

Dialog

Bildungsjournal der
Pädagogischen Hochschule Karlsruhe
5. Jahrgang 2018

Professionalisierung

Dialog

**Bildungsjournal der
Pädagogischen Hochschule Karlsruhe**
5. Jahrgang 2018

Diese Ausgabe des Bildungsjournals beschäftigt sich mit dem Schwerpunkt Professionalisierung in der Lehrerbildung. Die Autorinnen und Autoren gehen Fragen wie „Was ist unter Professionalisierung zu verstehen?“, „In welchen Formen finden Professionalisierungsprozesse statt?“ und „Sind die Bereitschaft für die Weiterentwicklung der eigenen Fähigkeiten, die ständige Aufnahme neuer Wissensbestände und deren Reflexion sowie die Auseinandersetzung mit der eigenen Person leistbar und zumutbar?“ nach. In ihren Beiträgen werfen sie einen Blick auf die Thematik aus unterschiedlichen disziplinären, berufspraktischen und bildungspolitischen Perspektiven und berücksichtigen die Breite der pädagogischen Felder.

In der Rubrik IM FOKUS werden die Professionalisierungsprozesse entlang der drei Phasen der Lehrerbildung thematisiert. Expertinnen und Experten aus der Schule, dem Seminar, der Lehrerfortbildung und der Elternschaft kommen hier zu Wort. In der Rubrik PERSPEKTIVEN informieren wir Sie über aktuelle Publikationen aus unserer Hochschule sowie über einen Wissenschaftspreis der Dr. Bertold Moos-Stiftung für Dr. phil. Brigitte Seiler. Die prämierte Dissertation gibt Impulse für das Entwicklungs- und Lehrprojekt „Personenbezogene pädagogische Professionalisierung“, das thematisch hervorragend an dieser Ausgabe sowie am Querschnittsprofil „Professionalisierung“ der Hochschule anschließt.

Den Abschluss des Heftes bildet ein Gespräch mit Kultusministerin Susanne Eisenmann. Liselotte Denner und Klaus Peter Rippe haben zur aktuellen bildungspolitischen Position und den perspektivischen Vorhaben im Bereich der Professionalisierung der Lehrerbildung in Baden-Württemberg bei der Politikerin nachgefragt.

PROFESSIONALISIERUNG

Liebe Leserin, lieber Leser,

aktuell sind die Aufgaben und Anforderungen in pädagogischen Feldern mehr denn je in ständigem Wandel begriffen und stellen sowohl die beteiligten Institutionen als auch die Akteurinnen und Akteure vor immer neue Herausforderungen. Sie verlangen eine kontinuierliche Professionalisierung, die mit dem Hochschulstudium (und Vorbereitungsdienst) beginnt und sich über verschiedene Etappen beruflicher Tätigkeiten hinweg erstreckt. Was ist unter Professionalisierung zu verstehen? Und in welchen Formen finden Professionalisierungsprozesse statt? Sind die Bereitschaft für die Weiterentwicklung der eigenen Fähigkeiten, die ständige Aufnahme neuer Wissensbestände und deren Reflexion sowie die Auseinandersetzung mit der eigenen Person nicht nur in den berufsbezogenen Prozessen, sondern auch bezüglich der Persönlichkeitsbildung leistbar und zumutbar?

Mit diesen und weiteren Fragen befassen sich die Autorinnen und Autoren der vorliegenden Ausgabe des Bildungsjournals. Aus unterschiedlichen disziplinären, berufspraktischen und bildungspolitischen Perspektiven werfen sie einen Blick auf die Thematik und erfassen dabei die Breite der pädagogischen Felder.

In ihrem Eröffnungsbeitrag setzt sich Liselotte Denner mit schulbezogenen professionstheoretischen Ansätzen, wie dem berufsbiografischen, mit dem strukturtheoretischen und dem kompetenztheoretischen Ansatz, auseinander und entwickelt im Weiteren ihre eigene Perspektive. Dabei betont sie die Bedeutung des Zusammenwirkens von Wissen, Können und berufsbezogenen Orientierungen sowie die Notwendigkeit, dass sich Lehrpersonen individuell und gemeinschaftlich für den Erhalt und die Erweiterung ihres beruflichen Könnens einsetzen. Zentral kommt es ihr auf die Vermittlung von Person, Praxis und Theorie an.

Ulrich Wehner und Julia Staiger-Engel zeigen am Beispiel des Service Learning die Notwendigkeit pädagogisch kompetent Handelns auf. Sie setzen sich dabei von einem ökonomisch oder anderweitig von außen gesteuerten Kompetenzbegriff ab und betonen, dass nur eine *pädagogisch* orientierte Kompetenz zu einer pädagogisch ausgewiesenen Professionalisierung im Feld der Frühpädagogik und anderswo führen kann.

Christiane Benz und Johanna Zöllner heben in ihrem Beitrag die Bedeutung der Reflexion bei Professionalisierungsprozessen insbesondere im frühpädagogischen Bildungsbereich hervor. Dabei zeigen sie am Beispiel ihrer seit langen Jahren erfolgreich laufenden MachmitWerkstatt *MiniMa*, welchen Einfluss die Reflexion für den Erwerb mathematikdidaktischer Professionskompetenzen von frühpädagogischen Fachkräften und Lehrpersonen hat. Reflexionsphasen werden konkret in innovativen Lehr- und Fortbildungskonzepten zur mathematischen Bildung umgesetzt. Diese spielen im Bereich von Wissen und Handeln sowie Haltungen und Einstellungen ebenfalls eine enorme Rolle.

Rainer Bolle, Robert Gänger und Susanne Posselt repräsentieren in ihrer jeweiligen Person drei Phasen der Lehrerbildung: die Hochschule, das Referendariat und die Berufsphase an der Schule. In ihrem dialogisch angelegten Beitrag diskutieren sie Schwierigkeiten und Herausforderungen einer gelingenden Lehrerprofessionalisierung aus allgemeinpädagogischer Sicht und unter Bezug auf berufsbezogene Erfahrungen. Pädagogische Professionalisierung bedeutet für sie jedenfalls weit mehr als das Absolvieren von Prüfungen oder das Abarbeiten des Notwendigen. Es handelt sich vielmehr um einen individuellen Bildungsgang, der von der einzelnen Person Anstrengungsbereitschaft und eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Welt und sich selbst verlangt.

Vor dem Hintergrund der wissenschaftlichen Begleitung eines mehrjährigen Schulentwicklungsprojekts (Karg Campus Schule Bayern) zeigen Mirjam Maier, Corinna Maulbetsch und Gabriele Weigand den Zusammenhang zwischen der Professionalisierung von Lehrpersonen und Prozessen der Schulentwicklung auf. Während traditionell individuelle Fortbildungen von Lehrpersonen im Vordergrund stehen, verlangen nachhaltige Professionalisierungsprozesse eine Schulentwicklungsstrategie, in die das gesamte Kollegium und dessen kollegiale Weiterprofessionalisierung systematisch eingebunden sind. Der Mehrwert wird nicht nur in der Schulkultur, sondern insbesondere auch in der Zusammenarbeit und Zufriedenheit der einzelnen Lehrkräfte offenkundig.

IM FOKUS werden die Professionalisierungsprozesse entlang der drei Phasen der Lehrerbildung thematisiert. Claudia Hollmann zeichnet nach, unter welchen Bedingungen das schulpraxisbezogene Lernen der Studierenden im Semesterpraktikum gefördert werden kann und durch das aktive Mitwirken der Studierenden auch in Gang kommt. Die Professionalisierungsprozesse in der zweiten Phase der Lehrerbildung gestalten sich „Zwischen Schule und Seminar“ oder in günstiger Weise sowohl in der Schule als auch im Seminar, wobei die Anwärterinnen und Anwärtern als Akteure gefordert sind. Wie diese Professionalisierungsprozesse institutionell gerahmt werden, zeigt Andreas Haller vom Seminar für Didaktik und Lehrerbildung in Karlsruhe (Werkreal-, Haupt- und Realschule) auf.

Anna Herold und Christa Rittersbacher, Expertinnen für bilinguales Lehren und Lernen, gewähren einen Blick in ein Forschungsprojekt, das sich mit einer teilnehmerorientierten Gestaltung von Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer beschäftigt. Eine leitende Forschungsfrage ist, wie Ideen aus Fortbildungen in die Schule gelangen. Dabei identifizieren sie Gelingensbedingungen für den Transfer von Unterrichtsaktivitäten aus Fortbildungen; eine lange in Wissenschaft und Praxis vernachlässigte Perspektive.

In den Fokus gerät abschließend die Perspektive der Eltern: Was benötigen gute Lehrerinnen und Lehrer aus Elternsicht? Marie Rudisile-Knödler, Elternbeiratsvorsitzende und Mitglied des Landeselternbeirats, fasst die An-

sprüche der Eltern in fünf Punkten zusammen. Sie wünscht sich weit mehr als Kompetenzorientierung, eine umfassend gebildete Persönlichkeit, die Kindern ein anspruchsvolles Lernen im Dialog ermöglicht.

In der Rubrik PERSPEKTIVEN informieren wir Sie über aktuelle Publikationen aus unserer Hochschule sowie über einen Wissenschaftspreis der Dr. Bertold Moos-Stiftung für Dr. phil. Brigitte Seiler. Die prämierte Dissertation gibt Impulse für das Entwicklungs- und Lehrprojekt „Personenbezogene pädagogische Professionalisierung“ (ppProfess), das von Liselotte Denner und Ulrich Wehner geleitet wird, und das thematisch hervorragend an dieser Ausgabe sowie am Querschnittsprofil „Professionalisierung“ der Hochschule anschließt.

Wie steht es schließlich mit der aktuellen bildungspolitischen Position und den perspektivischen Vorhaben im Bereich der Professionalisierung der Lehrerbildung in Baden-Württemberg? Liselotte Denner und Klaus Peter Rippe haben dazu bei Kultusministerin Susanne Eisenmann nachgefragt. Die Ministerin skizziert eine bildungspolitische Aufbruchsstimmung, die u. a. durch die Gründung zweier neuer Institute befördert werden soll. Inwieweit dadurch die gewünschte Professionalisierung zu erreichen ist, bleibt abzuwarten. Eine Rolle wird sicher spielen, ob die Veränderungsimpulse von Wertschätzung gegenüber der geleisteten Arbeit in den Schulen getragen sind.



APL. PROF. DR. LISELOTTE DENNER, PROF. DR. GABRIELE WEIGAND, PROF. DR. KLAUS PETER RIPPE

Inhalt

4



50



58



42

SEITE 4

Editorial

SEITE 4

PROFESSIONALISIERUNG

SEITE 10

Professionalisierung –
ein übergangsspezifisches
Langzeitprojekt

SEITE 16

Pädagogische
Professionalisierung
jenseits affirmativer
Kompetenzorientierung
und pauschaler
Kompetenzkritik am
Beispiel des Service
Learning

SEITE 22

Zur Bedeutung der
Reflexion für Professi-
onalisierungsprozesse

SEITE 28

Von der Pädagogischen
Hochschule übers Referen-
dariat zum Lehrerberuf –
Drei Phasen der Lehrerpro-
fessionalisierung?

SEITE 34

„Ich finde es super, dass
wir ein Team sind.“
Kollegiale Professi-
onalisierungsprozesse im
Kontext der Schulent-
wicklung

SEITE 42

IM FOKUS

SEITE 50

PERSPEKTIVEN

SEITE 58

NACHGEFRAGT bei
Susanne Eisenmann,
Ministerin für Kultus,
Jugend und Sport,
Baden-Württemberg

UMSCHLAG KLAPPE HINTEN

Impressum



PROFESSIONALISIERUNG



LISELOTTE DENNER

Professionalisierung – ein übergangsspezifisches Langzeitprojekt

„AUF DIE LEHRPERSON KOMMT ES AN!“

Mit diesem Slogan wird der Zusammenhang zwischen dem Wissen und Können der Lehrerinnen und Lehrer und dem Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler auf den Punkt gebracht. Für den schulischen Erfolg sind darüber hinaus, wie empirische Befunde belegen, die Leistungen der Lernenden und deren Familien sowie die institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Bedeutung. Dennoch bleibt unbestritten, dass das Handeln der Lehrpersonen für gelingende Lernprozesse eine hohe Relevanz hat (Lipowsky 2006; Hattie 2013, S. 129 ff.).

Zur Bestimmung schulischer Professionalität werden gegenwärtig drei Zugänge favorisiert. Dies sind der berufsbiografische Ansatz, der strukturtheoretische Ansatz und der kompetenztheoretische Ansatz (Terhart 2011). Trotz unterschiedlicher Begründungen ist diesen Ansätzen gemeinsam, dass sie sich auf das Zusammenwirken von Wissen, Können und berufsbezogenen Orientierungen in schulisch strukturierten Praxissituationen beziehen. Angenommen wird, dass sich praxisbezogenes Wissen und Können in der alltäglichen Zusammenarbeit mit Schülerinnen und Schülern, Erziehungsberechtigten, Kolleginnen und Kollegen sowie schulischen und außerschulischen Kooperationspartnern weiter ausdifferenziert. Allerdings ist auch klar, dass dieser Entwicklungsmechanismus nur dann wirksam wird, wenn Lehrpersonen sich individuell und gemeinschaftlich für den Erhalt und die Erweiterung ihres beruflichen Könnens (bis zum Berufsaustritt) einsetzen (Schumacher & Denner 2017, S. 285ff.).

Professionelles pädagogisches Handeln zeichnet sich ebenso wie professionelles juristisches oder ärztliches Handeln dadurch aus, dass es fundiert und damit theoriegeleitet erfolgt. Handlungen, die allein intuitiv oder mechanisch ausgeführt werden, gelten deshalb ebenso wenig als professionell wie ein Handeln, das sich von persönlichen Erfahrungen und Vorurteilen leiten lässt. Die wissenschaftlichen Begriffe „professionelles Handeln“ und „Profession“ unterscheiden sich somit deutlich vom Alltagsbegriff, wenn „professionell“ im Sinne von „gut“ und „erfolgreich“ Verwendung findet.

DIMENSIONEN SCHULISCHER PROFESSIONALISIERUNG

Der Begriff der Professionalisierung hat neben einer individuellen Dimension eine eng daran gekoppelte *institutionelle Dimension*, welche sich in Deutschland im Kontext einer dreiphasigen Lehrerbildung und in der Schweiz sowie in Österreich in einer zweiphasigen Lehrerbildung vollzieht. Insbesondere die institutionell vorgegebenen und normativen Übergänge zwischen den Phasen der Lehrerbildung werden bislang zu Hürden, weil die curricularen und institutionellen Absprachen der Bildungsinstitutionen sich weitgehend auf allgemeine Vorgaben, wie beispielsweise die Standards der Kultusministerkonferenz (KMK) und die Lehrerprüfungsordnungen, beschränken. Hier ist institutioneller Änderungsbedarf unter Sicherung von Qualitätsansprüchen von Profession, Schule und Unterricht angesagt.

Beim Begriff der Professionalisierung kommt zudem eine *kollektive Dimension* zum Tragen, die den historischen Entstehungsprozess des Volksschullehrerberufs und damit den Vorläufer des Berufs der Lehrerinnen und Lehrer an Grund-, Werkreal-, Real-, Sonder- und Gemeinschaftsschulen umfasst. Geprägt ist dieser Prozess vom Kampf um Anerkennung, um Zugang zu einem universitären Studium, um Gleichstellung mit anderen Lehrämtern (Gehalt, Unterrichtsverpflichtung, soziales Ansehen, Wertschätzung der Schulverwaltung) und um eine gemeinsame Schule für alle Kinder (Sandfuchs 2004, S. 26 f.).

Bei der meist ausschließlich fokussierten *individuellen Dimension* im Rahmen von Professionalisierungsprozessen handelt es sich um berufsbiografisch gerahmte, sich in institutionell organisierten Lehr-Lernsettings vollziehende Wandlungsprozesse (Abb. 1).

Diese stehen in solchen Übergangssituationen an, in denen (angehende) Lehrerinnen und Lehrer erkennen, dass ihnen eine differenziertere Wahrnehmung sowie eine reflektierte und verbesserte Praxis abverlangt werden. Unterstützt werden können diese Professionalisierungsprozesse durch geeignete institutionelle Rahmenbedingungen, fehlen

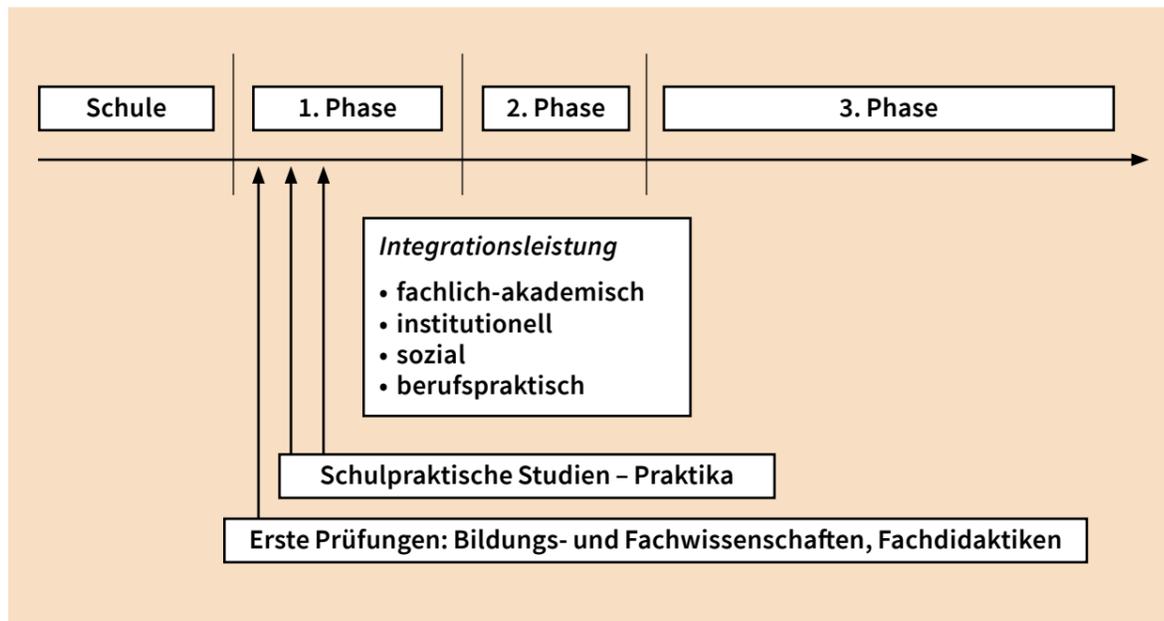


ABB.1 ÜBERGÄNGE UND INTEGRATIONSLEISTUNGEN

diese, so ist damit zu rechnen, dass es zu Beeinträchtigungen, zum Rückschritt oder gar zum Erliegen dieser Prozesse kommt. Professionalisierungslücken verweisen deshalb neben der anstehenden individuellen Entwicklungsaufgabe gleichermaßen auf institutionell und strukturell zu bearbeitende Entwicklungsaufgaben.

