2005) 3, S. 351-363 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-273841 - DOI: 10.25656/01:27384

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-273841>

<https://doi.org/10.25656/01:27384>

### 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.

### 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.

### Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

---

Sigrid Vogel

## Vom Wissen zum Können

Der Beitrag der Zweiten Phase zur professionellen Kompetenz

---

„Für das Können ist der einzige Beweis: Das Tun.“  
(Marie von Ebner-Eschenbach)

Die Kultusministerkonferenz hat im Dezember 2004 beschlossen, Lehrerbildungsstandards einzuführen. Bislang beziehen sich die Lehrerbildungsstandards nur auf die Bildungswissenschaften, fachwissenschaftliche Standards fehlen noch. Mit der Ausweisung von Standards für theoretische und praktische Ausbildungsabschnitte wird tendenziell die Tradition der Terhart-Kommission (2000) aufgegeben, in der die Beibehaltung zweier Ausbildungsphasen empfohlen wird. Die Phasigkeit der Lehrerausbildung steht, insbesondere auch in Verbindung mit der aktuellen Diskussion der Universitäten, auf konsekutive Lehramtsstudiengänge umzustellen, zur Disposition. Auch die Umstrukturierung der II. Phase in Hessen, wo zum 01.08.2005 eine modularisierte Ausbildungsorganisation mit der Vergabe von ECTS-Punkten eingeführt wird, wirft die Frage auf, ob denn diese ECTS-Punkte zu denen aus der universitären Lehramtsausbildung hinzu gerechnet werden oder ob beide sich im Sinne einer einphasigen Lehrerausbildung ergänzen sollen.

Ein vorbereitungsdienstloses Szenario wird ebenfalls in den *Empfehlungen der Heinrich-Böll-Stiftung* (2004) entwickelt: Die II. Phase wird aufgeteilt zwischen Universität und Schuldienst, wobei der Universität die Ausbildung zur Berufsfertigkeit mit übertragen wird. Die Aufnahme in den Schuldienst erfolgt dann probeweise in einer Berufseingangsphase, in der die Eignung für den Beruf unter Anleitung durch Mentoren erprobt wird. „Für diese Berufseingangsphase ist eine schulinterne berufsbegleitende praktische und theoretische Fortbildung einzurichten“ (Heinrich-Böll-Stiftung 2004: 128). Eine allmähliche Verflüchtigung der II. Phase mag aber auch schon durch den Ruf nach größerer „Praxisnähe“ der universitären Lehrerbildung, die durch die Ausweitung „praktischer Anteile“ erreicht werden soll, eingeleitet worden sein. So nötig und so sinnvoll diese Forderung auch ist, diese „Praxisnähe“ war und ist in der II. Phase verwirklicht. Aus der Perspektive der in der II. Phase Arbeitenden ist also zu fragen: Welche Praxis? Welche Praxis in welchem Umfang? Sollen „praktische Anteile“ den Vorbereitungsdienst kompensieren? Können sie ihn gar ersetzen? Um diese Fragen beantworten zu können, ist es – trotz der immer wieder geübten Kritik an dieser Phase (Terhart 2000, Herrmann 2002, Heinrich-Böll-Stiftung 2004) – hilfreich, sich auf das Eigentliche des Vorbereitungsdienstes zu besinnen.

Die folgenden Ausführungen verstehen sich als ein Plädoyer dafür, den besonderen „Kompetenzpool“ der II. Phase für eine praxis- und berufsfeld-

orientierte Ausbildung nicht nur zu erhalten, sondern ihn im Sinne einer deutlichen Konturierung auszubauen – in welcher Organisationsform auch immer.<sup>1</sup>

Da im Folgenden sowohl von „Standards“ und „Kompetenzen“ gesprochen wird, sei kurz auf die *Begrifflichkeit* eingegangen. In den „Standards für die Lehrerbildung“ heißt es schlicht: „Mit den Standards für die Lehrerbildung definiert die Kultusministerkonferenz Anforderungen, die die Lehrerinnen und Lehrer erfüllen sollen“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister 2005, S. 280). Bei Oser/Oelkers (2001) umfasst der Begriff „Standard“ zwei Aspekte: Er steht einmal für eine professionelle Kompetenz und zum anderen für deren graduiertes Erreichen. Mithin sind Kompetenzen Standards zugeordnet und umgekehrt. Die Lehrerbildungsstandards der KMK benutzen Kompetenzen als Oberbegriff. Durch die Konkretisierung mit Hilfe von Standards werden Kompetenzen in Anforderungen umgedeutet. In dieser Bedeutung werden sie im Folgenden verwendet.

## **1. Probehandeln am Ausbildungsplatz Schule**

Der „Vorbereitungsdienst“ ist, unabhängig von seiner variantenreichen Ausgestaltung in den einzelnen Bundesländern, vom Grundsatz her ein „duales System“ (Vogel 2002): Studienseminare bilden die an den Schulen arbeitenden Auszubildenden gewissermaßen beruflich. Die Ausbildung zielt auf die Feststellung der Berufstüchtigkeit, indem die Auszubildenden u.a. ihr in der I. Phase erworbenes Wissen für die Lösung „praktischer“ Probleme nutzen. Dabei – und dies unterscheidet die II. Phase ganz wesentlich von der I. Phase – stehen die Auszubildenden in einem Arbeitsverhältnis. Das bedeutet: Tagtäglich erfordert die berufliche Tätigkeit von ihnen Problemlösefähigkeiten unter dem Handlungsdruck komplexer Berufssituationen. Damit aber nicht nur spontan gehandelt wird, sondern Handlungen bewusst und gezielt eingesetzt (also professionalisiert) werden, benötigen die Auszubildenden ausreichend Gelegenheit zum Probehandeln. Dieses vollzieht sich in der II. Phase theoriegeleitet und führt zur Ausschärfung pädagogisch-fachlichen Handelns im Berufsfeld, wozu auch der Erwerb des pädagogischen Handwerkszeugs, die Anbahnung pädagogischer und fachlicher Routine sowie der Ausbau des Selbstkonzepts im Berufsfeld Schule gehören. Die Auszubildenden lernen, sich mit Hilfe regelmäßiger Reflexionsschleifen über das Erfahrene systematisch Rechenschaft abzulegen. Handlungen werden kriteriengeleitet auf ihre Funktionalität und Wirksamkeit für die Arbeit betrachtet. Die allmähliche Professionalisierung erfahren die Auszubildenden durch bewusstes eigenes Erleben, durch Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern, von Eltern, von Kolleginnen und Kollegen, von Auszubildenden. Diese gründen sich auf beobachtete Wirkungen des unterrichtlichen Handelns, denn evidenzbasierte Aussagen über das Vorhandensein von Kompetenzen sind nur durch tatsächlich beobachtetes Handeln möglich.