PROFESSIONALISIERUNG – EINE VERMITTLUNG ZWISCHEN PERSON, PRAXIS UND THEORIE?

Die näher zu bestimmenden Professionalisierungsprozesse im Kontext von Lehrveranstaltungen und Schulpraktischen Studien finden im Vorbereitungsdienst eine Fortsetzung und vertiefen sich kontinuierlich über die lange Phase der Berufstätigkeit. Bedingung dafür ist, dass die (angehenden) Lehrpersonen entsprechende Impulse aufnehmen und die Trennung der Welten, hier berufsbezogene Biografie, dort das Agieren in der schulischen Praxis und die (entfernten) disziplinären Wissensbestände einschließlich der Befunde aus der empirischen Bildungsforschung, überwinden (Denner 2016, S. 16ff.). Die Idee eines direkten Transfers zwischen Theorie und Praxis gilt es ebenfalls zu verabschieden und stattdessen die lange vernachlässigte selbstreflexive Perspektive mit der „Person“ im Sinne einer Akteurin bzw. eines Akteurs aufzunehmen (Abb. 1). Im Folgenden werden Transformationsprozesse fokussiert, die sich zunächst auf die einzelnen Bezugssysteme (Person, Theorie, Praxis) beziehen sowie anschließend auf deren Zusammenwirken und das Erproben geeigneter Methoden zur Unterstützung dieser Vermittlungsprozesse:

- Die *Person* (in der 1., 2. oder 3. Phase der Lehrerbildung) wird als lernend und sich bildend beschrieben, die ihre Professionalisierung in die Hand nimmt und dabei ihre personalen und sozialen sowie die institutionellen Ressourcen zu nutzen weiß.
- Die *schulische Praxis* kann eine im Kontext eines Praktikums, Vorbereitungsdienstes oder Schuldienstes direkt erlebte und mitgestaltete Wirklichkeit sein. Es kann sich auch um eine vermittelte schulische Praxis handeln, die über videografierte Unterrichtssequenzen, schriftlich oder mündlich präsentierte Fallbeispiele oder Beobachtungsdokumente zum Gegenstand der Reflexion in einer der drei Phasen der Lehrerbildung wird.
- *Theorie* findet im Sinne tradierter Wissensbestände und forschungsgestützten Wissens Verwendung. Sie umfasst alle Gegenstände, die in fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer, in bildungswissenschaftlicher und empirischer Hinsicht relevant sind. Der Terminus „Theorie“ schließt einen unmittelbaren Bezug zu einer konkreten Praxis aus, vielmehr geht es um eine wissenschaftliche Erkenntnis, welche gedanklich und vorstellungsmäßig erfolgt.

Wird eine systematische Bearbeitung dieser Bezugssysteme mit dem Ziel des Zusammenwirkens derselben angestrebt, so sind diese auf die Einübung der folgenden Vermittlungsachsen bezogen:

- *Vermittlungsachse 1:* In Lehrveranstaltungen und Praktika werden gleichermaßen wie in Seminaren und Fortbildungen Gedanken, Gefühle und Assoziationen von sich beruflich Qualifizierenden bedeutsam, mit denen Praxisphänomene (konkret erlebte Situation oder dar-

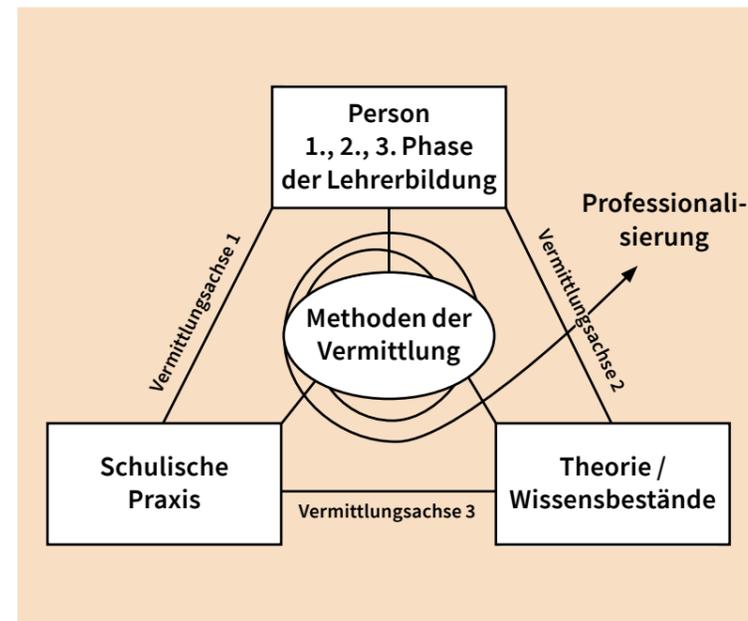


ABB.2 VERMITTLUNGSPROZESSE ZWISCHEN PERSON, PRAXIS, THEORIE (NACH DENNER 2016, S. 17)

geboten in erzählter, bildlicher oder schriftlich dokumentierter Form) verbunden sind. Die sich anschließende Analyse fordert eine kognitive Durchdringung sowie die Begründung der sich daran anschließenden Interpretation. Die Erarbeitung von Handlungsoptionen kann assoziativ, erfahrungs- oder theoriebezogen erfolgen.

- *Vermittlungsachse 2:* Theoretisch begründete Konzepte (z.B. zur Heterogenität, zum Leistungsbegriff, zur Kooperation) werden so angeboten, dass eine Auseinandersetzung mit dem eigenen (Vor-)Verständnis möglich und eine Erweiterung oder Veränderung in Erwägung gezogen wird.
- *Vermittlungsachse 3:* Wenn Praxisituationen als erklärungsbedürftig wahrgenommen werden, beginnt die Suche nach möglichen Antworten. Erste Vermutungen und Hypothesen können im kollegialen Dialog und mit Hilfe von Literatur, empirischen Befunden und Theorieangeboten geprüft oder erweitert werden. Aus neuem und überzeugendem Erklärungswissen lassen sich konsequenterweise begründete Handlungsoptionen ableiten.

Sind Studierende (Lehramtsanwärter/innen, Lehrer/innen) in der selbstreflexiven Auseinandersetzung mit schulischen Szenen gefordert, Theoriebezüge herzustellen und diese bei der Analyse des zu klärenden Sachverhalts zu nutzen, wird ein „Reflexionszyklus“ in Gang gesetzt, der die skizzierten Vermittlungsachsen miteinander verbindet (Denner & Gesenhues 2013).

Diese Vermittlungsprozesse stellen individuelle berufsbiografische Leistungen dar, in deren Rahmen neue Sichtweisen generiert werden können. Dies setzt voraus, dass

das bisherige Wahrnehmen und Handeln als unzureichend und optimierungsbedürftig erfahren und als solches erkannt wird. Wer zufrieden ist mit dem Ist-Stand, wird sich den Mühen einer Veränderung nicht freiwillig stellen. Anders sieht es in Qualifizierungsphasen aus, in denen Verantwortliche aus Schule, Seminar und Hochschule gehalten sind, durch Aufgaben und deren Anleitung sowie durch Rückmeldung und Beratung Professionalisierungsprozesse zu unterstützen und zwar auch dann, wenn diese zunächst als zugemutete Beanspruchung gedeutet und erfahren werden. Ohne Zumutungen gelingt es angesichts der gesellschaftlichen Verantwortung für die nachwachsende Generation nicht, dass der Qualifizierungsprozess schrittweise vorankommt und Verantwortung für das eigene, als notwendig markierte Lernen übernommen wird.

Im Gegensatz dazu erfahren sich (angehende) Lehrpersonen, die ihre eigene Professionalisierung als einen zirkulären und nicht abgeschlossenen Prozess verstehen (Bauer 1998), als Lernende und nehmen die diesbezüglichen Impulse selbstreflexiv auf. Positive Erfahrungen werden aus der Arbeit mit Fallbeispielen, der reflexiven Portfolioarbeit sowie der Fall- und Supervisionsarbeit berichtet.

ÜBERGÄNGE IM PROFESSIONALISIERUNGSPROZESS – ODER PROFESSIONALISIERUNG OHNE BEANSPRUCHUNG?

Übergänge werden allgemein als ineinander übergehende, sich überblendende und insofern schwer durchschaubare Wandlungsprozesse verstanden. Diese vollziehen sich an der Schnittstelle zwischen dem Handlungs- und Bewältigungsvermögen eines Individuums und den jeweils bestehenden gesellschaftlichen und institutionellen Anforderungen (Welzer 1993). In die Wandlungsprozesse einer Person sind auch deren Kontexte einbezogen, denn das bisherige Wissen und Handlungsrepertoire reichen nicht aus, um die neu entstandenen Situationen mit ihren Anforderungen zu bewältigen. Übergänge können innerlich motiviert oder sozial und institutionell inszeniert sein. Dies trifft gleichfalls auf den Übergang ins Lehramtsstudium im Allgemeinen und den Übergang in das schulpraktische Studieren und Lernen im Besonderen oder den Übergang in den Vorbereitungsdienst zu. Übergänge lösen eine Entwicklungsdynamik im Lebenslauf aus, welche zu einem Entwicklungssprung oder auch zu einem Rückschritt führen kann. Abhängig sind diese Prozesse vom Zusammenspiel zwischen individuellen Erwartungen und Potenzialen einerseits und den sozialen Erwartungen und institutionellen Potenzialen andererseits (Denner & Schumacher 2014, S. 14ff.).

Neben institutionell vorgegebenen Übergängen (ins Studium, zwischen 1. und 2. Phase, zwischen 2. und 3. Phase) sind die individuell erforderlichen Übergänge in den Überzeugungen und Haltungen ebenso von Bedeutung wie die Übergänge im Wissen und den schulpraxisbezogenen Kompetenzen. Als wesentlich komplexer gestalten sich Übergänge bei Studierenden und Lehramtsanwärter/innen, wenn diese nicht über ein akademisches, sie stützendes und entlastendes soziales Netzwerk verfügen. Von ebenfalls

„mehrfach verschränkten Übergängen“ ist zuzugehen, wenn die Professionalisierungsschritte mit kleinen Kindern, mit Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache oder mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen und Behinderung zu gestalten sind.

Die angedeuteten Prozesse des Generierens alternativer und multiperspektivischer Sichtweisen lassen sich als Übergang von einer (übernommenen oder erfolgreich tradierten), jedoch nicht mehr tragfähigen Sicht eines pädagogischen Sachverhalts in eine reflektierte und sowohl theoretisch als auch praktisch stimmigere Sicht überführen in Verbindung mit einer gut begründeten und zu erprobenden Handlungsoption.

Folgt man dieser übergangstheoretischen Sicht der Lehrerbildung, dann ist naheliegend, dass diese Entwicklungs- und Wandlungsprozesse mit Herausforderung und Beanspruchung, aber auch mit wahrgenommenem Stress verbunden sind. Die Diskussion um Stress und Überforderung in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung sowie in der Berufseinstiegsphase greift jedoch zu kurz, wenn die notwendigerweise anstehenden Wandlungsprozesse ausgeblendet bleiben. Wer vom bislang Gezeigten und Erreichten überzeugt ist, wird sich kaum diesen mitunter schmerzhaften Lernprozessen stellen. Vielmehr unternehmen diese (angehenden) Lehrpersonen alles, um zu belegen, dass ihre Sicht die korrekte ist und die erhaltenen Rückmeldungen als unzutreffend zurückzuweisen sind. Wer jedoch auf Lernen und die kontinuierliche Verbesserung der schulischen Praxis setzt, also über eine berufsspezifische Lernbereitschaft verfügt (Esslinger-Hinz 2014), wird sich notwendiger Anstrengung nicht verschließen, sondern ist sich eines schrittweisen Vorgehens im Sinne von step by step bis zum Austritt aus dem Beruf bewusst. Dieser Perspektivenwechsel nimmt das Lernen und die daran gekoppelte Bildungsteilhabe der Schülerinnen und Schüler ebenso in den Blick wie die eigene Professionalisierung, die diesem Ziel verpflichtet ist. Zu berücksichtigen ist, dass Anforderungen nur dann zu Professionalisierungsschritten führen, „wenn Divergenzen in der Situationswahrnehmung zugelassen, motivationale und volitionale Kräfte zur Bewältigung entwickelt und Divergenzen als Herausforderungen angenommen werden. Stagnation in der Entwicklung ist jederzeit möglich, wenn solche nicht zugelassen und zu keinen neuen Deutungen, Fragen und Entwicklungen führen“ (Keller-Schneider 2016, S. 310f.). Professionalisierung ist weder ein Automatismus noch ein Prozess, der ohne den Preis der Beanspruchung sich einstellt. Vielmehr beschreibt Professionalisierung ein anspruchsvolles Geschehen zwischen Akteuren und Institutionen.

Professionalisierungsprozesse in diesem Sinne bedürfen entsprechender Weichenstellungen bereits in der ersten Phase der Lehrerbildung, damit sich die notwendigen berufsbiografischen Übergänge und die daran gebundenen Wandlungsprozesse anbahnen und vollziehen. Dabei geht es darum, hin zu einer differenzierteren Wahrnehmung, einer reflektierten und verbesserten Praxis und einer weitergehenden Vermittlung zwischen Theorie, Praxis und Person zu gelangen. Eine Stabilisierung und Erweiterung der erworbenen berufsspezifischen Haltungen und Kenntnisse, Handlungs- und Vermittlungsmöglichkeiten ist in

der zweiten Ausbildungsphase (Vorbereitungsdienst) und in der Berufseinstiegsphase zu leisten. Für die lange Phase der Berufstätigkeit steht deren kontinuierliche Vertiefung an. Voraussetzung dafür ist, dass Lehrerbildung und Professionalisierung sich als *Langzeitprojekt im Bewusstsein der Akteure* (Studierende, Referendarinnen und Referendare, Lehrende) und Institutionen (Pädagogische Hochschule/Universität, Seminar für Didaktik und Lehrerbildung/Studienseminar, Schulverwaltung, Schulen, Lehrerverbände) verankern. Angesichts des gesellschaftlichen Wandels sind entsprechende Anpassungsleistungen immer wieder neu zu vollziehen, wie dies derzeit bei der Gestaltung von inklusiven und ganztägigen Bildungsinstitutionen sowie bei der Neuorganisation der Sekundarstufe I erforderlich ist. ■



DR. LISELOTTE DENNER IST SEIT 2001 AN DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE KARLSRUHE IM BEREICH DER GRUNDSCHULPÄDAGOGIK UND DER SCHULPRAXISBEZOGENEN PROFESSIONALISIERUNG TÄTIG, SEIT 2012 ALS AUSSERPLANMÄSSIGE PROFESSORIN. SIE VERFÜGT ÜBER BREITE SCHULERFAHRUNGEN AN GRUND- UND WERKREALSCHULEN UND FORSCHT ZUR PERSONENBEZOGENEN VERMITTLUNG ZWISCHEN THEORETISCHEN ERKENNTNISSEN UND PRAXISBEZOGENEN ERFAHRUNGEN IN DEN DREI PHASEN DER LEHRERBILDUNG.



LITERATUR

- BAUER, K.-O. (1998).** Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik 44, Heft 3, S. 343–359.
- DENNER, L. (2016).** Professionalisierung im Kontext Schulpraktischer Studien: Konzepte – empirische Befunde – Perspektiven. In: Bolle, R. (Hrsg.): Schulpraktische Studien 2016 – Professionalisierung des Lehrerberufs. Empirische Befunde und kritisch-konstruktive Kommentare. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S. 5–64.
- DENNER, L. & GESENHUES, D. (2013).** Professionalisierungsprozesse im Lehramtsstudium – eine explorative Studie zu Analyse, Interpretation und Handlungsoption. In: Bolle, R. (Hrsg.): Professionalisierung im Lehramtsstudium: Schulpraktische Kompetenzentwicklung und theoriegeleitete Reflexion. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag, S. 59–119.
- DENNER, L. & SCHUMACHER, E. (2014).** Übergänge in Schule und Lehrerbildung: Theorie – Übergangsdidaktik – Praxis. Stuttgart: Kohlhammer.
- ESSLINGER-HINZ, I. (2014).** Die Unterrichtsnachbesprechung. Wie kann das Gespräch zwischen Betreuungslernperson und Praktikant(in) zu einer Lernsituation werden? In: Pädagogik 66, Heft 9, S. 20–25.

HATTIE, J. (2013). Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“, besorgt von W. Beywl und K. Zierer. 2. Nachdruck. Baltmannsweiler: Schneider.

KELLER-SCHNEIDER, M. (2016). Professionalisierung ohne Beanspruchung? Diskussionsbeitrag zum Themenschwerpunkt: „Burnout und Stress beim Übergang in den Lehrerberuf.“ In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 63, Heft 4, S. 305–314.

LIPOWSKY, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In: Allemann-Ghionda, C. & Terhart, E. (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft, Weinheim, Basel: Beltz, S. 41–70.

SANDFUCHS, U. (2004). Geschichte der Lehrerbildung in Deutschland. In: Blömeke, S., Reinhold, P., Tulodziecki, G., Wildt, J. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 14–37.

SCHUMACHER, E. & DENNER, L. (2017). Grundschulpädagogik verstehen – Grundschule gestalten. Mit Online-Materialien. Weinheim, Basel: Beltz.

TERHART, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper, W. & Tippelt, R. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Heft 57. Beiheft, Weinheim, Basel: Beltz 2011, S. 202–224.

WELZER, H. (1993). Transitionen: Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Tübingen: edition discord.