---

1 In den folgenden Darlegungen beziehen wir uns bei der Konkretisierung auf das Ausbildungskonzept des Studienseminars Göttingen für das Lehramt an Gymnasien – ein mögliches Organisationsmodell.

## 2. Kompetenzaufbau in Lern-Bausteinen der Zweiten Phase

Da Lern-Bausteine per definitionem Lerngelegenheiten zum Aufbau von Kompetenzen darstellen, ist die *Modularisierung* auch für die II. Lehrerbildungsphase eine angemessene Organisationsform. Ein Modul umfasst in einem Cluster von Ausbildungsveranstaltungen die für den Erwerb einer bestimmten Kompetenz förderlichen Lerngelegenheiten. Es ist insofern keine Abfolge von Themen, sondern eine Zusammenfassung wesentlicher, möglichst exemplarischer Inhalte zu einem grundlegenden Kompetenzbereich, wie z.B. dem Beurteilen oder dem Erziehen.<sup>2</sup>

Damit nun die Module im Vorbereitungsdienst das dieser Phase Eigene<sup>3</sup> widerspiegeln, ist den Auszubildenden der direkte *Anwendungsbezug der Lerninhalte* im Berufsfeld zu ermöglichen. Das bedeutet, dass die exemplarischen Lerninhalte sich am *state of the art* sowohl der bildungs- als auch der fachwissenschaftlichen Theorie orientieren sowie ihre Bedeutung in direkter Auswirkung im Berufsfeld erfahrbar wird. Der mögliche Lernzuwachs der Auszubildenden beschränkt sich also weder auf den Erwerb „trägen“, d.h. schwierig zu transferierenden Wissens (Mandl/Prenzel/Gräsel 1992) noch auf ein bloßes, unreflektiertes Handeln, sondern er verschränkt theoretisches Wissen mit Handlungserfahrung. Hierfür besonders geeignete Verfahren sind das „situierete Lernen“ (Reinmann-Rothmeier/Mandl 1996) und das Lernen mit Leittexten<sup>4</sup>, bei dem Aufgabenstellungen mit dem „Prinzip der vollständigen Handlung“ verbunden werden. Die Aufgaben führen durch eine Problem lösende Handlung im Berufsfeld zu „Produkten“. Die Nützlichkeit der Aufgaben für die Ausbildung und die Alltagsbewältigung muss den Auszubildenden dabei einsichtig sein.<sup>5</sup>

---

2 Die KMK-Lehrerbildungsstandards enthalten die vier Kompetenzbereiche Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren. Am Studienseminar Göttingen für das Lehramt an Gymnasien gibt es für den Pädagogischen Bereich ebenfalls vier Kernmodule: Erziehen und Klassen führen, Diagnostizieren und Lernen des Lernens, Beraten und Gespräche führen, Unterrichtsmethoden und Lernen in der Gruppe.

3 Module der II. Phase lassen sich wie folgt beschreiben:

- sie beschreiben (berufliche) Kompetenzen
- sie beschreiben Anforderungen oder sind auf solche bezogen (z.B. auf Standards)
- sie sind in sich abgeschlossen
- sie machen die benötigte Arbeitszeit transparent
- ihre Inhalte und Methoden sind exemplarisch
- ihre Inhalte sind anschlussfähig (z.B. an Inhalte anderer Module)
- ihre Inhalte sind kumulativ verwendbar (z.B. durch aufeinander bezogene Inhalte anderer Fach- oder Pädagogikmodule aus II. oder auch I. Phase)
- sie erfordern Leistungsnachweise, die in einem Ausbildungsportfolio dokumentiert werden,
- sie enthalten Ausbildungsaufgaben, die dazu auffordern, deklaratives und prozedurales Wissen in Handlungen umzusetzen
- sie machen Theorie-Praxis-Differenz erfahrbar.

4 Vgl. 8.2: Beispiel eines Leittextes aus dem Modul „Beraten und Gespräche führen“

5 Vgl. 8.2: die im Beispiel-Leittext geforderten „Produkte“

### 3. Lern-Bausteine – Impulse für die Ausbildungsentwicklung

Die Auszubildenden sind (in der Regel) junge Erwachsene, d.h. die Lehrerbildung der II. Phase ist grundsätzlich Erwachsenenbildung. Da der Modulgedanke die Annahme impliziert, dass Kompetenzen kumulativ und vernetzt aufgebaut werden, müssen die Inhalte der Lern-Bausteine, damit sie auch für die Lernenden miteinander verknüpfbar werden, miteinander verlinkt sein. Ein solches Lernangebot entspricht dem Lernen von Erwachsenen, das nicht progredierend und nicht linear erfolgt. Vielmehr werden sowohl die Lernergebnisse und die Anwendung des Gelernten von erwachsenen Lernenden selbst festgelegt und kontinuierlich verändert: Lern- und Aneignungsprozesse laufen letztlich selbst organisiert ab und sind deswegen „nicht curricularisierbar“ (Kunze 2003, S. 250). Die Organisation der Lerninhalte für Erwachsene muss deswegen – im Unterschied zu schulischem Lernen – auch nicht curricular organisiert sein, d.h. die Abfolge der Module muss nicht dem Prinzip „vom Leichten zum Schweren“ oder „vom Einfachen zum Komplexen“ folgen. Wenn dieses Prinzip der curricularen Progression im Vorbereitungsdienst dennoch sehr verbreitet ist, so liegt das vor allem daran, dass die Auszubildenden nicht aus der Erwachsenenbildung kommen.<sup>6</sup> Eine modularisierte Angebotsstruktur entspricht aber dem Erwachsenenlernen durchaus, weil hier jeder Lerninput im Vorwissen prinzipiell als anschlussfähig gilt.