Pädagogische Professionalisierung jenseits affirmativer Kompetenzorientierung und pauschaler Kompetenzkritik am Beispiel des Service Learning

Derzeit wird pädagogische Professionalisierung landläufig mit Kompetenzorientierung verbunden. Kritische Stimmen warnen deshalb vor einer Ökonomisierung pädagogischen Denkens und Handelns. Wird Kompetenzorientierung auf der einen Seite als progressives Moment begrüßt (v.a. in Anlehnung an Weinert 2001), gilt sie auf der anderen Seite als Ausdruck einer deformierten entmündigten und entmündigenden Pädagogik (v.a. Krautz 2007; 2015).

Der vorliegende Beitrag spricht sich einerseits gegen den blinden Import einer in ökonomischen Kontexten entstandenen Begrifflichkeit und andererseits gegen eine pauschalisierende Ablehnung diverser Bestimmungen von Kompetenzorientierung aus. Die These lautet, dass nur eine pädagogisch orientierte Kompetenz – wie sie beispielhaft im Service Learning vorliegt – Wege *pädagogisch* ausgewiesener Professionalisierung eröffnen kann.

1. PÄDAGOGISCHE PROFESSIONALISIERUNG DURCH PÄDAGOGISCH ORIENTIERTE KOMPETENZ

Ein wissenschaftliches Verständnis von „professionellem Handeln“ unterscheidet sich von einem Alltagsverständnis,

das „professionell“ schlicht mit „gekonnt“ oder „erfolgreich“ gleichsetzt. Als Fachbegriff handelt Professionalisierung von Prozessen der Verberuflichung, Akademisierung und Verwissenschaftlichung. Ein Wechselspiel von theoretisch-disziplinären und berufspraktisch-professionellen Elementen zielt auf die gesellschaftliche Anerkennung als vollwertige Profession und eine damit einhergehende weitreichend autonome Berufsausübung. Biografisch stellt sich Professionalisierung als ein Projekt dar, in dem es um die Einübung eines professionellen Blicks und Habitus geht. Schließlich findet Professionalität von Fall zu Fall in fachlich angemessenem Handeln Ausdruck.

Auf dieser Folie stellt sich die Frage, in welcher begrifflichen Fassung Kompetenzorientierung einer gesellschaftlich anerkannten, weitgehend autonomen Berufsausübung pädagogischer Professionen, wie der biografischen Herausbildung eines professionellen Habitus, zu- oder abträglich ist.

Unbestritten gilt „Kompetenz“ als Containerwort, dem es – so eine Lesart – an vereinheitlichender begrifflicher Präzision mangelt. Anders akzentuiert transportiert dieses Wort eine derartige Vielzahl von Vorstellungen, dass es unzutreffend ist, von Kompetenzorientierung im Singular zu sprechen. Folglich gilt es verschiedene Formate und Modelle von Kompetenzorientierung zu berücksichtigen.

In Anbetracht der inflationären Rede von Kompetenz helfen Studien zur Entstehungsgeschichte dieses Konstruktes, fragwürdige ideologische Bestimmungen zu identifizieren (vgl. Gunia 2012). Ein keineswegs zu unterschätzendes *pädagogisches Motiv* für die ausgeprägte binnenpädagogische Rezeption des Terminus dürfte in einem wiederholt bemerkten Mangel an Operativer Pädagogik beruhen. Denn dieser stellt nicht zuletzt Professionalisierungsbestrebungen vor schwierige Herausforderungen.

Nach Gelhard (2011) ist das Konstrukt „Kompetenz“ Bestandteil einer gesellschaftlich wirkmächtigen Erzählung, die menschliche Könnerschaften über alle Lebensbereiche hinweg zum kontrollierbaren, berechenbaren und verrechenbaren marktförmigen Humankapital erklärt. Historisch haben kompetenzorientiert-analytische Verfahren vormals dominierende Bestrebungen, Menschen per Gewissensprüfung im Hinblick auf ihre Tugendhaftigkeit zu beurteilen und zu behandeln, abgelöst. Vor dem Hintergrund einer teils überspannten Konzentration auf moralische Integrität, die historisch in heute noch nachhallendem Spott über das Gutmenschentum von Tugendbolzen umschlug, erscheint die Trendwende der Kompetenzorientierung hin zur tätigkeitsorientierten streng analytischen Vermessung von Leistungsvermögen verständlich, ja womöglich sympathisch unvoreingenommen. Jedoch erfasst die betont objektiv-wertfreie Kategorisierung und Vermessung menschlicher Kompetenzen ausschließlich, welche Eigenschaften und Handlungen von Menschen sich für eine effiziente Lösung welcher Probleme bzw. Aufgabenstellungen mehr oder weniger eignen. Sie blendet darüber alle kritischen, auch fachlich fundierten Nachfragen nach dem Sinn, der Stimmigkeit und der Reichweite jeweiliger Zielvorgaben und Aufgabenstellungen aus. Just darin besteht die Gefahr, dass mit dieser affirmativen Form von Kompetenzorientierung Prozesse einer ökonomischen Verzweckung und entmündigenden Entprofessionalisierung einhergehen.

Eine humankapitaltheoretisch zugeschnittene Kompetenzorientierung bedingt eine Deformation pädagogischer Professionalität, insofern sie Erfüllungsgehilfen nachfragt, die sich fraglos an ökonomisch vorherrschenden Marktbedürfnissen orientieren. Gegenläufig zu Professionalisierungsbestrebungen erteilt eine derartige affirmative Grundausrichtung der Kultivierung einer wissenschaftlich fundierten „pädagogischen Selbstrolle“ eine Absage, ohne die jede fachlich begründete relative Autonomie gegenüber gesellschaftlichen Mächten – seien es bildungspolitische Zumutungen oder Elternwünsche etc. – hinfällig wird (vgl. Mollenhauer 1973, S. 84ff.). In der Konsequenz identifiziert und multipliziert neoliberal vereinahmte Kompetenzorientierung Akteure, die sich und andere im Lehren und Lernen weder mit komplexen moralischen Bedenken, noch mit gründlichen fachlichen Überlegungen aufhalten. Vielmehr erfüllt das „unternehmerische Selbst“ zielstrebig, schneller, ausdauernder, günstiger und damit insgesamt erfolgreicher als andere Wettbewerber Aufträge und löst die im Wege stehenden Probleme.

Aus der Berücksichtigung ideologiekritischer Studien zur Entstehungsgeschichte können zeitgenössische Ver-

suche, Kompetenzorientierung pädagogisch zu fundieren, mindestens zwei richtungsweisende Schlüsse ziehen:

1. Vor dem Hintergrund der Dialektik der Aufklärung sind Theorien pädagogischer Professionalität schlecht beraten, Kompetenzen einer von der praktischen Vernunft entkoppelten instrumentellen Vernunft zuzuordnen. Pädagogisch stehen humankapitaltheoretisch verengten oder wechselnden Erwartungen blindlings folgenden Formen von Kompetenzorientierung bildungstheoretisch orientierte Bestimmungen pädagogischer Könnerschaft gegenüber (z.B. Wehner 2009).
2. Nicht zuletzt im Wissen darum, dass pädagogische Professionalisierung nicht in bloßem Fachwissen aufgeht, gilt Pädagogik klassisch als eine Handlungswissenschaft. Traditionell entspricht pädagogischer Professionalität aber gerade kein Habitus, der affirmativ und mechanisch vorgegebene Aufträge erfüllt. Um pädagogisch eigenständig urteilen und mündig handeln zu können, benötigen Akteure vielmehr einen weiten Horizont, der mehr als situativ antrainierte und abrufbare Verhaltensmuster beinhaltet.

Wenn im Folgenden die aus den USA stammende Hochschuldidaktik „Service Learning“ als illustratives Beispiel für eine pädagogisch fundierte Form kompetenzorientierter Professionalisierung vorgestellt wird (vgl. auch Wehner & Müller 2011), geschieht dies vor dem Hintergrund, dass dieser Ansatz explizit Deweys philosophischer Pädagogik verpflichtet ist (vgl. Sliwka 2009). Mit einer scharfsinnigen Kapitalismuskritik (etwa Dewey 1980, S. 15) steht Deweys Theorie demokratischer Erziehung (Ders. 2011) denkbar weit entfernt von neoliberalen Ansinnen. In Deutschland wurde Deweys Pragmatismus lange nur oberflächlich rezipiert und als technologisch affirmatives „Nützlichkeitsdenken“ missverstanden (vgl. Oelkers 2011, S. 489ff.). Gründlicher gelesen lehrt dieser Ansatz, was verschiedentlich auch in der deutschen Pädagogik betont wird, nämlich dass mit Erfahrung (Schenk & Pauls 2014) und alltagsorientierter Bewährung (vgl. von Hentig 2006) verbundene Formen des Lernens nützlich für Bildungsprozesse sind.

2. PÄDAGOGISCHE PROFESSIONALISIERUNG DURCH SERVICE LEARNING

Um herauszuarbeiten, wie Service Learning zu pädagogisch fundierter kompetenzorientierter Professionalisierung beitragen kann, skizzieren wir mit einer begrifflichen Ein- und Abgrenzung die Genese dieses Ansatzes im deutschen Hochschulraum. Im Sinne der Professionalisierung erscheint es notwendig, dass das Service Learning an Hochschulen nicht nur gelegentlich praktiziert, sondern institutionell verankert wird. Beispielhaft wird die Möglichkeit einer curricularen Einbettung von Service Learning in einen kindheitspädagogischen Bachelorstudiengang erläutert. Im Ganzen wird betont, dass es in diesem hochschuldidaktischen Ansatz nicht nur um ein Lernen bzw. Studieren mit Erfahrung und Bewährung im beruflichen Handeln geht. Vielmehr schaffen Hochschulen, die sich

nach außen öffnen, einen Raum für „gemeinsam geteilte Erfahrungen“, welche nach Dewey das Lebenselixier demokratischer Lebensformen bilden.

2.1. Service Learning – Bildung durch Verantwortung

Service Learning verzeichnet im deutschen Hochschulraum seit Anfang des 21. Jahrhunderts zunehmende Verbreitung und positive Resonanz (vgl. Holton 2009, S. 112ff.). Dennoch fehlt an vielen Hochschulen eine institutionelle Verankerung, oder es wird offensichtlich, dass eine solche zumindest schwerfällt. Dies wird darauf zurückgeführt, dass es dem traditionellen deutschen Hochschul- und Wissenschaftssystem, „dessen Selbstverständnis wohlbegründet auf relativer Distanz gegenüber Gesellschaft basiert“ (Backhaus-Maul & Roth 2013, S. 11), zum Zweck der Demokratisierung eine gewisse Öffnung abverlangt. Das belegt die Zielsetzung des einschlägigen Hochschulnetzwerkes „Bildung durch Verantwortung“ (Hochschulnetzwerk 2013).

„Das Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung ist ein Zusammenschluss von Hochschulen, die Demokratie lebendig mitgestalten und Verantwortung für die Gesellschaft fördern und übernehmen wollen. Sie ermöglichen ihren Studierenden, über ihr fachliches Lernen hinaus gesellschaftlich verantwortlich zu handeln und sich dabei auch persönlich weiterzuentwickeln. Dies kann über verschiedene spezifische Lehr- und Lernmethoden, wie beispielsweise die Methode des ‚Service Learning‘ (Lernen durch Engagement) erfolgen.“

Zeitkritisch stellt sich die Frage, wie sich diese Art der Öffnung von Hochschulen zu diversen, teils einander widerstreitenden Forderungen nach „Offenen Hochschulen“ im Bologna-Prozess verhält. Im Zuge von internationalem Wettbewerb und nationalem Fachkräftemangel in einigen zukunftsträchtigen Branchen geraten Hochschulen unter Druck, sich stärker in Richtung wirtschaftlicher Verwertbarkeit und erfolgsorientierter Erwerbstätigkeit zu öffnen. Zugleich können Maßnahmen zur Öffnung von Hochschulen, wie die Flexibilisierung von Studienstrukturen und die Implementierung von Anrechnungsverfahren, in Erinnerung an den hierzulande früh mit englischsprachigen Traditionen vertrauten Soziologen Dahrendorf als Insignien einer „aktiven Bildungspolitik“ verstanden werden. Unter dem Leitziel der Demokratisierung beinhaltet diese strukturelle Maßnahme einen Abbau herkunftsbedingter Bildungsungleichheit (vgl. Dahrendorf 1965). Konträr zu einem individualistischen Einzelkämpferdasein in neoliberalen Ellenbogengesellschaften ist Service Learning bestrebt, einem Rückgang von gesellschaftlichem Engagement an Hochschulen entgegenzuwirken. Ein solcher Rückgang wird nicht zuletzt mit der Straffung der Studienorganisation in den Bachelorstudiengängen in Verbindung gebracht (vgl. BMFSFJ 2009, S. 106ff.). Hochschuldidaktisch wird Service Learning als ein Ansatz angewandter Pädagogik begriffen, der Studierende dazu auffordert, im Zuge ihrer eigenen Professionalisierung Bedarfe gemeinnütziger Institutionen oder der Zivilgesellschaft zu berücksichtigen.

Diese Form des Erfahrungslernens ist notwendig mit wissenschaftlich strukturierten Reflexionsmöglichkeiten an den Hochschulen verbunden, die eine Ausrichtung an fachlich begründeten Lerninhalten und Kompetenzprofilen verbürgen (vgl. Jacoby & Howard 2015, S. 2). Entstehungsgeschichtlich vereint Service Learning in den USA zwei eng miteinander verflochtene Momente. Gesellschaftlich steht das wohlfahrtsstaatliche Motiv von ehrenamtlichem (bürgerschaftlichem) Engagement in den Gemeinden (Community Service) Pate. Diese Linie transportiert bis heute die Idee einer bürgerlichen Solidargemeinschaft. Erkenntnis- und lerntheoretisch ist Service Learning im Geist des Pragmatismus dem Grundprinzip eines entschieden von Obrigkeitendenken abgegrenzten Erfahrungslernens (Experimental Learning) verpflichtet.

Im deutschen Hochschulraum gilt Service Learning als Lehr-Lern-Form, die wissenschaftliches Lernen (Learning) mit gemeinnützigem Handeln (Service) verknüpft. Nur durch fachliche Reflexion als Bindeglied zwischen ‚Service‘ und ‚Learning‘ wird der Prozess des eigenen Handelns zu einer beruflich einschlägigen ganzheitlichen, gründlichen Bildungserfahrung (vgl. Sliwka 2009, S. 85). Die zentrale Bedeutung fachlicher Reflexion hebt Service Learning von unkritischen, nicht wissenschaftlichen Formen des Erfahrungslernens ab. Abbildung 1 führt diese Abgrenzung weiter aus. In Deutschland bietet Service Learning gerade solchen Hochschultypen Anregung, die – wie Pädagogische Hochschulen oder Hochschulen der angewandten Wissenschaft – in ihren Studiengängen ausdrücklich eine enge Verzahnung von Wissenschaft und Praxis vorsehen.

Service Learning bewegt sich zwischen verschiedenen Polen. Ziel ist es, dass sich zwischen Adressaten des ‚Service‘ und dessen Anbietern eine Win-win-Situation einstellt, die beide Seiten zu Begünstigten macht. Das gelingt, wenn diese als gleichberechtigte, aber nicht gleichgeartete Partner Vereinbarungen treffen, die sowohl dem Fokus auf Service als Zielvorgabe auf Seiten der Praxis wie auch dem akademischen Lernprozess als Maßstab auf Seiten der Hochschule Rechnung tragen. In diesem Zusammenhang betont Sliwka (2004), neben den Faktoren *Realität* und *Reflexion*, die *Reziprozität* als konstitutives Moment des Service Learning-Ansatzes. Hervorgehoben wird die partizipatorische Einbindung von allen unterschiedlichen Beteiligten (Hochschulverantwortlichen, Studierenden und zivilgesellschaftlichen Partnern). Jede Übernahme von Verantwortung bedingt auf Seiten der Hochschule und der gemeinnützigen Einrichtungen Rechte und Pflichten.

Die Festlegung von Service Learning auf Gemeinnützigkeit unterstützt auf Seiten der Studierenden ein solidarisches demokratisches Selbstverständnis und unterscheidet die Logik von Hochschulen als öffentliche Bildungseinrichtungen von jener von Unternehmen im Wettbewerb. Abschließend illustriert ein Beispiel aus dem Bachelorstudiengang Pädagogik der Kindheit (PdK) an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, wie Service Learning gerade dann zu wechselseitiger Professionalisierung beitragen kann, wenn Hochschulen ihre genuinen Interessen als Bildungseinrichtungen institutionell und curricular sichtbar verankern und im Kooperationsprozess im Blick behalten.

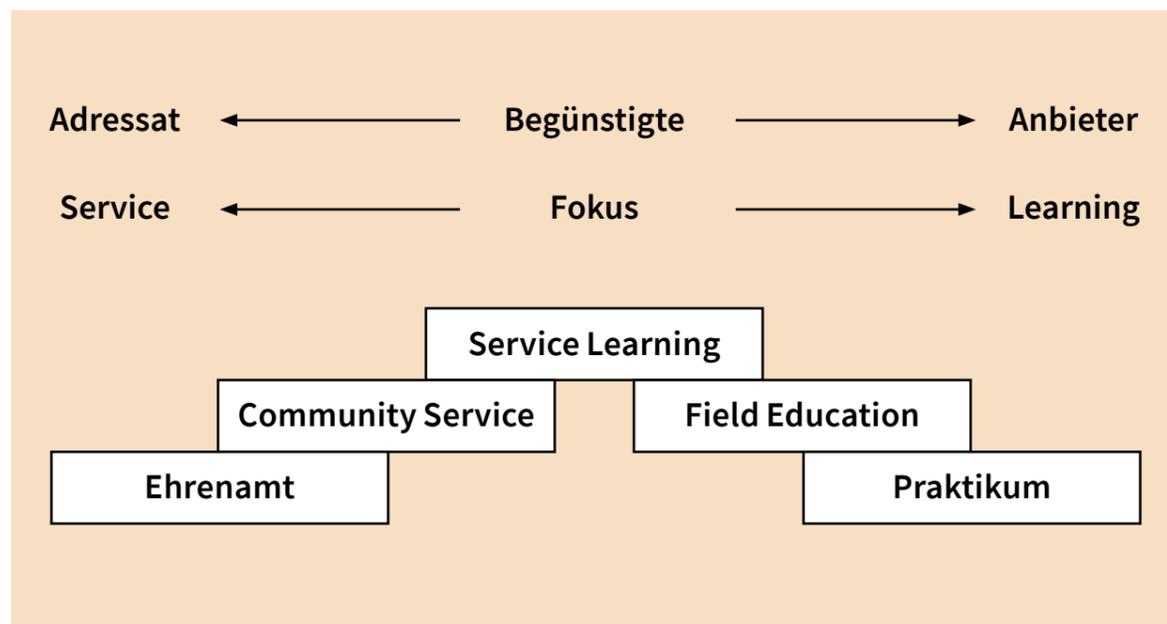


ABB. 1 SERVICE LEARNING UND ANDERE FORMEN DES ERFAHRUNGSLERNENS (EIGENE DARSTELLUNG IN ANLEHNUNG AN FURCO 1996 NACH JACOBY 2015, S. 2)

2.2. Wie Service Learning an Hochschulen verankert und gelebt werden kann

Eine Typologie zum Service Learning an Hochschulen unterscheidet die folgenden vier Varianten: *Direct Service-Learning, Indirect Service-Learning, Advocacy Service-Learning* und *Research-Based Service-Learning* (vgl. Service-Learning Clearinghouse zit. n. University of Central Arkansas 2017). Von diesen ist im Bachelorstudiengang Pädagogik der Kindheit der forschungsbasierte Ansatz seit 2011 curricular verankert (Research-Based Service-Learning). Zwischenzeitlich bildet er einen festen Bestandteil im Praxisphasenkonzept des Studiengangs. Konzeptionell ist er vor allem in die fachliche Aneignung von Forschungskompetenzen und die Aneignung von didaktischen Kompetenzen eingebettet.