Kritiker der Modularisierung befürchten, dass diese Organisationsform die Lerninhalte atomisiert. Diese Einschätzung ist aber nur dann schlüssig, wenn es keine Verknüpfungen zu anderen Modulen gibt bzw. die Verknüpfungsstellen verschiedener Module den Nutzern nicht transparent sind. Unverbundene Module hätten in der II. Phase fatale Auswirkungen, da Handlungskompetenzen im Unterschied zu deklarativem Wissen in der Regel nur allmählich erworben werden und stabile Handlungsmuster sich erst nach und nach herausbilden. Das Ausbildungssystem muss also sicherstellen, dass die Kern-Kompetenzen nicht nur ein einziges Mal Gegenstand des Lernens sind, sondern in anderen Kontexten wieder auftauchen. Durch Verknüpfungen von Lerninhalten verschiedener Module, d.h. durch die Variation von Lernsituationen kann systematisch angelegt werden, dass die Auszubildenden den jeweiligen Entwicklungsstand ihrer Kompetenz auf eine andere Lernsituation übertragen und somit ihre Problemlösekompetenz in der Berufssituation erweitern können.

Ein solches „situiertes Lernen“ findet zunächst im Problemkontext der spezifischen Lernsituation eines Moduls statt. Damit das erworbene Wissen allgemein verfügbar und flexibel anwendbar wird, ist eine Kontexterweiterung (z.B. eine andere „Modul-Lernsituation“, eine Anwendungssituation in der Schule) bzw. Dekontextualisierung (z.B. die Generalisierung durch Kognitivierung) notwendig. Besonders das Prinzip der „multiplen Perspektiven“ ermöglicht den Lernenden die Flexibilisierung ihres Wissens: „Ein Gegenstand wird z.B. aus

---

<sup>6</sup> Zu dieser Problemzone des Vorbereitungsdienstes sei nur so viel angemerkt: Die Auszubildenden sind vergleichbar mit Fort- und Weiterbildnern und sollten auch so qualifiziert sein. Sie sind es aber bislang nicht, sondern sie sind Experten für das Lehren und Lernen von Schülerinnen und Schülern in der Schule. Das Vertrösten im Sinne von „das kriegen wir noch später“ birgt die Gefahr, Erwachsene zu infantilisieren.

Blickwinkeln verschiedener Personen, zu verschiedenen Zeiten, unter verschiedenen Zielsetzungen oder in verschiedenen kontextuellen Zusammenhängen betrachtet“ (Mandl/Prenzel/Gräsel 1992, S. 136). In der II. Phase ist der „Lern-Gegenstand“ eine bestimmte Handlungskompetenz, die zu unterschiedlichen Zeiten, in unterschiedlichen Kontexten und anhand unterschiedlicher Inhalte „flexibilisiert“ und somit übertragbar wird. Solche Variationen ergeben sich, wenn unter dem gemeinsamen Dach einer Kern-Kompetenz sowohl die Fach- als auch die Pädagogikausbildung Module anbieten, deren Verbindungen explizit verdeutlicht werden.<sup>7</sup> Damit wird in den verschiedenen modularen Lehrveranstaltungen die Entwicklung einer bestimmten Kompetenz immer wieder angestoßen. Nachdrücklich zu betonen ist dabei, dass ein Modul zwar eine wichtige Lerngelegenheit für den Ausbildungslernprozess darstellt, aber eben auch nur eine unter anderen. Es ist ein „Medium“, mit dem die Auszubildenden ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten auf- und ausbauen.<sup>8</sup>

#### 4. Lern-Bausteine und Ausbildungsstandards

Betrachtet man die Wirksamkeit der Module der II. Phase pragmatisch-realistisch, so zeigt sich, dass ein einmaliges Lernangebot meist noch nicht zu einer relativ stabilen Handlungsfähigkeit der Auszubildenden führt, sondern sie benötigen weitere Lerngelegenheiten. Wie diese durch die Modulverknüpfung geschaffen werden können, wurde im vorangegangenen Abschnitt dargelegt. Weitere Lernmöglichkeiten eröffnen sich, wenn die Auszubildenden bei Unterrichtsbesuchen in ihrer individuellen Ausbildungsentwicklung beraten bzw. unterstützt werden.

Beratung ist ein wesentliches, unverzichtbares Merkmal der II. Phase. Rückmeldungen über unterrichtliches Tun aus der Fremdsicht der ihre Ausbildung begleitenden Personen tragen dazu bei, dass die Auszubildenden ihre Selbstwahrnehmung entweder absichern oder korrigieren können. Beratung hat im derzeitigen Ausbildungssystem jedoch zwei Seiten: Einerseits unterstützen die Ausbildungsbegleiter die individuelle Ausbildungsentwicklung, andererseits beurteilen sie den Kompetenzerwerb abschließend in einer punktuellen Prüfung mit Noten. Das muss nicht so sein. Aus psychologischer Sicht scheint eine Trennung der Beratungs- und Beurteilungsfunktion dringend geboten. Verwirklichen ließe sich dies leicht dadurch, dass Auszubildende eines anderen Studienseminars prüfen. Bedingung für ein solches Vorgehen allerdings sind transparente, gewissermaßen „supra-institutionell“ anerkannte Anforderungen bzw. Ausbildungsstandards, deren regulative Wirkung sich sowohl auf die Rückmeldungen in den Beratungssituationen als auch auf die endgültige Feststellung der Berufstüchtigkeit erstreckt. Die KMK-Lehrerbildungsstandards können diese Rolle übernehmen.

---

7 Vgl. das Beispiel 8.1, in dem auch die Anschlussfähigkeit von Pädagogik- und Fachseminaren des Studienseminars Göttingen für das Lehramt an Gymnasien verdeutlicht wird. In den Fachseminaren erfolgt wesentlich die Konkretisierung der Kompetenzen an Inhalten.

8 Für einen solchen Prozess sind Ausbildungsziele, die von den Auszubildenden als Annäherungsziele (Storch/Krause 2002) aufgestellt und mit den Auszubildenden gemeinsam verfolgt werden, sehr hilfreich.

Prinzipiell lassen sich Module und Ausbildungsstandards unterschiedlich in Beziehung setzen. Es ist nicht zwingend, Standards an Module zu binden. Werden Ausbildungsstandards an Module gebunden, so wird die Prozessorientierung aufgegeben, denn es wird vorausgesetzt, dass es möglich ist, mit dem Absolvieren eines Moduls schon die Handlungskompetenz zu erwerben – eine, wie oben dargelegt, einigermaßen illusionäre Vorstellung. Geschieht dies, wie derzeit bei der Modularisierung in Hessen geplant<sup>9</sup>, auch noch in Kombination mit Leistungsnachweisen, so kann dadurch bei den Nutzern eine „Erledigungsmentalität“ hervorgerufen werden.

Bilden dagegen Ausbildungsstandards den Modul unabhängigen Ausbildungsrahmen bzw. die Ziellinie, so steuern diese – relativ unabhängig von den Modulen – die allmähliche Professionalisierung der Auszubildenden. Dies ist im Göttinger Ausbildungskonzept der Fall. In den „Vereinbarungen über die Ausbildung“<sup>10</sup>, die mit den einzelnen Auszubildenden getroffen werden, sind die Kompetenzen zu Standards herunter gebrochen und als Könnensstände bzw. Anforderungen zweistufig beschrieben. Den Auszubildenden dienen sie als Ausbildungsziele, den Ausbildenden als Maßstab, in wie weit die Standards erreicht sind.<sup>11</sup> Den Kompetenzerwerb in den Modulen nach mehr als zwei Anforderungsniveaus einzustufen, scheint wenig praktikabel, denn komplizierte Niveaustufenmodelle für die Einschätzung komplexer Handlungen verleiten eher zum Abhaken als zum genauen Hinsehen. Werden Module konsequent auf Ausbildungsstandards hin funktionalisiert, die andernorts überprüft werden, so behalten sie für die einzelnen Auszubildenden ihren medialen Charakter. Das Modul gibt also Lernimpulse für das Erreichen der Ausbildungsstandards, aber auch darüber hinaus für den Erwerb weiterer, spezieller Kompetenzen.<sup>12</sup>

## **5. Lern-Bausteine: Verbindlichkeit durch Ausbildungsaufgaben**

Wie erwähnt, stehen die Auszubildenden im Vorbereitungsdienst in einem Arbeitsverhältnis. Der Rechtsrahmen dafür ist die Prüfungsverordnung, Regelungen darüber hinaus zur Arbeit und zur Ausbildung sind selten. Im Studienseminar Göttingen für das Lehramt an Gymnasien regelt eine Art Ausbildungsvertrag<sup>13</sup> die Rechte und Pflichten zwischen Ausbildenden und Auszubildenden sowie den Umgang miteinander bei Unterrichtsbesuchen und Unterrichtsnachbesprechungen. Dort ist auch die termingerechte Bearbeitung von Ausbildungsaufgaben festgehalten, die zur Nutzung der Lerngelegenheiten in den Modulen anleiten. Sie bieten den Auszubildenden die Gelegenheit, im Berufsfeld etwas zu erkunden oder auszuprobieren und sich in einem schriftlichen

---

9 Die Leistungen in den Modulen werden von Beginn an mit credit points bewertet.

10 Vgl. die „Informationen zum Vorbereitungsdienst“ am Studienseminar Göttingen für das Lehramt an Gymnasien: [www.nibis.de](http://www.nibis.de)

11 Die professionelle Entwicklung ist Gegenstand von gemeinsamen Gesprächen über den Ausbildungsstand. Die Anforderungen des 1. Gesprächs sind die Mindeststandards für die gesamte Ausbildung.

12 Vgl. Beispiel 8.4: Der Kompetenzerwerb im Modul „Beraten und Gespräche führen“.

13 Vgl. die Konkretisierungen in 8.3.

Produkt darüber Rechenschaft abzulegen. Diese Arbeitsergebnisse bilden sowohl die Grundlage für Präsenzsitzungen als auch für die Bearbeitung individueller Ausbildungsziele, denn eigentliches Ziel der Bearbeitung der Ausbildungsaufgaben ist die allmähliche Professionalisierung, die sich an den Anforderungen für den ersten und zweiten Ausbildungsabschnitt, d. h. an den Ausbildungsstandards, orientiert. Darüber hinaus führen ausgesuchte, besondere Ausbildungsaufgaben zu Produkten, die als unbewertete Leistungsnachweise für die Module im Ausbildungsportfolio<sup>14</sup> gesammelt werden. Diese Leistungsnachweise können sowohl als Gruppen- als auch als Einzelleistung erbracht werden, um schon während der Ausbildung die für den Lehrberuf unverzichtbare Team- und Kommunikationsfähigkeit zu praktizieren.