Im Modul „Forschendes Lernen: Methodenlehre und Praxisforschung“ unterstützen Service Learning Projekte nicht nur Professionalisierungsprozesse von Studierenden, sondern regen auch Kooperationspartner in Einrichtungen zur Pflege ihrer Professionalität an.

Die kooperative Durchführung von studentischen Praxisforschungsprojekten ermöglicht Studierenden methodologische Kompetenzen in der Bearbeitung realer Problemstellungen gründlich einzuüben und sich diese anzueignen. Führen Studierende im Rahmen des forschungsbasierten Service Learning beispielsweise in einem freien und gemeinnützigen Kinder- und Jugendhaus eine Studie zum Nutzungsverhalten unter demografischen Gesichtspunkten durch oder unterstützen sie eine kommunale Einrichtung bei der Evaluation kultureller Bildungsnetzwerke an Grundschulen, erproben sie nicht nur die Anwendung qualitativer bzw. quantitativer Forschungsmethoden. Im Rahmen des Service Learning set-

zen sie sich darüber hinaus mit den damit verbundenen (gesellschaftlichen) Fragestellungen des entsprechenden Feldes auseinander und reflektieren diese gemeinsam mit den Verantwortlichen in der Praxis und den Hochschullehrenden. So bieten derartige Kooperationen mit der Hochschule im Sinne der Notwendigkeit einer dauerhaften Kultivierung von Professionalität auch den im Feld beruflich tätigen Akteuren eine günstige Gelegenheit zu einer differenzierteren Wahrnehmung des eigenen beruflichen Handelns. ■



JULIA STAIGER-ENGEL, M.A. IST SOZIALPÄDAGOGIN UND VERANTWORTET SEIT 2013 DIE PRAXISSTELLE IM BACHELORSTUDIENGANG PÄDAGOGIK DER KINDHEIT AN DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE KARLSRUHE. IN DIESEM KONTEXT UNTERSTÜTZT UND BEGLEITET SIE FORSCHUNGSORIENTIERTE SERVICE-LEARNING-PROJEKTE

VON STUDIERENDEN IN DER (KINDHEITS-) PÄDAGOGISCHEN PRAXIS. SIE PROMOVIERT AN DER FAKULTÄT FÜR GEISTES- UND HUMANWISSENSCHAFTEN ZUM THEMA SERVICE LEARNING IN THEORIE UND PRAXIS DER KINDHEITSPÄDAGOGIK. NEBEN EINER GELINGENDEN THEORIE-PRAXIS-VERZÄHNUNG SIND DAS DURCHBRECHEN INSTITUTIONELLER GRENZEN UND DIE BEDEUTUNG PÄDAGOGISCHER BERUFSGRUPPEN FÜR DIE GESELLSCHAFT ZENTRALE THEMEN IHRER ARBEIT.



PROF. DR. ULRICH WEHNER PROMOVIERTE UND HABILITIERTE IN DER ALLGEMEINEN PÄDAGOGIK AN DER UNIVERSITÄT WÜRZBURG. SEIT 2011 IST ER PROFESSOR FÜR PÄDAGOGIK DER KINDHEIT AN DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE KARLSRUHE. ER LEITET DEN GLEICHNAMIGEN BACHELORSTUDIENGANG UND DAS INSTITUT FÜR FRÜHPÄDAGOGIK. ZU SEINEN ARBEITSSCHWERPUNKTEN GEHÖREN NEBEN FRAGEN DER PROFESSIONALISIERUNG UND DIDAKTIK GRUNDLAGENTHEORETISCHE ARBEITEN ZUR (FRÜH)KINDLICHEN THEORIE DER BILDUNG UND ERZIEHUNG.



LITERATUR

- BACKHAUS-MAUL, H. & ROTH, C. (2013).** Service Learning an Hochschulen in Deutschland: Ein erster empirischer Beitrag zur Vermessung eines jungen Phänomens. Wiesbaden: Springer.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (2016).** Innovative Hochschule. Verfügbar unter: <https://www.bmbf.de/de/innovative-hochschule-2866.html> [14.12.2017]
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (2009).** Hauptbericht des Freiwilligensurveys 2009 – Zivilgesellschaft, soziales Kapital und freiwilliges Engagement in Deutschland 1999 – 2004–2009. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/93170/73111cb56e58a95dacc6fccf7f8c01dd/3--freiwilligensurvey-hauptbericht-data.pdf> [14.12.2017]
- DAHRENDORF, R. (1965).** Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg: Christian Wegner Verlag.
- DEWEY, J. (2011/1916).** Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Hrsg. v. Oelkers, J. Weinheim und Basel: Beltz (Original: 1916).
- DEWEY, J. (1980/1934).** Kunst als Erfahrung. Dt. Übersetzung von C. Velten. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (Original: 1934).
- GELHARD, A. (2011).** Kritik der Kompetenz. Zürich: Diaphanes.
- GUNIA, J. (2012).** Kompetenz. Versuch einer genealogischen Ideologiekritik. Verfügbar unter: <http://www.uni-muenster.de/textpraxis/juergen-gunia-kompetenz> [22.01.2018]
- HOCHSCHULNETZWERK BILDUNG DURCH VERANTWORTUNG (2013).** Hochschulen in gesellschaftlicher Verantwortung. Verfügbar unter: <https://idw-online.de/de/news567360> [22.01.2018]
- HOLTON, W. E. (2009).** Die Anfänge von Service Learning an deutschen Universitäten. In: Altenschmidt, K., Miller, J., Stark, W. (Hrsg.): Raus aus dem Elfenbeinturm? Ent-

wicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen. Weinheim: Beltz, S. 112–120.

- JACOBY, B. & HOWARD, J. (2015).** Service-learning essentials: questions, answers and lessons learned. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- KRAUTZ, J. (2007).** Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. Kreuzlingen, München: Hugendubel.
- KRAUTZ, J. (2015).** Kompetenzen machen unmündig. Eine zusammenfassende Kritik zuhanden der demokratischen Öffentlichkeit. In: GEW Streitschriften zur Bildung. Heft 1, S. 6–21.
- MOLLENHAUER, K. (1973).** Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen. 6. Aufl., München: Juventa.
- OELKERS, J. (2011).** Nachwort zur Neuauflage von Jürgen Oelkers. Dewey in Deutschland – ein Missverständnis. In: Dewey, J.: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Dt. Übersetzung. Hrsg. v. Oelkers, J. Weinheim und Basel: Beltz, S. 489–509.
- SCHENK, S. & PAULS, T. (Hrsg.) (2014).** Aus Erfahrung lernen. Anschlüsse an Günther Buck. Stuttgart: Ferdinand Schöningh.
- SLIWKA, A. (2004).** Service Learning: Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde. Berlin: BLK 36 (Beiträge zur Demokratiepädagogik).
- SLIWKA, A. (2009).** Reflexion: Das Bindeglied zwischen Service und Lernen. In: Altenschmidt, K., Miller, J. und Stark, W. (Hrsg.): Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen. Weinheim: Beltz, S. 85–90.
- UNIVERSITY OF CENTRAL ARKANSAS (2016).** Types of Service Learning. Verfügbar unter: <https://uca.edu/service-learning/types/> [14.12.2017].
- VON HENTIG, H. (2006).** Bewährung. Von der nützlichen Erfahrung, nützlich zu sein. München: Carl Hauser Verlag.
- WEINERT, F.E. (2001).** Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, Basel: Beltz, S. 17–31.
- WEHNER, U. (2009).** Etwas können – Jemand werden. Bildungstheoretische Vermessungen zwischen Qualifikations- und Identitätstheorie. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 85. Jg., Heft 1, S. 81–98.
- WEHNER, U. & MÜLLER, C. (2011).** Service learning weckt team spirit! Zur Professionalisierung von (Kindheits-) Pädagogen und zur weiteren Öffnung Pädagogischer Hochschulen. In: Scheef, S., Schlemminger, G. (Hrsg.): Plädoyer für eine anspruchsvolle LehrerInnenbildung. Karlsruher Pädagogische Studien Band 10, Karlsruhe, S. 56–70.



CHRISTIANE BENZ UND JOHANNA ZÖLLNER

Zur Bedeutung der Reflexion für Professionalisierungsprozesse

Die besten Entdeckungsreisen macht man nicht in fremden Ländern, sondern indem man die Welt mit neuen Augen betrachtet
(MARCEL PROUST)

1. REFLEXION UND PROFESSIONALISIERUNG

Das vorangestellte Zitat von Marcel Proust leitet einen Beitrag der beiden niederländischen Forscher Fred A.J. Korthagen und Angelo Vasalos zum Thema „30 years of developments concerning the concept of reflection in teacher education“ ein (Korthagen & Vasalos 2009). Wie Reflexion das Betrachten der Welt mit neuen Augen ermöglicht, verdeutlicht Korthagen in seiner Definition von Reflexion. Er beschreibt Reflexion als einen mentalen Prozess, bei dem versucht wird, eine Erfahrung, ein Problem, bestehendes Wissen oder vorhandene Einsichten zu strukturieren oder umzustrukturieren. Dieser mentale Prozess kann zu neuen Betrachtungsweisen und Erkenntnissen führen (Korthagen 2001, S. 58).

Bereits vor mehr als 100 Jahren hat John Dewey (1910) auf die Bedeutung der Reflexion für Bildungsprozesse verwiesen. Die Reflexion gilt auch in vielen aktuellen Modellen zur allgemeinen Professionskompetenz als eine bedeutsame Kompetenzfacette zur Förderung von Bildungsprozessen im schulischen Bereich wie auch im Elementarbereich (Fröhlich-Gildhoff, Weltzien, Kirstein, Pietsch & Rauh 2014; von Aufschnaiter & Blömeke 2010). Ebenso nimmt in spezifisch mathematikdidaktisch ausdifferenzierten Kompetenzmodellen (Gasteiger & Benz 2016; Lindmeier 2011) die Reflexion vor allem bezüglich der Weiterentwicklung der professionsbezogenen Kompetenz eine bedeutende Rolle ein. Denn Reflexionskompetenz gilt „aus professionstheoretischer Sicht (...) als grundlegende Fähigkeit, [dem] Wissen und Handeln problemorientiert zu begegnen und [dieses] entsprechend weiterzuentwickeln“ (Roters 2012, S. 13f.).

Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht keine grundlegende Auseinandersetzung verschiedener disziplinärer Zugangsweisen zur Reflexion bei Professionalisierungsprozessen im Bildungsbereich, vielmehr soll konkret dargestellt werden, welche Bedeutung die Reflexion beim Erwerb mathematikdidaktischer Professionskompetenzen spielt und wie Reflexionsphasen konkret in innovativen Lehr- und Fortbildungskonzepten zur mathematischen Bildung umgesetzt werden. Gemeinsam ist den verschiedenen disziplinären Zugangsweisen, dass durch Reflexion unterschiedliche Aspekte der Professionskompetenz, wie Wissen und Handeln sowie Haltungen und Einstellungen, thematisiert werden können. Dies spiegelt sich in der Konzeption des Forschungs- und Entwicklungsprojekts rund um die MachmitWerkstatt *MiniMa* wider.



2. FORSCHUNGS- UND ENTWICKLUNGSPROJEKT „KINDER UND ERWACHSENE ENTDECKEN GEMEINSAM MATHEMATIK“

Bezüglich der Kompetenzentwicklung von Lehrkräften bestätigen Forschungsergebnisse bereits positive Effekte von Reflexion (Beck, King & Marshall 2002; West & Staub,

2003). Aus diesem Grund wurden im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprojekts „Kinder und Erwachsene entdecken gemeinsam Mathematik“ für (angehende) Lehr- und Fachkräfte individuelle und kollektive Reflexionsphasen implementiert. Zusätzlich zur innovativen Lehrkonzeption für die Studierenden der Bachelorstudiengänge „Lehramt Primarstufe“ und „Pädagogik der Kindheit“ der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe wurde in diesem Projekt eine Fortbildungskonzeption für Fach- und Lehrkräfte im Elementarbereich und in der Schuleingangsstufe entwickelt. Im Zentrum beider Konzeptionen steht das mathematische Lehr-Lern-Labor der Pädagogischen Hochschule: die MachmitWerkstatt *MiniMa*. In diesem Lehr-Lern-Labor wird Studierenden sowie Fach- und Lehrkräften mit ihren Kindergruppen zweierlei geboten:

- das Planen und Gestalten von Lehr-Lern-Prozessen und damit das gemeinsame Entdecken von Mathematik
- das individuelle und gemeinsame Reflektieren über diese Lehr-Lern-Prozesse

2.1. Unter Laborbedingungen Beobachtung und Reflexion lernen

In der MachmitWerkstatt *MiniMa* bestehen für die Studierenden somit spezielle Rahmenbedingungen und Lerngelegenheiten, einerseits zum professionsbezogenen Agieren selbst und andererseits zum Hineinfinden in Reflexionsprozesse über ihr eigenes professionsbezogenes Agieren.

Dabei gehen wir neue Schritte: Häufig ist bei der Einrichtung von Praktika eine Trennung in theoretisch ausgerichtete Lehrveranstaltungen an der Hochschule und Praktika in Schulen bzw. pädagogischen Einrichtungen außerhalb der Hochschule zu finden. In diesen Praxisfeldern bestehen Gesetzmäßigkeiten und Rahmenbedingungen, die den Erwerb von Handlungskompetenz für die mathematische Bildung erschweren können. Innerhalb des Forschungs- und Entwicklungsprojektes rund um die MachmitWerkstatt *MiniMa* lassen sich jedoch Handlungssituationen gestalten, die außerhalb der Rahmen- und Kontextbedingungen von Bildungseinrichtungen stattfinden. Der Erwerb von mathematikdidaktischen Handlungskompetenzen findet in unserem Projekt deshalb nicht fern der pädagogischen Praxis statt, vielmehr, kommt' das Praxisfeld aus dem Elementar- und Primarbereich in die Hochschule.

Wie lässt sich diese Konzeption rechtfertigen? Studien zum Lehramtsstudium (Stokking, Leenders, de Jong & van Tartwijk 2003) verweisen darauf, dass Handlungssituationen im Praxisfeld so komplex sein können, dass Studierende überfordert sind, um die mitgestalteten oder hospitierten Praxissituationen im Anschluss daran unter theoretischen Aspekten zu reflektieren. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn sie als Akteure involviert sind. Vor diesem Hintergrund werden in der MachmitWerkstatt *MiniMa* geschützte Handlungsspielräume unter Laborbedingungen für Beobachtung und Reflexion geschaffen. Wesentlich dabei ist die Rolle der Videografie zur Dokumentation von Handlungssituationen. Jeder Besuch wird – mit Einwilligung der Erziehungsberechtigten der Kinder – videografiert. Beim Einsatz von Videoaufnahmen zur Analyse von Erwachsenen-Kind-Interaktionen konnten positive Effekte bezüglich der Professionalisierung von

Fach- und Lehrkräften in empirischen Studien nachgewiesen werden (Downer, Kraft-Sayre & Pianta 2009, Scherer & Steinbring 2006).

2.2. Drei Phasen der Reflexion

Durch die Videoaufnahmen wird eine dreiphasige Reflexion für die Studierenden ermöglicht. Diese erlaubt es, die Kinder in ihrer Eigenaktivität und in ihrer Auseinandersetzung mit Spiel- und Erkundungsumgebungen zu fokussieren. Darüber hinaus wird es möglich, die eigenen Begleit- und Unterstützungsinterventionen zu beobachten und zu reflektieren:

- **Phase 1 – Unmittelbare kollektive Reflexion**
Unmittelbar nach der Gestaltung der Lernsituation findet eine kollektive Reflexion statt. In dieser kollektiven Reflexion werden fachliche, didaktische und methodische Aspekte herausgearbeitet, für die sich eine Vertiefung in der anschließenden individuellen Reflexion anbietet.
- **Phase 2 – Individuelle vertiefte Reflexion**
Durch die videografierten Interaktionen der Kinder untereinander sowie mit den Studierenden wird es möglich, individuell bedeutsame Videoausschnitte für die individuelle Reflexion auszuwählen. Die Studierenden analysieren diese schriftlich anhand fachlicher, didaktischer und methodischer Aspekte, die in der unmittelbaren Reflexion erarbeitet wurden. Das kritische Nachdenken wird durch die zeitliche und räumliche Distanz sowie die „Objektivierung“ der Videoaufzeichnung unterstützt.
- **Phase 3 – Vertiefte kollektive Reflexion anhand ausgewählter Videoszenen**
Anhand von Videoausschnitten, die die Studierenden selbst auswählen und präsentieren, werden in einer anschließenden vertieften kollektiven Reflexion verschiedene Phasen des Reflexionskreislaufes nach Korthagen (1985) durchlaufen.