## 6. Lern-Bausteine: Bewertung

Die Modulbewertung steht im Widerspruch zur Prozessorientierung der Ausbildung, d. h. einer allmählichen Professionalisierung: Die Module sind die Lerngelegenheiten, der Unterricht eröffnet die Übungs- und Transfermöglichkeiten, Unterrichtsbesuche und die im Modul zu bearbeitenden Ausbildungsaufgaben bieten die Rückmeldungsmöglichkeiten dafür, in wie weit die jeweiligen persönlichen Ausbildungsziele schon erreicht wurden. Deswegen ist auch die Funktion<sup>15</sup>, die den Portfolien zugewiesen werden, von erheblicher Bedeutung. Werden sie als Entwicklungsportfolien für die Profession aufgefasst, so dürfen die Produkte der Ausbildungsaufgaben aus den Modulen, die im Portfolio dokumentiert werden, keinesfalls abschließend benotet werden. Rückmeldungen hingegen über die Qualität der Produkte sind für die Auszubildenden hilfreich. Sollen die Portfolien als Bewerbungsportfolien dienen, so sind Bewertungen geradezu kontraproduktiv, denn dort hinein werden ohnehin nur subjektiv beste Leistungen eingelegt, denn sie sind ja eine Art „Visitenkarte“ bei Bewerbungen, und die Qualität der Bearbeitung teilt sehr viel über ihre Autoren mit. Des Weiteren könnte eine Bewertung der Bewerbungsportfolien durch Fremde eine Entwertung der persönlichen Einschätzung der Auszubildenden bedeuten. Bisher ist es leider noch keine gängige Praxis, dass sich Schulleiterinnen und Schulleiter solche Portfolien vorlegen lassen und sie ergänzend zu den Noten beim Bewerbungsgespräch heranziehen.

Des Weiteren steht eine benotete Modulleistung auch quer zur Selbstkonzeptausbildung, die doch gerade den selbst referentiellen, realistischen Umgang der Auszubildenden mit den eigenen Stärken und Schwächen fördern soll. Die Selbstvergewisserung der Auszubildenden, wie sie sich in Bezug auf die Anforderungen einschätzen, wird durch transparente Anforderungen der Ausbildungsstandards hinreichend sichergestellt.

---

14 Über die ersten Erfahrungen mit Portfolien in der II. Phase s. Meissner 2004.

15 Um die Prozessorientierung konsequent zu verfolgen, sind die Portfolien am Studienseminar Göttingen für das Lehramt an Gymnasien als Bewerbungsportfolien konzipiert. Individuelle Entwicklungsziele werden nicht in einem Entwicklungsportfolio dokumentiert, sondern sie werden durch die Auszubildenden den Auszubildenden mitgeteilt. Die Hessischen Ausbildungsportfolien sind dem gegenüber Qualifizierungsportfolien für die Zulassung zur Prüfung.

Das wichtigste Argument gegen eine Modulbenotung ergibt sich jedoch aus deren Funktion, ein „*Medium*“ für den Kompetenzerwerb zu sein. Wie eingangs dargelegt, ist das Vorhandensein der Handlungskompetenzen nur feststellbar durch Sichtspuren im Unterricht, so dass sich die Qualität der pädagogisch-fachlichen Erkenntnisse der Auszubildenden nur durch die tatsächliche Umsetzung der Kompetenzen in Unterrichtssituationen, in denen konkret „kompetent“ gehandelt wird, erweist. Dazu bedarf es nicht nur einer längeren Entwicklungszeit, sondern auch einer weitgehenden Trennung von Lern- und Leistungssituationen.<sup>16</sup> Module ermöglichen dies, wenn sie grundsätzlich als Lernsituationen konzipiert und primär als „Zulieferer“ betrachtet werden für eine aus dem Modulkontext herausgelöste Leistungsfeststellung<sup>17</sup>, deren Maßstab Lehrerbildungsstandards sind.

*Ausbildungsstandards wirken also zweifach:* Sie normieren zwar, aber sie machen Anforderungen transparent und letztlich Noten überflüssig. Im Prinzip genügt die Feststellung, dass die betreffenden Ausbildungsstandards erreicht sind. Diese zugegebenermaßen idealistische Position hält an der traditionellen Schlussüberprüfung<sup>18</sup> fest, setzt jedoch an die Stelle selektiver Noten zum Zweck der Einstellung eine Art Zertifizierung, die von „unabhängigen Gutachtern“ abgenommen wird. In einem Zertifikat, Diplom oder wie auch immer, würde das Erreichen der Standards bescheinigt. Eine Ergänzung zum Profil und zu den individuellen Stärken könnte darüber hinaus weitere Fähigkeiten der Person würdigen. Damit würde die psychologische Falle vermieden, in der sich derzeit Auszubildende und Auszubildende befinden und die unter Umständen die eigentliche Ursache für die Einschätzung ist, dass der Vorbereitungsdienst problematisch ist (Heinrich-Böll-Stiftung 2003, S. 128).

## 7. Zusammenfassung

Kehrt der Blick zurück zu den eingangs gestellten Fragen, so erscheint es äußerst *zweifelhaft*, ob die dargestellte, am Beruf orientierte und der Theorie verpflichtete Praxis der II. Phase durch die „praktischen Anteile“ der universitären Lehramtstudiengänge kompensiert oder ersetzt werden kann. Zumindest ist die Intensität nicht möglich, mit der unter den Arbeitsbedingungen der II. Phase die Kompetenzen erworben und erprobt werden können.

Mit den vorgegebenen Professionsstandards der Kultusministerkonferenz ist die Hoffnung auf qualitätssichernde Effekte und auf einen gemeinsamen Blick jedweder Lehrerbildungsinstitution, einschließlich der Schulen, auf die Kompetenzen verbunden. *Lehrerbildungsstandards sind Orientierungshilfen. Deswegen sollten sie gewollt werden* (Terhart 2005, S. 279).

Für die „praktischen Ausbildungsabschnitte“ sind es in den Studienseminaren insbesondere die *Ausbildungskompetenzen* von Coachs, Auszubildenden, Mentoren,

---

16 Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) 1997, S. 27.

17 Derzeit geschieht dies bei Lehrproben oder Prüfungsunterrichten, wobei die Auszubildenden jedoch gleichzeitig Prüfende sind.

18 Über Irritationen und Verunsicherungen bei Traditionsbrüchen vgl. Meder (im Druck).

die über die nötige Expertise verfügen. Diesen „Kompetenzpool“ gilt es zu erhalten. Da sich aber eine generelle Umstrukturierung der Lehramtsstudiengänge nach dem BA/MA-Modell abzeichnet, stellt sich die Frage: Was wird aus dem Vorbereitungsdienst? Wo verbleibt oder wohin geht der „Kompetenzpool“ der Auszubildenden der II. Phase? – Bleibt er in den Studienseminaren, so können diese leicht zu pädagogischen Kompetenzzentren in Kooperation mit den Universitäten und Schulen ausgebaut werden. Damit würde die Unterrichts- und Schülernähe, wie sie derzeit durch die Studienseminare garantiert wird, erhalten bleiben.

Aber es wäre auch denkbar, die Berufsfertigkeit durch die *Universitäten* feststellen zu lassen. Die besonderen Ausbilderkompetenzen gingen dann einerseits an die Universitäten bzw. an deren Lehrerbildungszentren und andererseits an die kooperierenden Schulen. Ob dies im Sinne der Hochschulen ist, bleibt abzuwarten, denn die Ausbildung und Überprüfung von sichtbarer Performanz entspricht zunächst nicht den Forschungsinteressen. Forschung – sie ist das Genuine der I., nicht der II. Lehrerbildungsphase.

## 8. Beispiele und Konkretisierungen

### 8.1 Beispiel: Modulwahl eines Auszubildenden im Studienseminar Göttingen für das Lehramt an Gymnasien

Die Auszubildenden belegen im Rahmen der Pädagogischen Seminare vier *Pflicht-Lernbausteine*, die auf ein Quartal hin konzipiert sind: „Beraten/Gespräche im Unterricht führen“, „Diagnostizieren/Lernen des Lernens“, „Erziehen/Klassen führen“, „Unterrichtsmethoden kennen und anwenden/Lernen in der Kooperation“. Der Zeitbedarf pro Modul ist näherungsweise auf ein Jahresquartal kalkuliert. Er liegt bei ca. 30 Stunden *workload*. Dazu kommt die zeitliche Beanspruchung durch die Module aus den Unterrichtsfächern sowie die Unterrichtsverpflichtung von zehn Stunden wöchentlich. Eine 40-Stunden-Woche wird von einem Auszubildenden leicht erreicht. Vergleiche zu den Modulen der I. Phase sind schwierig: Ein Modul an der Universität umfasst 150 Stunden, entsprechend fünf ECTS-Punkten, kalkuliert auf ein Semester.

Die *Kernmodule* in den Pädagogikseminaren sind in der Abfolge wählbar, da vier Personen die Module anbieten. Die Anwahl erfolgt jeweils für zwei Quartale, die Teilnehmerzahl ist begrenzt. Die Teilnehmenden haben zu unterschiedlichen Zeiten ihre Ausbildung begonnen

Die Modulabfolge in den Fachseminaren ist festgelegt, da in der Regel nur ein Ausbilder bzw. eine Ausbilderin zur Verfügung steht. Synergieeffekte mit anderen Fächern werden genutzt.

Die folgende Übersicht zeigt am *Beispiel eines Auszubildenden*, der im Mai die zweijährige Ausbildung begonnen hat, die von ihm gewählten pädagogischen Wahl-Module (fett), die Abfolge seiner gewählten 5 pädagogischen Kern-Module sowie die in der Reihenfolge nicht wählbaren Fachseminar-Module für die Fächer Chemie und Biologie. Die Verknüpfung bzw. die Wiederaufnahme der Kompetenzen ist fett und kursiv ausgewiesen:

Tabelle 1:

Wahlmodule Pädagogik	Kernmodule Pädagogik	Kernmodule Chemie	Kernmodule Biologie
1.5. <i>Rhetorik</i>	EU-Einführung F 06	Einführung F 06 <i>Aufgaben stellen</i>	Einführung F 06 Basiswissen
1.8. SV-Beratung	Beraten / <i>Gespräche im Unter- richt führen</i>	Methoden kennen und anwenden	Experimentieren Lernen in der Kooperation der SuS
1.11. Erwachsen werden: Lions Quest	Diagnostizieren / Lernen des Lernens (Lehren von Methoden- kompetenz)	Naturwissen- schaftlich arbeiten	Lernen des Lernens (Metho- denkompetenz- erwerb im NW- Unterricht)
1.2. <b>Recht in der Schule</b>	Unterrichtsmethoden kennen und anwenden Lernen in der Kooperation	Basiswissen	Naturwissen schaftlich arbeiten
1.5. Klassen 5/6	–	Lernen des Lernens (Methodenkompe- tenzerwerb im NW-Unterricht)	<i>Aufgaben stellen</i>
1.8. <b>Mediation</b>	Erziehen Klassen führen  Prüfungsphase	Experimentieren / Lernen in der Koope- ration der SuS  Prüfungsphase	Methoden kennen und anwenden  Prüfungsphase

## 8.2 Beispiel für einen Leittext aus dem Modul „Beraten und Gespräche führen“ (durchgeführt im I. Quartal 2005)

Leittext 05:

Teilnehmer: in Hospitationsgruppen und einzeln

Thema: Kollegiale Beratung als Beratende und Beratene erfahren, reflektieren und für die eigenen Ausbildungsziele nutzen

Umschreibung des Themas: Kollegiale Beratung wird von denen, die beraten werden möchten, als Hilfe empfunden. Der Perspektivwechsel kann für die Schwierigkeiten der Beratungssituation sensibilisieren und macht sie transparent.