Vertiefte kollektive Reflexion – orientiert am Reflexionskreislauf nach Korthagen (1985)

- *Action* (Blick auf die Intention der Handlung)
- *Looking back on the Action* (Blick zurück auf die Handlung)
- *Awareness of essential aspects* (Bewusstsein der essentiellen Aspekte)
- *Creating alternative methods of action* (Gestalten alternativer Handlungsformen)
- *Trial* (Versuch, die Handlungsalternativen zu realisieren). Diese Phase findet nicht im Rahmen der vertieften Reflexion statt, sondern bei der nächsten Aktion, beim Besuch der nächsten Kindergruppe in der MachmitWerkstatt *MiniMa*.

Durch die wechselnden Kindergruppen, die mit ihren Lernbegleiterinnen und Lernbegleitern in die MachmitWerkstatt *MiniMa* kommen, haben alle Studierenden im Sinne der Lehrkunstdidaktik (Berg 2003) die Möglichkeit, sich

exemplarisch und intensiv sowohl auf theoretischer als auch praktischer Ebene mit *einem* Inhalt zu beschäftigen und diesen in Phasen der Reflexion immer wieder aufs Neue und zunehmend vertiefend zu durchdringen und daraufhin das Lernangebot neu zu konzipieren und zu gestalten.

2.3. Bausteine der Lehrkonzeption

Da die Inhalte nicht von Schulen vorgegeben, sondern von Lehrenden und Studierenden der Hochschule ausgewählt werden, können die Studierenden passgenau zu theoretisch ausgerichteten Lehrveranstaltungen ihrer Studiengänge die Spiel- und Lernumgebungen für die MachmitWerkstatt planen, durchführen und reflektieren. Durch diese Lehrkonzeption wird der Erwerb verschiedener Aspekte professioneller Kompetenz innerhalb eines spezifischen inhaltlichen mathematischen Schwerpunkts systematisch angebahnt (Abb. 1).

In Baustein 1 erwerben Studierende mathematikdidaktisches Wissen in Form von inhaltsbezogenem Wissen über mathematische Entwicklungsverläufe im Kindesalter. Auf Basis dieses Wissens analysieren Studierende bestehende

Spiel- und Lernumgebungen und entwickeln eigene mathematische Spiel- und Lernumgebungen in Baustein 2. Die Umsetzung in die Praxis findet in Baustein 3 in der MachmitWerkstatt *MiniMa* mit den wechselnden Kindergruppen statt. Hierbei können die Studierenden durch die Werkstattatmosphäre ihre Handlungskompetenz ebenso schulen wie ihre situative Beobachtungs- und Wahrnehmungskompetenz. In Baustein 4 kommt die bereits beschriebene Konzeption der dreiphasigen Reflexion zum Tragen.

Durch die Analyse konkreter Handlungserfahrungen anhand theoretischer Aspekte findet eine Verknüpfung von Theorie und Praxis statt. Theorien können mit Handlungserfahrungen verglichen und somit eingeordnet werden. Inkongruenzen zwischen Theorie und dokumentierten Beobachtungen lassen sich konstruktiv nutzen. Des Weiteren können kommunikative Muster zwischen Kindern und Erwachsenen in Lehr-Lern-Prozessen analysiert und Alternativen in Erwägung gezogen werden. Letztere können zur Umgestaltung der Lernumgebungen führen (Verknüpfung zu Baustein 2). Aus den Reflexionsphasen kann so neues fachdidaktisches Wissen gewonnen werden (Verknüpfung zu Baustein 1).

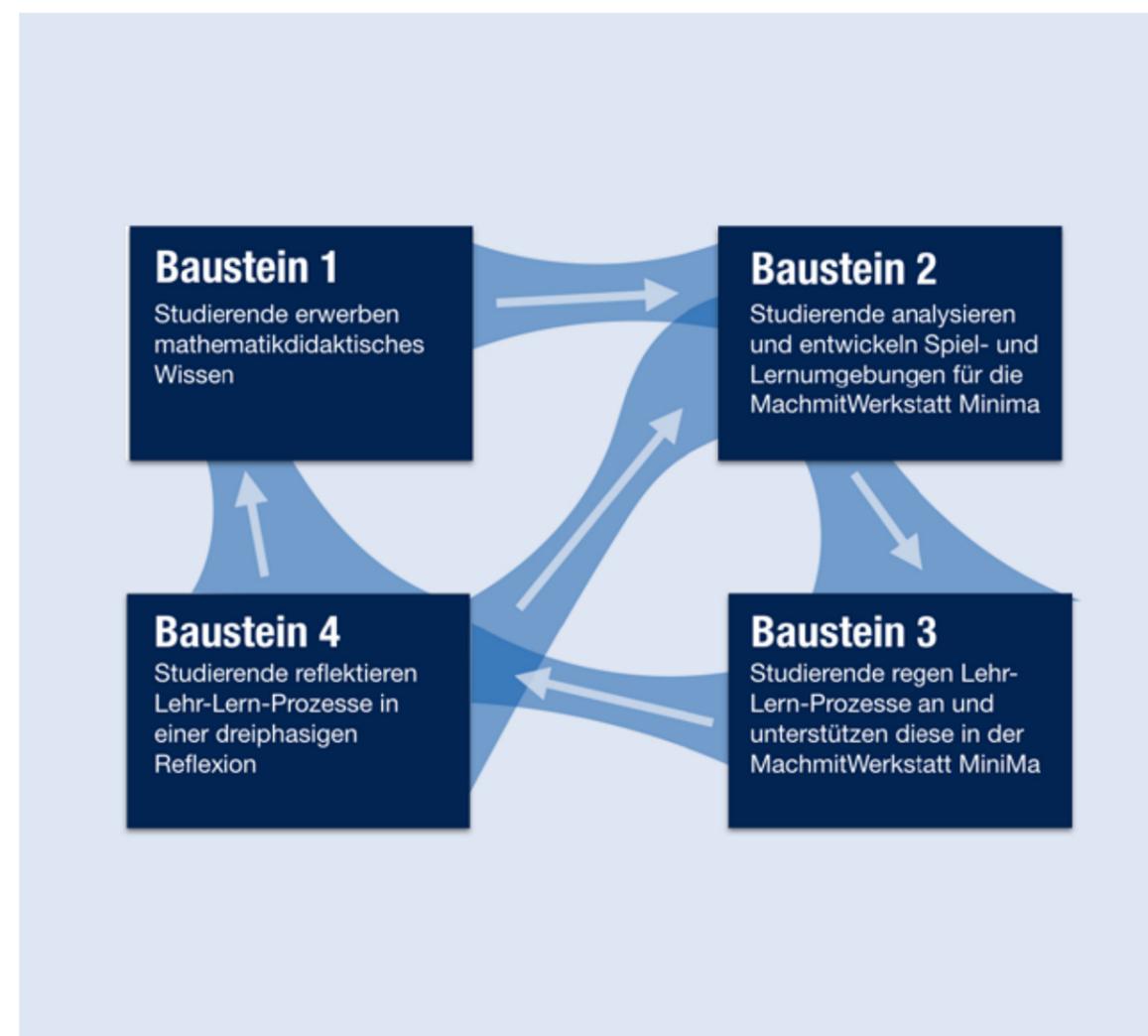


ABB.1 BAUSTEINE DER LEHRKONZEPTION INNERHALB DES ENTWICKLUNGS- UND FORSCHUNGSKONZEPTS

2.4. Verzahnung von Lehr- und Fortbildungskonzeption

Die Implementation dieses Lehrkonzepts im geschützten Handlungsraum der MachmitWerkstatt *MiniMa* wird durch eine enge Verzahnung mit der Fortbildungskonzeption innerhalb des Projekts „Kinder und Erwachsene entdecken gemeinsam Mathematik“ ermöglicht.

Die Fortbildungskonzeption besteht im ersten Baustein aus einem Workshop, in dem Fach- und Lehrkräfte einerseits fachdidaktisches Wissen erwerben und andererseits Spiel-, Erkundungs- und Lernumgebungen vorbereiten. Die inhaltliche Schwerpunktsetzung des Workshops wird dabei analog zu den Lehrveranstaltungen der Bachelorstudiengänge gewählt. Die Hauptschnittstelle zwischen Lehrkonzeption und Fortbildung findet sich im zweiten Baustein der Fortbildungskonzeption. Hier kommt die Lehr- und Fachkraft mit ihrer Kindergruppe in die MachmitWerkstatt *MiniMa* und entdeckt dort gemeinsam mit Studierenden und Kindern Mathematik in gelenkten und offenen Lern- und Spielsituationen.

Reflexionsphasen spielen auch innerhalb der Fortbildungskonzeption eine entscheidende Rolle und stehen im dritten Baustein im Mittelpunkt. In einem Reflexionstreffen an der Hochschule haben die Fach- und Lehrkräfte gemeinsam mit Hochschullehrerinnen die Möglichkeit, über Aktionen und Interaktionen, aber auch über ihre Haltungen und Einstellungen zu reflektieren und Handlungsmöglichkeiten bzw. -alternativen für ihren Alltag zu entwickeln. Die Videosequenzen, die von den Studierenden im Rahmen der dreiphasigen Reflexion produziert werden, stellen die Grundlage für das Reflexionstreffen mit den Fach- und Lehrkräften dar.



3. FORSCHUNGSPROJEKT ZU FACETTEN VON PROFESSIONSKOMPETENZ IN DER MATHEMATISCHEN BILDUNG

Jedes dieser Reflexionstreffen wird zu Forschungszwecken audiografiert, anschließend transkribiert und mittels Qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet. Dabei wird nicht nur analysiert, welche Aspekte professioneller Kompetenz in den Reflexionsgesprächen angesprochen werden, sondern auch, welche Entwicklungen innerhalb der einzelnen Aspekte deskriptiv beschrie-

ben werden können. Hierbei konnte festgestellt werden, dass durch die Verzahnung von Lehr- und Fortbildungskonzeption die Beteiligten neben pädagogischem und fachdidaktischem Wissen auch die Handlungen und insbesondere ihre Einstellungen und Haltungen zu mathematischen Lehr-Lern-Prozessen reflektieren. Dies wird in den folgenden Äußerungen der Fach- und Lehrkräfte deutlich:

„Ich hab’ nun eine andere Einstellung zur Mathematik, denn dazu gehört ja auch, wie man mit Kindern Wege gehen kann und sie unterstützt, Lösungsstrategien zu finden, die sie selber entdecken können.“

„So die Kinder zu hinterfragen, also ich finde es schon wichtig. So ein Kind zu fragen ‚Warum machst du das‘ Dass die Kinder selber angeregt werden zum Nachdenken. Einfach Kinder zu fragen: ‚Warum machst du das?‘“

„Es zerreißt einen manchmal schier, wenn man daneben sitzt und denkt, oh, jetzt möchte ich so gerne. (...) Und es ist so gut, wenn die Kinder selber zu dem Ergebnis kommen. Das ist so eine Sache, die ich hier mitbekommen habe. (...) Es kommt nicht darauf an, dass wir den Kindern möglichst schnell das Ergebnis sagen. Die Kinder dazu anleiten, dass sie es selbst probieren und verstehen: ‚Und wenn du das Ergebnis hast, kommst du zu mir und sagst mir, was du herausgefunden hast.‘ Es geht nicht immer einfach nur um richtig oder falsch.“

Vergleichbare Rückmeldungen finden sich bei Studierenden wie bei praktizierenden Lehr- und Fachkräften. Wie sich zeigt, wird nicht nur das Wissen über und die Gestaltungen von mathematischen Lehr-Lern-Prozessen erweitert, sondern vor allem auch die Einstellung zur Mathematik und zum Lehren und Lernen von Mathematik. ■



PROF. DR. CHRISTIANE BENZ LEHRT UND FORSCHT SEIT 2006 AM INSTITUT FÜR MATHEMATIK UND INFORMATIK MIT DEM SCHWERPUNKT FRÜHE MATHEMATISCHE BILDUNG. IHRE FORSCHUNGSSCHWERPUNKTE SIND DIE ENTWICKLUNG ARITHMETISCHER KOMPETENZEN UND PROFESSIONA-

LISIERUNG VON FACH- UND LEHRKRÄFTEN. GEMEINSAM MIT IHRER ARBEITSGRUPPE ENTWICKELTE SIE VERSCHIEDENE KONZEPTE ZUR FRÜHEN MATHEMATISCHEN BILDUNG, UNTER ANDEREM DIE MACHMITWERKSTATT MINIMA, DIE MIT EINEM FELLOWSHIP FÜR INNOVATIONEN IN DER HOCHSCHULLEHRE AUSGEZEICHNET WURDE.



JOHANNA ZÖLLNER FORSCHT UND LEHRT SEIT 2006 AN DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE KARLSRUHE AM INSTITUT FÜR MATHEMATIK UND INFORMATIK. IHR FORSCHUNGSINTERESSE BEZIEHT SICH AUF DIE FRÜHE MATHEMATISCHE BILDUNG. EIN SCHWERPUNKT IST DIE ERFOR-

SCHUNG DES GRÖSSENVERSTÄNDNISSES VON KINDERN IM ELEMENTARBEREICH, EIN WEITERER DIE ANALYSE VON PROFESSIONALISIERUNGSPROZESSEN.



LITERATUR

- BECK, R., KING, A. & MARSHALL, S. (2002).** Effect of video-case construction on preservice teachers’ observations of teaching. In: The Journal of experimental education, 70(4), 345-361.
- BERG, H. C. (2003).** Bildung und Lehrkunst in der Unterrichtsentwicklung. In: Schulmanagement Handbuch (Bd. 106). Oldenbourg KLICK. Portal für Schule und Kita.
- DEWEY, J. (1910).** How we think. Boston, New York, Chicago: Heath & Co Publishers.
- DOWNER, J. T., KRAFT-SAYRE, M. & PIANTA, R. C. (2009).** On-going, web-mediated professional development focused on teacher-child interactions: Feasibility of use with early childhood educators. In: Early Education & Development, 20(2), 321-345.
- FRÖHLICH-GILDHOFF, K., WELTZIEN, D., KIRSTEIN, N., PIETSCH, S. & RAUH, K. (2014).** Kompetenzen früh-/ kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis. Freiburg: Zentrum für Kinder- und Jugendforschung.
- GASTEIGER, H. & BENZ, C. (2016).** Mathematikdidaktische Kompetenz von Fachkräften im Elementarbereich – ein theoriebasiertes Kompetenzmodell. In: Journal für Mathematik-Didaktik, 37(2), 263-287.
- KORTHAGEN, F. A. J. (1985).** Reflective teaching and preservice teacher education in the Netherlands. In: Journal of Teacher Education, 9(3), 317-326.
- KORTHAGEN, F. A. J. (2001).** A reflection on reflection. In: Korthagen F.A.J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbles, T. (Hrsg.). Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education (pp. 51-68). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- KORTHAGEN, F. A. J. und VASALOS, A. (2009).** From reflection to presence and mindfulness: 30 years of developments concerning the concept of reflection in teacher education. Paper presented at the EARLI Conference 2009, Amsterdam.
- LINDMEIER, A. (2011).** Modeling and Measuring Knowledge and Competencies of Teachers: A Threefold Domain-Specific Structure Model for Mathematics. Münster: Waxmann.

MAYRING, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken 11., aktualisierte u. überarb. Aufl., Weinheim, Basel: Beltz.

ROTERS, B. (2012). Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Münster: Waxmann.

SCHERER, P. & STEINBRING, H. (2006). Noticing Children’s Learning Processes – Teachers Jointly Reflect Their Own Classroom Interaction for Improving Mathematics Teaching. Journal for Mathematics Teacher Education, 9(2), 157-185.

STOKKING, K. M., LEENDERS, F. J., STAVENGA-DE JONG, J. A. & VAN TARTWIJK, J. (2003). From student to teacher: reducing practice shock and early drop-out in the teaching profession. European Journal of Teacher Education, 26(3), 329-350.

VON AUFSCHNAITER, C. & BLÖMEKE, S. (2010). Professionelle Kompetenz von (angehenden) Lehrkräften erfassen – Desiderata. Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 16, S. 361-367.

WEST, L. & STAUB, F. C. (2003). Content-focused coaching. Portsmouth: Heinemann.



**RAINER BOLLE, ROBERT GÄNGER
UND SUSANNE POSSELT**

Von der Pädagogischen Hochschule übers Referendariat zum Lehrerberuf – Drei Phasen der Lehrerprofessionalisierung?

RAINER BOLLE – PERSPEKTIVE 1. PHASE:

Schon Herbart hatte in seiner Königsberger Zeit spätestens seit der Umwandlung des hochschuleigenen Didaktischen Instituts in ein Pädagogisches Seminar im Jahre 1816 akademische Lehrerbildung betrieben (vgl. Bolle 2016a). Er hat damit die Weichen für das gestellt, was er allen Pädagogen zur Bildung des Pädagogischen Takts bereits in seiner ersten Vorlesung über Pädagogik (1802) in Göttingen allen Studierenden (Studenten) mit auf den Weg gegeben hatte: Der pädagogische Takt bilde sich zwar erst in der Praxis, aber er bilde sich nur dem, „der vorher im Denken die [pädagogische, R.B.] Wissenschaft gelernt, sie sich zu eigen, sich durch sie gestimmt, – und die künftigen Eindrücke, welche die Erfahrung auf ihn machte, vorbestimmt hatte“ (Herbart 1913 [1802], S. 124). Den Begriff der Lehrerprofessionalisierung hat Herbart noch nicht verwendet und er hätte ihn auch nicht gebraucht, um das, was er beabsichtigte, besser zum Ausdruck bringen zu können.

Die Diskussion um Lehrerprofessionalisierung setzt nämlich erst im 20. Jahrhundert ein. Sie wird an deutschen Universitäten vornehmlich seit dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts geführt (vgl. Ofenbach 2006, 30). Der Begriff stammt vor allem aus der berufssoziologischen Forschung und ist inzwischen in der Lage mit unterschiedlichen Professionsverständnissen (vgl. Terhart 2011; Denner & Gesenhues 2013) eine reichhaltige Forschungskultur zu unterhalten. Gemeinsam ist allerdings jenen Verständnissen, dass sie Professionalität nicht bildungstheoretisch verstehen und den Begriff deshalb auch nicht von seiner ursprünglichen Bedeutung her fassen. Und das führt m.E. auch dazu, was Ewald Terhart in seinem vielzitierten Beitrag zunächst einmal konstatieren muss: „In der Wissenschaft, in der gebildeten Öffentlichkeit, im Alltag ist der Gebrauch des Begriffs ‚Professionalität‘ mittlerweile ä-

ßerst heterogen und beliebig geworden. Er kann alles und nichts bedeuten“ (Terhart 2011, S. 202).