Arbeitsaufträge:

1. Verabreden Sie auf der Grundlage Ihrer „Hospitationsvereinbarungen“ in Ihren Hospitationsgruppen für jedes Mitglied 2 Hospitationstermine. Die „Hospitationsvereinbarungen“ werden im Ausbildungsportfolio dokumentiert.
2. Führen Sie die Hospitationen auf der Grundlage Ihrer Vereinbarungen durch, indem
  - der Beobachtungsschwerpunkt von dem- oder derjenigen vorgegeben wird, die oder der den Unterricht vorführt,
  - in der Nachbesprechung ein gemeinsames Beratungsgespräch, einschließlich der Metakommunikation, stattfindet.
3. Notieren Sie die Ergebnisse und Erkenntnisse in Ihrem persönlichen „Hospitationstagebuch“.

4. Leiten Sie Ihnen persönlich wichtig erscheinende Ausbildungsziele aus den Rückmeldungen bzw. Ihren Erfahrungen ab und vergleichen Sie diese mit den Anforderungen der Vereinbarungen über die Ausbildung. Wählen Sie Ausbildungsziele aus, die Sie zusammen mit der Pädagogischen Betreuung verfolgen wollen, und teilen Sie ihr diese nach Abschluss der Hospitationsphase zum 18.04.05 per e-mail mit (Produkt 5a).

5. Füllen Sie den Fragebogen zur Evaluation der Hospitationsphase, der Ihnen per e-mail von der Pädagogischen Leitung am Ende der Hospitationsphase als e-mail zugestellt wird, aus (Produkt 5b).

Produkte: Produkt 5a: Mitteilung der Ihnen wichtig erscheinenden Ausbildungsziele an die Pädagogische Betreuung am 13.04.05.

Produkt 5b: Ausgefüllter Fragebogen zur Evaluation der Hospitationsphase bis zum 18.04.05 an die Pädagogische Leitung entweder anonym ins Brieffach oder als e-mail. Die Ergebnisse werden Gegenstand der 7. Präsenzsitzung am 20.04.05 sein.

### **8.3 Konkretisierungen aus den „Vereinbarungen über die Ausbildung“:**

Die „Vereinbarungen“ regeln die Kommunikation zwischen Auszubildenden und Auszubildender bei den Unterrichtsbesuchen und -nachbesprechungen. So werden die Unterrichtsbesuche in der Regel vereinbart. Anlass für Unterrichtsbesuche ist entweder eine dem jeweiligen Bedürfnis der Selbstkonzeptentwicklung und des jeweiligen Ausbildungsabschnitts entsprechende persönliche Entwicklungsaufgabe der Auszubildenden oder eine aus den Lern-Bausteinen zu bearbeitende Ausbildungsaufgabe. Daraus ergeben sich wesentliche Beobachtungsschwerpunkte für die Unterrichtsstunde, die auf dem Unterrichtskurzentwurf vermerkt sind und über die die Auszubildende eine Rückmeldung erhält.

Durch diese Rahmenbedingungen wird durch die *Akzentuierung des „Geschäftsverhältnisses“* versucht, psychologischen Übergriffen vorzubauen und die Beziehung zwischen dem Auszubildenden und dem prüfenden Ausbilder zu versachlichen. Der Widerspruch ist jedoch nicht wirklich auflösbar.

Des Weiteren geht es in den „Vereinbarungen“ um das gegenseitige Bemühen um eine bestmögliche Ausbildungsentwicklung:

„... Ausbildungsziel ist die Handlungsfähigkeit im Berufsfeld Schule (Feststellung der Berufstüchtigkeit ist das Ergebnis der Ausbildung).

Die Grundlage der Vereinbarungen ist die „Verordnung über die Ausbildung und die Zweiten Staatsprüfungen für Lehrämter (PVO-Lehr II)“ in der Fassung vom 18. Oktober 2001. Sie ist der verbindliche Rechtsrahmen für die beruflichen Qualifizierungsbereiche. Aus ihnen lassen sich typische Handlungssituationen ableiten.

Durch Arbeitsaufgaben, die sich auf berufstypische Handlungssituationen beziehen, erwirbt die/der Auszubildende während der Ausbildung die Fähigkeit, zunehmend komplexe berufliche Handlungs- bzw. Problemlösesituationen zu bewältigen.

Ausbildungs- bzw. Entwicklungsziele ergeben sich sowohl aus den Anforderungen bzw. Standards des jeweiligen Ausbildungsabschnittes als auch durch die individuellen Bedürfnisse der Auszubildenden.

Die Bearbeitung der Ausbildungsziele bzw. -aufgaben wird von der Auszubildenden/dem Auszubildenden beratend begleitet und durch Feedback die Zielerreichung unterstützt.

In den zweimal in der Ausbildungszeit stattfindenden Gesprächen über den Ausbildungsstand werden Könnensstände festgestellt, die Aussagen über den Ausbildungsstand gemessen an den Anforderungen bzw. der Standards erlauben.

Ausbildende/r und Auszubildende/r besprechen in Unterrichtsnachbesprechungen sowie in den Gesprächen über den Ausbildungsstand die Übereinstimmungen und Abweichungen vom angestrebten Ziel und vereinbaren weitere Entwicklungsziele.

Ausbildungsaufgaben, die im Rahmen der Lern-Bausteine bearbeitet werden, sind in der Regel nach dem „Modell der vollständigen Handlung“ strukturiert, um Praxisnähe und die integrierte Vermittlung von Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz zu gewährleisten. Die Erprobung der Handlungskompetenz im Berufsfeld ist die Grundlage, aus Erfahrungen Wissen zu konstruieren und damit eine neue subjektive Theorie von Handlungswissen aufzubauen.“

#### *8.4 Beispiel: Kompetenzerwerb im Modul „Beraten und Gespräche führen“*

Gespräche zu führen, gehört zu den Kern-Kompetenzen des Lehrberufs, zum einen in der Unterrichtssituation in Form des Lehrer-Schüler- oder des Unterrichtsgesprächs, zum anderen in Beratungssituationen. Gesprächsführung muss daher in einem Kern-Modul im Bereich der Pädagogik repräsentiert sein.

Die nachfolgende Auflistung zeigt, welche Kompetenzen in dem Modul „Beraten und Gespräche führen“ dafür erworben werden können. Die ersten 5 Kompetenzen beschreiben im Wesentlichen Kenntnisse, die weiteren 8 machen das Zusammenspiel von theoretischer Kenntnis und Umsetzung in Handlung deutlich.

Die Auszubildenden ...

- (1.) wissen, welche Kriterien ein gutes Unterrichtsgespräch (UG), ein gutes Lehrer-Schüler-Gespräch (LSG) bestimmen
- (2.) wissen, mit welcher Funktion UGe und LSGe im Unterricht eingesetzt werden (Transparenz herstellen, Sammlung von Ergebnissen etc.)
- (3.) können Schwierigkeiten von Aufgabenstellungen oder Fragen benennen und zuordnen
- (4.) wissen um die Problematik der Vermischung von Lern- und Leistungssituationen und können UGe/LSGe und Sozialformen wie z.B. Gruppenarbeit zur „Entmischung“ einsetzen
- (5.) können Gespräche im Unterricht auf dem Kontinuum zum selbstständigen Lernen einordnen
- (6.) können von Schülerinnen und Schülern Feedback (z.B. mit Hilfe eines Fragebogens) über ihr UG/LSG einholen und daraus persönliche Ausbildungsziele ableiten
- (7.) kennen Formen der Schüler-Schüler-Gespräche, organisieren diese und fördern so das selbstständige Lernen
- (8.) können die Kontextbedingungen in der Schule und die Einschätzung des UGs/LSGs bei Kolleginnen und Kollegen erfragen
- (9.) kennen die Unterschiede der Rollen Coach, Moderator, Experte, Instruktor und können sich bewusst in der jeweiligen Rolle bewegen
- (10.) kennen die Rolle der Schülerinnen und Schüler und können sie als abhängig von der Gesprächsleitung beschreiben und wahrnehmen
- (11.) können Erkundungen und Befragungen mit der nötigen Sensibilität bzw. empathisch in der Kollegenschaft durchführen und sich und Sachverhalte kommunizieren
- (12.) können über die Erfahrungen aus den Erkundungen schriftlich berichten und für das individuelle Lernen in der Ausbildungsentwicklung nutzen

(13.) können die Hospitationsvereinbarungen treffen und als Projekt sprachlich angemessen verfassen und termingerecht für die Portfolioeinlage erstellen.

Mit dem Erwerb dieser Kompetenzen unterstützt das Modul „Beraten und Gespräche führen“ darüber hinaus auch das Erreichen der Ausbildungsstandards im Qualifizierungsbereich „Beraten“, so wie sie in den „Vereinbarungen über die Ausbildung“ als Anforderungen aufgeführt sind.

## Literatur

- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) 1997: Gutachten zur Vorbereitung des Programms „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“. Heft 60
- Heinrich-Böll-Stiftung (Hg.) 2004: Selbstständig lernen. Bildung stärkt Zivilgesellschaft. Sechs Empfehlungen der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung. Weinheim und Basel: Beltz
- Herrmann, Ulrich 2002: Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Vorschläge. Weinheim und Basel: Beltz
- Kunze, Dorothea 2005: Lerntransfer im Kontext einer personenzentriert-systemischen Erwachsenenbildung. Wie Wissen zum (nicht) veränderten Handeln führt. Köln: GwG-Verlag
- Landwehr, Norbert 1995: Neue Wege der Wissensvermittlung. Ein Praxisorientiertes Handbuch für Lehrpersonen im Bereich der Sekundarstufe I und II (Berufsschulen, Gymnasien) sowie in der Lehrer- und Erwachsenenbildung. Aarau: Sauerländer, 2. Aufl.
- Mandl, Heinz; Manfred Prenzel, Cornelia Gräsel 1992: Das Problem des Lerntransfers in der betrieblichen Weiterbildung. In: Unterrichtswissenschaft, 20, 1992, 2, S. 126-143
- Meder, Oskar 2005: Blackbox Modularisierung – Ein biographietheoretischer und psycho-dynamischer Beleuchtungsversuch. In: Seminar 2. (Im Druck)
- Meissner, Margit 2004: Das Portfolio in der II. Phase der Lehrerausbildung: Erfahrungen des ersten Jahres. Ein Praxisbericht. In: Seminar Lehrerbildung und Schule, 10, 2004, 3, S. 110-123
- Oser, Fritz; Jürgen Oelkers (Hg.) 2001: Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme Chur – Zürich: Rüegger
- Reinmann-Rothmeier, Gabi; Heinz Mandl 1996: Wissen und Handeln. Eine theoretische Standortbestimmung. Forschungsbericht Nr. 70. Ludwig-Maximilians-Universität München, Institut für Pädagogische Psychologie und empirische Pädagogik
- KMK 2004: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51, 2005, 2, S. 280-290
- Storch, Maja; Frank Krause 2002: Selbstmanagement – ressourcenorientiert. Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell. Göttingen/Toronto/Seattle: Huber
- Terhart, Ewald (Hg.) 2000: Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim und Basel: Beltz
- Terhart, Ewald 2005: Standards für die Lehrerbildung – ein Kommentar. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51, 2005, 2, S. 276-279
- Vogel, Sigrid 2002: Lehrerbildung – ein duales System? In: Seminar Lehrerbildung und Schule 2, Eingangsqualifizierung für Auszubildende, S. 111-120

*Sigrid Vogel*, geb. 1944,

Leiterin des Studienseminars Göttingen für das Lehramt an Gymnasien;

Anschrift: Über dem Dorfe 29, 37085 Göttingen

Email: [drs.vogel@stud.uni-goettingen.de](mailto:drs.vogel@stud.uni-goettingen.de)