Als ich 2013 im Auftrag der Bundesarbeitsgemeinschaft für Schulpraktische Studien den ersten Band zur Professionalisierung herausgegeben habe (Bolle 2013, vgl. Bolle 2014, 2015, 2016b), hatte die Professionalisierungsdebatte die Pädagogischen Hochschulen erreicht, insofern auch hier der aus dem Handwerkermilieu mit der ihr entsprechenden „Schulmeister-Tradition“ stammende Begriff der Lehrerausbildung (Bolle 2011) mit dem Professionalisierungsbegriff akademisch ersetzt werden konnte. Gleichwohl: der bloße Etiketten-Wechsel macht noch keine Professionalisierung. Es kam also auch darauf an, dass diejenigen, die sich um pädagogische Professionalisierung bemühen wollten, dies auch in Übereinstimmung mit einem pädagogischen Verständnis tun konnten. Dazu war es aber erforderlich, dem soziologisch verwendeten Begriff Professionalisierung auch eine pädagogische Ausrichtung zu verleihen, d.h. ihn anknüpfend an seine ursprüngliche Wortbedeutung bildungstheoretisch auszulegen. So betrachtet leitet sich der Begriff Profession her vom lateinischen Verb *proferre* = vortragen, zur Sprache bringen. In der Professionalisierung liegt von daher auch ein tieferer Sinn des Begriffs des ‚Mündig‘-Werdens, weil es natürlich nicht darum geht, etwas bloß Vorgesagtes nachzusagen, sich nicht primär daran zu orientieren bzw. zu messen, was andere so sagen, was gut ankommt, sondern *selbstständig denkend sich zu artikulieren*. Akademisch fokussiert in bildungstheoretischer Absicht heißt das zumindest zweierlei:

1. Professionalisierung ist bezogen auf Praxis, besonders auf die eigene und sie schließt sowohl eine wissenschaftliche Theoriebezogenheit sowie kritische Selbstreflexion ein.
2. Professionalisierung beschreibt mithin einen fortlaufenden persönlichkeitsbildenden Vorgang in Verbin-

dung mit einer ihr authentisch entsprechenden kohärenten Praxis.

Beide Pole können weder für sich noch in ihrer Beziehung zueinander jemals abgeschlossen sein.

Dieser ganzheitliche Vorgang, der sich nicht mit bloßen Symptomen, abhakbaren Modulbausteinen oder Zertifikaten zufriedengibt, mag für manche gerade deshalb – weil er eben grundsätzlich unerreichbar ist – unbefriedigend sein. Noch unbefriedigender ist es aber, wenn man Professionalisierung will oder als wollend erscheinen will, ohne auch nur im Ansatz in diese Richtung zu schauen, geschweige denn, sich in diese Richtung zu bewegen. Es ist unbefriedigend für einen selbst. Es ist vor allem unbefriedigend für die (zukünftig) dem eigenen Umgang Anvertrauten.

Wer dies nicht sehen möchte, möchte vielleicht nur, dass die Institution und ihr Personal ihn oder sie für die zukünftige Aufgabe „ausbilden“, um dann „fertig“ zu sein, wenn er oder sie die überschaubare Anzahl von Prüfungen „absolviert“ hat.

ROBERT GÄNGER – PERSPEKTIVE 2. PHASE:

Zunächst einmal ist festzustellen, dass für einige, die ein Referendariat beginnen oder auch absolviert haben, die oben getroffene Unterscheidung zwischen einer Professionalisierung, die auch einem wirklichen Bildungsgang entspricht und einer Professionalisierung, die auch mit „Ausbildung“ im oben gemeinten Sinne verwechselt werden könnte, gar nicht in den Blick genommen wird. Das bedeutet letztlich für die Betroffenen, dass sie das Studium aus einer eher einseitigen Perspektive wahrgenommen haben, was daran zu erkennen ist, dass wesentliche bildungstheoretische Grundlagen des Studiums nur konsumiert, aber nicht durchdrungen worden sind.

Diese Einseitigkeit der Rezeption des Studiums und seiner verkannten vielfältigen Möglichkeiten zeigt sich daran, dass man dann spätestens im Referendariat die didaktischen und methodischen Angebote der „Fachausbildenden“ an den Seminaren letztlich nur imitiert, also „rezepthaft anwendet“, statt sie pädagogisch zu reflektieren. Pädagogische Reflexion im Sinne einer wirklichen Professionalisierung könnte stattdessen derartige „Rezepte“ als Impulse verstehen, um sie dann im Unterricht selbst noch einmal schüler- und situationsadäquat zu transferieren und konstruktiv zu transformieren. Erst eine solche Haltung könnte einem bildungstheoretisch ausgerichteten Professionalisierungsanspruch nahekommen.

SUSANNE POSSELT – PERSPEKTIVE 3. PHASE:

Für mich stellt sich immer wieder die Frage, ob und inwiefern es gelingt, die im Studium erworbenen theoretischen Konzepte im Vorbereitungsdienst zu reflektieren und mit der dann intensiv erlebten und zu bewältigenden Praxis in

Beziehung zu setzen. Nun ist es bekanntermaßen so, dass sich die Anforderungen an die Lehrerinnen und Lehrer im Schuldienst insbesondere im vergangenen Jahrzehnt stark gewandelt haben. Die Einführung von Gemeinschaftsschulen und die inklusive Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen erfordern eine weitreichende inhaltliche und pädagogische Differenzierung. Viele Schulen, auch Grundschulen, sind mittlerweile im Ganztags organisiert und die Zusammenarbeit mit den Eltern und anderen pädagogischen Akteuren muss in einer Intensität geleistet werden, auf die sich viele Kolleginnen und Kollegen nur unzureichend vorbereitet fühlen. Das geht so weit, dass manche im Nachhinein nicht nur das Studium als geradezu überflüssig empfinden, sondern dass sie sich auch durch den Vorbereitungsdienst nicht dazu befähigt fühlen, produktiv mit den Herausforderungen des Schulalltags umzugehen. Zwar wird der Vorbereitungsdienst oft noch als hilfreich empfunden im Sinne von einem hier erworbenen Repertoire an pädagogischen „Tricks“ und „Kniffen“. Dabei wird allerdings nicht registriert und reflektiert, dass es zuweilen ein Beharren auf rezepthaften Strukturen ist, welches die Lehrerinnen und Lehrer daran hindert, die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf eine zukünftig zu erlangende „Mündigkeit“ wahr- und ernst zu nehmen. Dies führt dazu, dass man die Ursachen für das eigene Unvermögen ausschließlich in den äußeren Rahmenbedingungen, wie etwa einer (empfundenen) Zunahme von „verhaltensoriginellen“ Kindern, sucht. In Wirklichkeit zeigt sich hier aber eher ein Theorie-Defizit bzw. das Unvermögen, die vorgefundene Realität mit einem im Studium (auswendig) gelernten theoretischen Fundament kritisch zu reflektieren. Eine auf diese Weise aufzubauen- de professionelle Distanz ist jedoch notwendig, um erkennen zu können, wie gelingen kann, was eigentlich ureigens- te Aufgabe der Lehrerin bzw. des Lehrers ist: Schülerinnen und Schüler dazu zu befähigen, täglich ihren individuellen Horizont zu erweitern.

Es wäre wünschenswert, wenn es gelänge, die wissenschaftlichen Grundlagen der Hochschule deutlich enger mit den praktischen Erfahrungen und Anforderungen im Berufsalltag zu verweben, damit den zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern auch später noch bewusst ist, warum für diesen pädagogischen Beruf eigentlich ein wissenschaftliches Studium erforderlich ist und was ein solches wissenschaftliches Fundamentum für das eigene Professionsverständnis bedeutet.

RAINER BOLLE: Wir bewegen uns leicht in einem Teufelskreis. Denn die Frage ist, ob es der Schule bzw. ihren pädagogisch ambitionierten Lehrpersonen gelingt, Schüler und Schülerinnen auf den Weg zu bringen, täglich ihren individuellen Horizont systematisch zu erweitern und den schulischen Unterricht als wirkliche Bildungschance zu begreifen. Gelingt dies nicht, dann ist es wahrscheinlich, dass Schule stattdessen ausschließlich von ihrer gesellschaftlichen Allokationsfunktion („Platzzuweisung“, lat. *allocare* = platzieren) her begriffen wird. Wenn das der Fall ist, dann ist Schule zwar noch nicht sinnlos, aber dann hat sie ihren Schülerinnen und Schülern schon alles gegeben,

wenn sie ihnen am Ende einen „zählbaren und messbaren“ Abschluss gegeben hat. Und wenn das alles ist, was Schülerinnen und Schüler umgekehrt je von ihr erwartet haben, worauf sie überhaupt nur hingearbeitet haben, dann fragt sich: Auf welcher Grundlage und mit welchem Bild von Schule werden dann Lebensentscheidungen getroffen wie: Ich will Lehrer/in werden!

Soll dieser Wunsch Wirklichkeit werden, dann geht es weiter: Ich gehe an die Pädagogische Hochschule, um zu studieren. Denn ohne erfolgreiches Studium komme ich nicht ins Referendariat. Und ohne erfolgreiches Referendariat bekomme ich keine Einstellung als Lehrer/-in. Was muss ich also tun, um auch noch an der Hochschule erfolgreich sein zu können?

Mit dieser Frage ist noch nicht alles verloren. Der Teufelskreis setzt sich lediglich fort, wenn die Frage schlecht beantwortet wird. Antwortgeber sind zum einen die Lehrenden der Institution, zum anderen und damit letztlich auch entscheidend die Betroffenen, d.h. die Studierenden selbst.

Sicher ist, dass eine *bildungstheoretisch* gemeinte Frage nach dem Studienerfolg nicht rein kognitiv beantwortet werden kann, schon gar nicht nach Kriterien „sozialer Erwünschtheit“, sondern nur durch lebendigen Vollzug. Welche Ziele jemand verfolgt, wenn er erfolgreich sein will, äußert sich nicht entscheidend in dem, was er sagt, sondern in dem, was er tut, mit welcher Haltung und welchem Interesse er es tut.

Bezogen auf das Studium hat dies schon Friedrich Schiller 1789 in seiner Antrittsvorlesung in Jena sehr treffend auf den Punkt gebracht, als er hinsichtlich der Studienhaltung zwischen dem „Brotgelehrten“ und dem „philosophischen Kopf“ unterschied ... (Schiller [1789], S. 222ff.)

Heute könnte man vielleicht Schillers „philosophischen Kopf“ mit Studierenden in Verbindung bringen, die ihr Studium als Professionalisierungsgang im bildungstheoretischen Sinne verarbeiten, die also theoriegestützt, praktisch und selbstreflexiv und letztlich lebenslang an ihrer persönlichen Vervollkommnung zu arbeiten bereit sind. Das ist alles sehr aufwändig.

Die Versuchung ist groß, diesen Weg der Professionalisierung nicht einzuschlagen, weil man grundsätzlich aber auch mit weniger Aufwand Erfolg haben kann und weil freie Entscheidungen noch lange nicht immer mit Verantwortung gegenüber der Aufgabe und den mit ihr verbundenen Menschen getroffen werden.

Wenn es schon in der Schule möglich ist, dass Lernen- de und Lehrende ‚erfolgreich‘ sein können, ohne ‚gut‘ sein zu müssen, dann gilt dies leider umso mehr für die Massenhochschule, in der eine größere Anonymität und persönliche Unverbindlichkeit das Verhältnis von Sein und Schein noch leichter auf den Kopf stellen können.

Darüber hinaus machen sich die Prioritätensetzungen gesellschaftlicher Ökonomisierung überall, und also auch an Pädagogischen Hochschulen (und Universitäten) immer ungeschminkter bemerkbar: von der offiziellen Sparpolitik und der Ressourcenverknappung mit ihrer allmählichen Erhöhung des Lehrdeputats, speziell im Mittelbau- bereich, bis hin zur Ausrichtung des Studiums auf qualitätsneutrale, aber mathematisierbare ‚Credit Points‘.

Das ist etwas völlig anderes als die Ausrichtung des Studiums auf die Arbeit am eigenen Bildungsgang, verbunden mit der Kultivierung eines vielseitigen Interesses an der Möglichkeit umfassender zukünftiger Aufgabenbewältigung.

Dass die Ökonomisierung aller Lebensverhältnisse auch an den Universitäten unter Zuhilfenahme eines abstrakten Gerechtigkeitsverständnisses zum fortschreitenden Verlust akademischer Freiheit und zur fortschreitenden Bürokratisierung und Reglementierung führen werden, das haben Horkheimer und Adorno bereits in den 1950er Jahren gesehen (vgl. Horkheimer, 21981, S. 165), als man von permanenter Evaluation und von permanenten akademischen Legitimationszwängen, von Modulhandbüchern und Akkreditierungen noch gar nichts wusste. Der fortschreitende Verlust der akademischen Freiheit ist tragisch. Andererseits: Freiheit muss auch verantwortet werden. Das setzt Mündigkeit voraus.

Und das Fatale des Teufelskreises im Duktus der Ökonomisierung aller Lebensverhältnisse ist: Die Reglementierung sichert ihre eigene Notwendigkeit. Denn es ist inzwischen so weit gekommen: Würde weniger reglementiert, würde noch weniger Zeit quantitativ und qualitativ für das Studium aufgewendet, was nicht ausschließt, dass noch mehr über schlechte Studienbedingungen geklagt werden könnte. Denn dafür wäre dann ja wieder mehr Zeit.

Wie passt das mit Professionalisierung zusammen? Im Prinzip gar nicht. Es kann nur bei denen zusammenpassen, die die Kraft haben und in der Lage sind und den Mut haben, „gegen den Strom“ zu schwimmen, ohne die Sicherheit des Kollektivs zu haben, die den Allgemeinpädagogischen Auftrag spätestens seit Rousseaus Emile auch für sich selbst als „allgemeine Kräftebildung“ verstanden haben, denen das Wort „Mündigkeit“ noch eine (pädagogische) Bedeutung hat.

Denn pädagogisch betrachtet muss man sich die Mündigkeit hart erarbeiten, und „Feigheit“ und „Bequemlichkeit“ wären da seit Kants Aufsatz „Was ist Aufklärung?“ immer schon Ausdruck einer auch „selbstverschuldeten Unmündigkeit“ (Kant 1983 [1784], S. 53). Aber vielleicht reicht es den meisten ja, wenn man die „Mündigkeit“ mit seinem 18. Geburtstag – politisch betrachtet – einfach so „geschenkt“ bekommt ...

ROBERT GÄNGER: Die anzustrebende Mündigkeit und das eigenverantwortliche Handeln der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter werden in der Phase des Vorbereitungsdienstes leider nicht immer ausreichend von den Beteiligten an den Seminaren gefördert. Das habe ich in vielen Gesprächen mit den Kolleginnen und Kollegen im Vorbereitungsdienst rückgemeldet bekommen. Es ist ein schleichender Prozess, der mitunter nicht immer empirisch-analytisch gemessen werden kann, da dieser einfach sehr vielschichtig und komplex ist. Ein Problemfeld ist die Gängelung der Lehramtsanwärterinnen und -anwärter. Die gezeigten Methoden und didaktischen Vorstellungen der „Fachausbildenden“ sollen möglichst getreu nachgeahmt werden. Erst dann ist die Lehramtsanwärterin bzw. der Lehramtsanwärter in der Perspektive jener „Fach-

ausbilderinnen und Fachausbilder“ eine „professionelle“ Lehrkraft. Dass dies aber ebenso wenig etwas mit echter Mündigkeit im Sinne Kants und bildungstheoretisch begründeter Professionalität zu tun hat, ist offensichtlich. Im Sinne klarer Bewertungsmaßstäbe und einer sauberen Operationalisierbarkeit und Standardisierung wird automatisch – ob bewusst oder unbewusst – ein Imitationslernen bei den Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern eingefordert und gefördert und somit eine kritische und konstruktive Auseinandersetzung mit der ganzen Breite pädagogischer Handlungsfelder erschwert. Es ist ein system-immanentes Problem.

SUSANNE POSSELT: Dass es ein system-immanentes Problem ist, welches eine akademische Professionalisierung in der Lehrerbildung oft verhindert, halte ich für eine wichtige Anmerkung. Wenn Professionalisierung im akademischen Sinne gemeint sein soll, dann hieße das ja, dass Lehrerinnen und Lehrer sich nicht nur im Studium und im Vorbereitungsdienst pädagogische Theorien aneignen und sie vor dem Hintergrund einer vorgefundenen pädagogischen Praxis kritisch reflektieren, sondern dass dieser Prozess auch in der dritten Phase fortgeführt wird. Nun stellt sich meist erst in der dritten Phase heraus, dass Schule durch zahlreiche Verwaltungsvorschriften reglementiert wird und die Erwartungen, die auch von den jeweiligen politischen Akteuren in Bezug auf die Schule formuliert werden, dem Ziel, Bildung zu ermöglichen, oft zuwiderlaufen. Seit PISA werden die „Kompetenzen“ der Schülerinnen und Schüler in immer kürzeren Abständen getestet. Kompetenzraster und dreifach differenzierte „Bildungs“-Pläne formulieren mittlerweile für sämtliche Fächer operationalisierbare Lernziele, welche dann teilweise in Form von Lernwegelisten von Schülerinnen und Schülern abgearbeitet werden sollen, um diese schließlich im Nachgang wieder „testen“ zu können.

Bislang ist noch offen, ob dieses „Abarbeiten“ und das „Testen“ der Schülerinnen und Schüler dazu beiträgt, dass am Ende der Schulzeit mündige junge Menschen stehen, die eine Fähigkeit zur Selbst- und Mitbestimmung, Kritik- und Urteilsfähigkeit erworben haben. Selten wird diese Praxis von Seiten der für deren Bildungsprozess verantwortlichen Lehrerinnen und Lehrer theoriegeleitet und kritisch reflektiert. Reflexion in diesem Sinne bedeutet: Sich auch in Bezug auf die Erfüllung von Verwaltungsvorschriften des eigenen Verstandes zu bedienen und nie aus dem Blick zu verlieren, was die Aufgabe der im Lehrberuf tätigen Pädagoginnen und Pädagogen ist: eine möglichst umfassende (Menschen-)Bildung zu ermöglichen. Verbunden mit dieser Erkenntnis muss am Ende vielleicht auch die Frage gestellt werden, ob Schule überhaupt ein Ort ist, der Bildung und nicht bloß Ausbildung ermöglichen soll? ■



PROF. DR. RAINER BOLLE IST SEIT 2002 PROFESSOR FÜR ALLGEMEINE PÄDAGOGIK AN DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE KARLSRUHE. NACH DER PROMOTION AN DER WESTFÄLISCHEN WILHELMS-UNIVERSITÄT IN MÜNSTER UND DER HOCHSCHULASSISTENTUR AN DER UNIVERSITÄT HAMBURG WAR

ER EINIGE JAHRE GYMNASIALLEHRER AN VERSCHIEDENEN HAMBURGER GYMNASIEN FÜR DIE FÄCHER KATHOLISCHE RELIGION, PÄDAGOGIK UND PHILOSOPHIE. AN DER PH KARLSRUHE LEITETE ER VON 2003 BIS 2011 DAS ZENTRUM FÜR SCHULPRAKTISCHE STUDIEN.



ROBERT GÄNGER HAT AN DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE KARLSRUHE VON 2011 BIS 2015 LEHRAMT FÜR SEKUNDARSTUFE I STUDIERT UND BIS 2017 DAS REFERENDARIAT AN DER GEMEINSCHAFTSSCHULE IN EGGENSTEIN UND AM STAATLICHEN SEMINAR FÜR DIDAKTIK UND LEHRER-

BILDUNG (WHRS) KARLSRUHE ABSOLVIERT. INZWISCHEN IST ER ALS REALSCHULLEHRER TÄTIG.



SUSANNE POSSELT HAT VON 2006 BIS 2012 AN DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE KARLSRUHE FÜR DAS LEHRAMT FÜR GRUND- UND WERKREALSCHULEN STUDIERT. WÄHREND DES STUDIUMS HAT SIE LEHRTUTORIATE IN ALLGEMEINER PÄDAGOGIK UND KUNSTPÄDAGOGIK GELEITET

UND HAT ZUSATZQUALIFIKATIONEN ZUM UMGANG MIT HETEROGENEN LERNGRUPPEN UND ZUR GESTALTUNG VON INDIVIDUALISIERTEN LERNUMGEBUNGEN ERWORBEN. SIE IST SEIT 2014 LERNGRUPPENLEITERIN IN INKLUSIVEN KLASSEN AN GEMEINSCHAFTSSCHULEN. DANEBEN IST SIE VON ZEIT ZU ZEIT ALS REFERENTIN UND LEHRGANGSLEITERIN U.A. FÜR DIE LANDESAKADEMIE BAD WILDBAD TÄTIG.



LITERATUR

BOLLE, R. (2009). Studienhaltungen. In: Bolle, R. & Rotermund, M. (Hrsg.), Schulpraktische Studien in gestuften Studiengängen, Schriftenreihe der BaSS, Bd. 4. Leipzig: Universitätsverlag, S. 56-83.

BOLLE, R. (2011). Was sind Schulpraktische Studien? Bildungstheoretische Anmerkungen zu einem oft unterschätzten Begriff. In: Hauzenberger, F. & Rotermund, M. (Hrsg.), Schulpraxisstudien in Europa, Schriftenreihe der BaSS, Bd. 6, Leipzig: Universitätsverlag, S. 150-179.

BOLLE, R. (2012). Portfolio und Bildung. Möglichkeiten einer akademischen Lehrerbildung. In: Bolle, R. (Hrsg.), Schulpraktische Studien 2012, Schriftenreihe der BaSS, Bd. 7. Leipzig, S. 133-168.

BOLLE, R. (HRSG.) (2013). Professionalisierung im Lehramtsstudium: Schulpraktische Kompetenzentwicklung und theoriegeleitete Reflexion, Schriftenreihe der BaSS, Bd. 8. Leipzig: Universitätsverlag.

BOLLE, R. (HRSG.) (2014). Eignung für den Lehrerberuf?, Schriftenreihe der BaSS, Bd. 9. Leipzig: Universitätsverlag.

BOLLE, R. (HRSG.) (2015). Schulpraktische Studien 2015 zwischen Standards, Alltag und Zukunftsvisionen, Schriftenreihe der BaSS, Bd. 10. Leipzig: Universitätsverlag.

BOLLE, R. (2016a). J.F. Herbart, Wegbereiter einer wissenschaftlichen Lehrerbildung. In: Bolle, R. & Halbeis, W. (Hrsg.), Wie lernt man erziehen? Zur Didaktik der Pädagogik, Herbartstudien, Bd. VI. Jena: Garamond, S. 15-35.

BOLLE, R. (HRSG.) (2016b). Schulpraktische Studien 2016. Professionalisierung des Lehrerberufs. Empirische Befunde und kritisch-konstruktive Kommentare, Schriftenreihe der BaSS, Bd. 11. Leipzig: Universitätsverlag.

DENNER, L. & GESENHUES, D. (2013). Professionalisierungsprozesse im Lehramtsstudium – eine explorative Studie zu Analyse, Interpretation und Handlungsoption. In: Bolle, R. (Hrsg.), Professionalisierung im Lehramtsstudium: Schulpraktische Kompetenzentwicklung und theoriegeleitete Reflexion, Schriftenreihe der BaSS, Bd. 8, Leipzig: Universitätsverlag, S. 59-119.

HERBART, J.-F. (1913). Die ersten Vorlesungen über Pädagogik [1802]. In: ders., Pädagogische Schriften, hrsg. v. Willmann, O. und Fritzsche, T., Bd. 1, Leipzig: Verlag A.W. Zickfeldt, S. 113-129.

HORKHEIMER, M. (1981). Kritische Theorie gestern und heute. In: ders., Gesellschaft im Übergang. Aufsätze, Reden und Vorträge 1942-1970, hrsg. v. W. Brede, Frankfurt a.M.: Fischer Verlag, S. 162-175.

KANT, I. (1983). Was ist Aufklärung? [1784] In: Ders., Werke in zehn Bänden, Bd. 9, hrsg. v. Weischedel, W., Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft, S. 53-61.

LANDESIKITUT FÜR SCHULENTWICKLUNG (LS): Kompetenzraster in Lernlandschaften als pädagogische Umsetzungshilfen zum Bildungsplan 2016. – Sekundarstufe I. <http://www.kompetenzraster2016.de> [10.1.2018].

OFENBACH, B. (2006). Geschichte des pädagogischen Berufsethos. Realbedingungen für Lehrerhandeln von der Antike bis zum 21. Jahrhundert, Würzburg: Verlag Königshausen & Neumann.

SCHILLER, F. [1789]. Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte? Eine akademische Antrittsrede. In: ders., Sämtliche Werke, Bd. 10, Leipzig: Reclam o.J., S. 222-236.

TERHART, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper, W. und Tippelt, R. (Hrsg.), Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft, Weinheim, Basel: Beltz, S. 202-224.

MIRJAM MAIER, CORINNA MAULBETSCH
UND GABRIELE WEIGAND

„Ich finde es super, dass wir ein Team sind.“ Kollegiale Professionalisierungsprozesse im Kontext der Schulentwicklung



Ausgehend von der Erkenntnis, dass „gute Schulen“ (Fend 2008) und Unterrichtsqualität (Gold 2015) nicht durch äußere Steuerung entstehen, bilden die einzelnen Schulen seit den 1990er Jahren den Ausgangspunkt und das Zentrum von Schulentwicklungsprozessen. Die innerschulischen Akteure, also die Schulleitungen, die Lehrpersonen, weitere pädagogische Fachpersonen und auch die Schülerinnen und Schüler prägen die Schulen von innen heraus, gestalten und entwickeln sie weiter. Professionalisierungsprozesse sind vor diesem Hintergrund auch nicht mehr nur die individuelle Angelegenheit von einzelnen Lehrpersonen. Die gesamte Schule gilt vielmehr als Schlüssel für Veränderungen (Rolff 2016; Wissinger 2015).

SCHULENTWICKLUNG BENÖTIGT EINE PÄDAGOGISCHE GRUNDLAGE

Einem dominanten Diskurs im deutschsprachigen Raum zufolge bezieht sich Schulentwicklung auf Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung, wonach Schulen ausgehend von den eigenen Anforderungen, Bedarfen und Notwendigkeiten Veränderungsprozesse auf der Ebene des Unterrichts, des Personals und der Organisation gestalten (Holtappels 2014; Rolff 2016). Dabei ist jede Einzelschule bei der Planung und Gestaltung von Veränderungsprozessen auch eingebunden in weitere Bedingungen und Kontexte auf kommunaler, regionaler und bildungspolitischer Ebene. Mit anderen Worten: Einzelschulentwicklung stellt immer ein komplexes Beziehungs- und Bedingungsgefüge zwischen Personal-, Unterrichts- und Organisationsentwicklung dar, wobei es für das Gelingen dieser Entwicklung entscheidend darauf ankommt, inwieweit sich ein Kolle-

gium und die ganze Schulgemeinschaft auf gemeinsame pädagogische Werte, Grundlagen und Ziele zu verständigen vermögen.

WELCHE ZUSAMMENHÄNGE BESTEHEN ZWISCHEN PROFESSIONALISIERUNGSPROZESSEN VON LEHRPERSONEN UND SCHULENTWICKLUNG?

Professionalisierungsprozessen von Lehrpersonen in der dritten Phase der Lehrerbildung wird heute, nach einer verhältnismäßig langen Zeit der Vernachlässigung, vor dem Hintergrund neuer komplexer Herausforderungen eine herausragende Bedeutung für die Entwicklung von Schulen und -systemen zugesprochen (Guskey 2000). Es wird davon ausgegangen, dass Schulen Organisationen sind, die von und durch *Personen* gestaltet werden (Rolff 2016) und in ihrer institutionellen Ausgestaltung und Leistungserbringung in hohem Maße vom Handeln der einzelnen Lehrpersonen geprägt werden. Die Professionalität der Lehrpersonen gilt als Grundlage für dieses Handeln (Reinold 2016) und ihre Professionalisierung wird als wichtiges Instrument zur Sicherstellung der Qualität von Schule und Unterricht betrachtet (Kunter et al. 2011, S. 61; Terhart 2002, S. 11). Sollen sich Schulen verändern, so sind sie auf das Lernen und die weitere Professionalisierung der Akteure angewiesen (Senge 1998).

Bisherige Perspektiven sind dominiert von der Vorstellung der individuellen Entwicklung von Lehrpersonen. Sie gehen davon aus, dass Professionalisierungsprozesse eine Veränderung des Wissens, der Fähigkeiten, Einstellungen, Haltungen und Überzeugungen bewirken, die sich, vermittelt

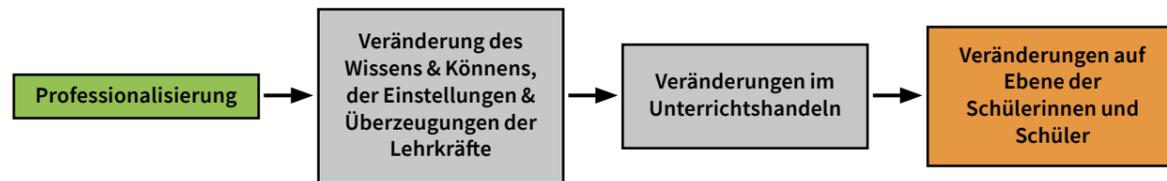


ABB.1 TRADITIONELLE WAHRNEHMUNG VON PROFESSIONALISIERUNGSPROZESSEN

über ein daraus resultierendes verändertes Unterrichtshandeln, auch auf die Lern- und Leistungsentwicklung der Schülerinnen und Schüler auswirken. Dafür nehmen Lehrpersonen überwiegend einzeln an schulexternen Fortbildungsmaßnahmen teil, welche i.d.R. kaum Bezüge zu Prozessen der Schulentwicklung oder des Kollegiums herstellen (siehe Abb.1).

Professionalisierungsprozesse sind zwar in erster Linie individuelle Entwicklungen von Einzelpersonen, Schulentwicklung jedoch erfordert darüber hinaus den Einbezug der gesamten Schule. Professionalisierungsprozesse können in diesem Kontext nicht mehr isoliert und ohne Bezugnahme auf die einzelne Schule als Gesamtsystem stattfinden. Sie zeigen Wirkung, wenn sie sich an den jeweiligen Bedarfen, Entwicklungschancen und Notwendigkeiten orientieren und Veränderungsprozesse auf der Ebene des Kollegiums initiieren (Maier 2015/2017; Weigand et al. 2017). Damit ist ein wichtiger Unterschied zur traditionellen Ausrichtung der Professionalisierung von Lehrpersonen markiert und gleichzeitig wird die Notwendigkeit eines pädagogischen Grundkonsenses unmittelbar deutlich.

ZUSAMMENWIRKEN VON LEHRERPROFESSIONALISIERUNG UND SCHULENTWICKLUNG – DAS PROJEKT KARG CAMPUS SCHULE BAYERN

Ein Projekt, das ein solches Konzept der Professionalisierung von Lehrpersonen in den Mittelpunkt der Schulentwicklung stellt, ist das Projekt Karg_Campus_Schule_Bayern (KCSB). Es fand im Zeitraum von 2014 bis 2017 in Kooperation zwischen dem Bayerischen Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst, der Karg-Stiftung, der Arbeitsstelle Hochbegabung an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, dem Weiterbildungsinstitut eVOCATION, der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung in Dillingen und acht beteiligten Projektschulen statt. Bei diesen handelt es sich um acht bayerische Gymnasien mit Hochbegabtenklassen, die aufgrund ihrer bereits bestehenden Expertise zu Fragen der Begabungsförderung ausgewählt wurden (Maulbetsch 2015).

ZIELE DES PROJEKTS KCSB UND ANGEBOTE ZUR PROFESSIONALISIERUNG VON LEHRPERSONEN

Ziel des Projekts war die Qualifizierung der acht beteiligten Gymnasien zu Kompetenzzentren für Begabtenförderung (KompeZBF). Perspektivisch ging es auch um die Implementierung der Begabungsförderung im regionalen schulischen Umfeld. Um die jeweiligen Schulen in ihrer Gesamtheit in den Prozess einzubeziehen, wurde ein komplexes Fortbildungskonzept entwickelt, in das die Kollegien in unterschiedlicher Intensität eingebunden wurden. Die Konzeptionsarbeit der verschiedenen Professionalisierungsformate basierte auf aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen zur Begabungsförderung (Solzbacher et al. 2015; Weigand et al. 2014) und zur Wirkung von Lehrerfortbildungen (Caena 2011; Lipowsky 2011; Lipowsky & Rzejak 2012; Timperley, Wilson, Barrar & Fung 2007; vgl. auch Weigand et al. 2017).

Die schulinternen Angebote der Lehrerfortbildung (SchiLF) dienten der grundlegenden Information und Orientierung in der schulischen Begabtenförderung für die Gesamtkollegien. Um die Inhalte in die Breite der eigenen Schule zu tragen, gab es außerdem eine praxisorientierte Qualifizierung eines erweiterten Teams aus dem Kollegium durch schulinterne Kompaktkurse. Vertieft qualifiziert hat sich ein schulinternes Team aus je drei Lehrkräften („Kompetenzteam“) in schulexternen, teambezogen und kollegial angelegten Intensivkursen (Maulbetsch 2017; Weigand et al. 2017). Im Dialog mit der wissenschaftlichen Begleitung wurden die Kollegien zudem darin beraten, bereits vorhandene Erfahrungen und Praktiken in den Hochbegabtenklassen, etwa spezifische pädagogische Formen und Maßnahmen, auf die Regelklassen ihrer jeweiligen Schule zu übertragen.

Seit dem Schuljahr 2016/17 unterstützen die KompeZBF unter der verantwortlichen Leitung der jeweiligen Kompetenzteams weitere Schulen in den sieben bayerischen Bezirken bei der Förderung besonders begabter Schülerinnen und Schüler. Sie beraten sie in Fragen der Schulentwicklung und Unterrichtspraxis, ermöglichen Hospitationen und kollegialen Austausch und setzen somit neue Impulse in der Begabtenförderung (Weigand 2017).

Zielgruppe	Angebot	Ort
Kompetenzteam (bestehend aus 3 Lehrpersonen pro Schule)	Intensivkurse (5 Termine, je 2,5 Tage)	Zentral: Landesinstitut in Dillingen
Teams der Hochbegabtenklassen und interessierte Kolleg/innen (ca. 30 pro Schule)	Kompaktkurse (3 Termine, je ein Nachmittag)	an jedem Gymnasium vor Ort
Gesamtkollegium	SchiLF (1 Termin an einem Nachmittag)	an den Gymnasien vor Ort
Schulleitung, Kompetenzteam, weitere Kolleg/innen nach Auswahl der Schulen, Vertreter/innen weiterer Eichrichtungen und Institutionen	Netzwerktagungen (3 Termine)	Zentral: Kultusministerium München und Landesinstitut in Dillingen

ABB.2 ÜBERSICHT DER PROJEKTANGEBOTE ZUR PROFESSIONALISIERUNG DER LEHRPERSONEN

Unterstützt wurden die schulinternen Entwicklungsprozesse durch eine kontinuierliche Prozessbegleitung im Sinne einer Organisationsberatung. Das Projekt KCSB überwindet mit diesem Ansatz die isolierte Perspektive auf das individuelle Weiterlernen der Lehrpersonen, was als bedeutsam für die Wirksamkeit von Fortbildungen betrachtet werden kann (Caena 2011). Im Zentrum steht die Entwicklung des Kollegiums und damit verbunden die Kontextualisierung der Inhalte in die jeweilige Einzelschule. Die schulischen Akteure werden als Gestaltende wahrgenommen und eingebunden (Shulman 2004). Der Anspruch, auch einen Wandel von Strukturen und Strategien der Einzelschulen zu initiieren, welcher eine begabungsfördernde Schulkultur und Unterrichtsgestaltung ermöglicht, wurde durch die kontinuierliche Prozessbegleitung verwirklicht. Abb. 3 verdeutlicht die Ziele des Projekts vor dem Hintergrund der Professionalisierungsprozesse der Lehrpersonen.

GELINGENDE PROFESSIONALISIERUNG DER LEHRPERSONEN ALS VORAUSSETZUNG FÜR ERFOLGREICHE SCHULENTWICKLUNGSPROZESSE

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts wurde mittels Fragebogenerhebungen (retrospektiver Quer- und Längsschnitt), Interviews mit Lehrpersonen und Schulleitungen, Gruppendiskussionen mit Lehrpersonen der Projektschulen und teilnehmenden Beobachtungen geprüft, inwieweit das theoretische Konzept den genannten Ansprüchen von Professionalisierungsprozessen im Rahmen von Schulentwicklung gerecht wird und damit eine Vorlage für weitere Schulentwicklungsprozesse bildet.

Die ersten Ergebnisse sind vielversprechend. Es lassen sich sowohl Veränderungen auf der Ebene der individuellen Lehrpersonen als auch auf der Ebene des Kollegiums, vor allem im Hinblick auf die Bedeutung der Kooperation zwi-

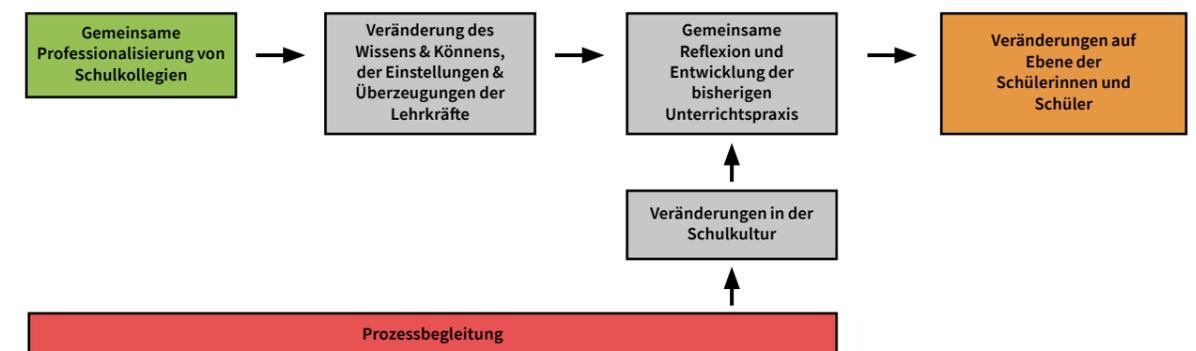


ABB.3 VERÄNDERTE PERSPEKTIVE AUF DIE PROFESSIONALISIERUNG VON LEHRERINNEIN UND LEHRERN IM RAHMEN VON SCHULENTWICKLUNG UND WICHTIGE ROLLE DER PROZESSBEGLEITUNG

schen den Lehrpersonen, identifizieren. Abb. 4 zeigt den Grad der Veränderungen in den Kollegien im Hinblick auf ihre Involviertheit und das Handeln im Laufe des Projekts.

Während sich zu Beginn des Projekts die Perspektive der Lehrpersonen noch sehr stark auf die individuelle und persönliche (unterrichtliche) Entwicklung fokussierte – was der traditionellen Perspektive von Lehrerfortbildungen entspricht – so wird das Projekt im Verlauf zunehmend als gemeinsame Herausforderung begriffen und die Kooperation mit den Kolleginnen und Kollegen als wesentliche Arbeitsbedingung erkannt. Im Projektverlauf nimmt die Bedeutung der wechselseitigen Unterstützung, Zusammenarbeit und des Erfahrungsaustausches zwischen den Schulen zu. Die ursprünglich individuelle Wahrnehmung des Projekts wird zugunsten einer kollegialen und schulbezogenen bzw. sogar überinstitutionellen Perspektive überwunden. Es ist anzunehmen, dass dies durch die Organisationsstruktur des Projekts begünstigt wurde. Einerseits haben sich die Kollegien der acht Projektschulen gemeinsam professionalisiert. Andererseits konnten die Kompetenzteams die Bedürfnisse des jeweiligen Kollegiums in die Prozessbegleitungsgespräche einbringen und gemeinsam Handlungsstrategien erarbeiten. Auch die Äußerungen in den Gruppendiskussionen

bestätigen diesen Entwicklungs- und Professionalisierungsprozess, wie die beiden folgenden Zitate verdeutlichen:

„Also wir sind unsere Unterstützung. Ich finde es super, dass wir ein Team sind. Also einer alleine kann das gar nicht leisten und das würde ich auch nicht wollen. Aber dadurch, dass wir eben alle zusammen das machen, dadurch fühle ich mich schon unterstützt. Und auch als Schule unterstützt. Oder?“ (Lehrerin, Mitglied des Kompetenzteams, seit 16 Jahren an der Schule).

„Und gut fand ich immer und das habe ich auch an der Entwicklung der letzten zwei Jahre super gefunden, dass man Gesprächspartner hat. Also, dass es auch Gesprächsanlässe gibt. Also diese Austauschdimension.“ (Lehrer, Mitglied der erweiterten Schulleitung, seit 19 Jahren an der Schule).

FAZIT UND AUSBLICK

Zusammenfassend lässt sich formulieren: Wollen sich Schulen entwickeln, so müssen sie das Lernen von Teams

und des ganzen Kollegiums unterstützen – und damit einhergehend sich über zentrale pädagogische Fragen verständigen. Die traditionelle Perspektive auf Professionalisierungsprozesse als individuelle Entwicklungsaufgabe muss um die Perspektive auf gemeinsames Lernen ergänzt und erweitert werden. Denn die Herausforderungen und Strategien in Schulentwicklungsprozessen können nicht mehr individuell, sondern nur gemeinsam bewältigt werden. Und sie benötigen einen pädagogischen Grundkonsens. Inwieweit sich derartige Professionalisierungs- und Schulentwicklungsprozesse auch positiv auf das Lernen und die Bildungsprozesse von Schülerinnen und Schülern auswirken, bedarf weiterer Untersuchungen. ■



MIRJAM MAIER IST AKADEMISCHE MITARBEITERIN AN DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE KARLSRUHE. SIE ARBEITET UND FORSCHT SCHWERPUNKTMÄSSIG ZU DEN THEMENBEREICHEN PROFESSIONALISIERUNG VON LEHRKRÄFTEN UND SCHULENTWICKLUNG. DARÜBER HINAUS BESCHÄFTIGT SIE SICH MIT FRAGEN DER BEGABUNGSFÖRDERUNG IM KONTEXT DER EINZELSCHULE. DERZEIT ARBEITET SIE IM PROJEKT LEISTUNG MACHT SCHULE (LemaS) MIT.



DR. PHIL. CORINNA MAULBETSCH IST SEIT 2011 ALS AKADEMISCHE MITARBEITERIN AM INSTITUT FÜR SCHUL- UND UNTERRICHTSENTWICKLUNG IN DER PRIMAR- UND SEKUNDARSTUFE AN DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE KARLSRUHE TÄTIG. DABEI LEITETE SIE VON 2011–2014 STELLENVERTRETEND DAS ZENTRUM FÜR SCHULPRAKTISCHE STUDIEN UND ENGAGIERTE SICH VON 2014–2017 ALS PROZESSBEGLEITERIN UND PROJEKTLIMITERIN IM SCHULENTWICKLUNGSPROJEKT KARG CAMPUS SCHULE BAYERN. IHRE ARBEITS- UND FORSCHUNGSSCHWERPUNKTE SIND THEORIE DER BILDUNG UND BEGABUNG, LEHRERPROFESSIONALISIERUNG SOWIE SCHULENTWICKLUNG UND SCHULENTWICKLUNGSFORSCHUNG.



PROF. DR. GABRIELE WEIGAND IST SEIT 2004 PROFESSORIN FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT AN DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE KARLSRUHE. VON 2009 BIS 2015 WAR SIE PROREKTORIN FÜR FORSCHUNG AN DIESER HOCHSCHULE UND LEITERIN DER GRADUIERTENAKADEMIE DER PHN IN BADEN-WÜRTTEMBERG. SIE ABSOLVIERT MEHRERE GASTPROFESSUREN UND FORSCHUNGSaufenthalte in Frankreich, den USA, Australien, an asiatischen und

SÜDAMERIKANISCHEN UNIVERSITÄTEN. IHRE ARBEITS- UND FORSCHUNGSSCHWERPUNKTE SIND PERSONALE PÄDAGOGIK, SCHULENTWICKLUNGSFORSCHUNG, BEGABUNGSFORSCHUNG, BIOGRAFIEFORSCHUNG, INSTITUTIONELLE UND INTERKULTURELLE PÄDAGOGIK. SIE WAR MEHRE JAHRE ALS LEHRERIN IN GYMNASIEN, IN DER LEHRERFORTBILDUNG UND IN DER SCHULLEITUNG TÄTIG, IST LEITERIN DES WEITERBILDUNGSINSTITUTS eVOCATION, MITHERAUSGEBERIN DES JOURNALS FÜR BEGABTENFÖRDERUNG UND MITGLIED DES INTERNATIONAL PANEL OF EXPERTS OF GIFTED EDUCATION (IPEGE). NACH ABSCHLUSS DES LANDESWEITEN SCHULENTWICKLUNGS-PROJEKTS KARG CAMPUS SCHULE BAYERN LEITET SIE AB 2018 DEN VOM BMBF GEFÖRDERTEN BUNDESWEITEN FORSCHUNGSVERBUND LEISTUNG MACHT SCHULE (LemaS), DER DIE WEITERENTWICKLUNG VON SCHULEN IN DER POTENZIAL- UND LEISTUNGSFÖRDERUNG VON SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN WISSENSCHAFTLICH BEGLEITET.



LITERATUR

- CAENA, F. (2011).** Literature review: Quality in Teachers' continuing professional development. <https://pdfs.semanticscholar.org/11c9/e90f3fb8a97e463882d5ab0846b2373279a2.pdf> [01.12.2017].
- CAPPAUL, R. & SEITZ, H. (2011).** Schulführung und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- FEND, H. (2008).** Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- GOLD, A. (2015).** Guter Unterricht. Was wir wirklich darüber wissen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- GUSKEY, T. R. (2000).** Evaluating Professional Development. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- HOLTAPPELS, H. G. (2014).** Schulentwicklung und Schulkompetenz. Erkenntnisse aus der Perspektive von Schulentwicklungstheorie und -forschung. In: Ders. (Hrsg.). Schulentwicklung und Schulkompetenz als Forschungsfeld. Theorieansätze und Forschungserkenntnisse zum schulischen Wandel. Münster, New York: Waxmann, S. 11-48.
- KUNTER, M., BAUMERT, J., BLUM, W., KLUSMANN, U., KRAUSS, S. & NEUBRAND, M. (HRSG.) (2011).** Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann.
- LIPOWSKY, F. (2011).** Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In: Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 398-417.

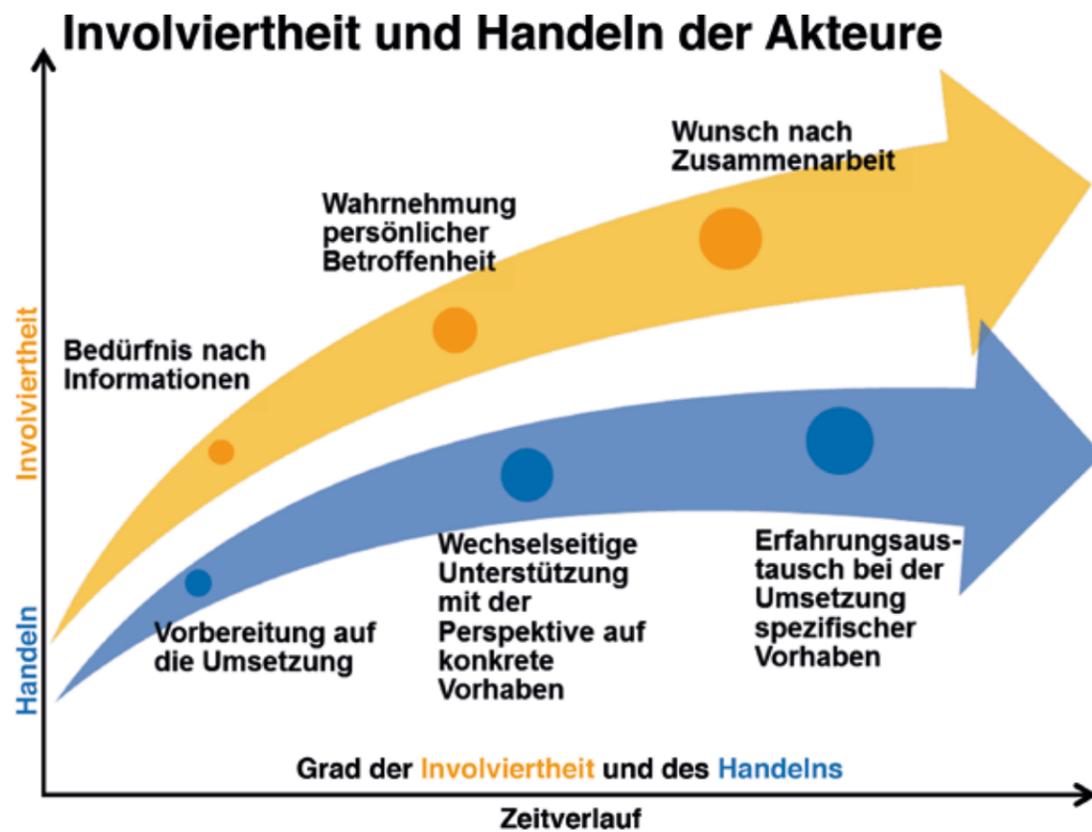


ABB. 4 ORIENTIERT AN CAPPAUL & SEITZ (2011, S. 613 FF.) IN ANLEHNUNG AN DAS CONCERNS-BASED ADOPTION MODEL (CBAM) VON HALL & HORD (2006).

LIPOWSKY, F. & RZEJAK, D. (2012). Lehrerinnen und Lehrer als Lerner – Wann gelingt der Rollentausch? Merkmale und Wirkungen wirksamer Lehrerfortbildungen. In: *Schulpädagogik heute* 3, Heft 5, S. 1-17.

MAIER, M. (2015/2017). Die Bedeutung von Schulkontextfaktoren für die Wirksamkeit von Professionalisierungsmaßnahmen im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen. Vortrag beim 2. Zukunftsforum Bildungsforschung am 28.11.2015, Heidelberg. https://www.ph-karlsruhe.de/fileadmin/user_upload/ph_allgemein/InstitutErzwis/Mirjam_Maier/Beitrag_M.Maier_Zukunftsforum_Bildungsforschung und Vortrag auf der 3. Nachwuchstagung Berlin-Brandenburger Beiträge zur Bildungsforschung am 21.3.2017, Berlin. https://www.ph-karlsruhe.de/fileadmin/user_upload/ph_allgemein/InstitutErzwis/Mirjam_Maier/Beitrag_M.Maier_Berlin-Brandenburger_Beitraege_zur_Bildungsforschung.pdf [08.01.2018].

MAULBETSCH, C. (2015). Das Gymnasium als Kompetenzzentrum für Begabungsförderung. Partizipative Schulentwicklung am Beispiel von Karg Campus Schule Bayern. In: *Schulverwaltung Spezial*, 4, S. 32-34.

MAULBETSCH, C. (2017). Schulen nach innen und außen entwickeln: Erfahrungen aus dem Projekt ‚Karg Campus Schule Bayern‘. In: Huber, S. G. (Hrsg.). *Jahrbuch Schulleitung 2017. Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements*. Köln: Carl Link, S. 151-162.

REINOLD, M. (2016). Lehrerfortbildungen zur Förderung prozessbezogener Kompetenzen. Eine Analyse der Effekte auf den Wirkungsebenen Akzeptanz und Überzeugungen. *Dortmunder Beiträge zur Entwicklung und Erforschung des Mathematikunterrichts* 24. Wiesbaden: Springer.

ROLFF, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. 3., vollst. überarb. Aufl., Weinheim, Basel: Beltz.

TERHART, E. (2002). *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Westfälische Wilhelms-Universität Münster.

SHULMAN, L. S. (2004). *The Wisdom of Practice. Essays on Teaching, Learning and Learning to Teach*. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Published by Jossey-Bass.

SENGE, P. M. (1998). *The Fifth Discipline. The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency.

SOLZBACHER, C., WEIGAND, G. & SCHREIBER, P. (2015). *Begabungsförderung kontrovers? Konzepte im Spiegel der Inklusion*. Weinheim, Basel: Beltz.

TIMPERLEY, H., WILSON, A., BARRAR, H. & FUNG, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development. Best Evidence Synthesis Iteration*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education. <http://www.oecd.org/edu/school/48727127.pdf> [01.12.2017].

WEIGAND, G. (2017). Die Entwicklung von gymnasialen Kompetenzzentren für Begabtenförderung. *Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis*. In: *news&science*, 44, (2), S. 45-51.

WEIGAND, G., HACKL, A., MÜLLER-OPPLIGER, V. & SCHMID, G. (2014). *Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Weinheim, Basel: Beltz.

WEIGAND, G., MAULBETSCH, C. und MAIER, M., (2017). *Karg Campus Schule Bayern: Ein Schulentwicklungsprojekt zur weiteren Qualifizierung der Gymnasien mit Hochbegabtenklassen in Bayern*. Herausgegeben vom Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst. München.

WISSINGER, J. (2015). *Personalentwicklung als Bedingung der Schulentwicklung. Herausforderungen der schulischen Governance*. In: Berkemeyer, J., Berkemeyer, N. und Meetz, F. (Hrsg.). *Professionalisierung und Schulleitungshandeln. Wege und Strategien der Personalentwicklung an Schulen*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 52-69.





INFOKUS

Wie das schulpraxisbezogene Lernen in Gang kommt



HILFREICHE LEKTÜRE FÜR BETREUENDE UND STUDIERENDE IM PRAKTIKUM

nehmen Atmosphäre bei, die wiederum für das Gelingen eines Praktikums nicht unerheblich ist.

Eine Lehrperson, die Verantwortung für eine Gruppe Studierender im Integrierten Semesterpraktikum (ISP) übernimmt, hat dafür Sorge zu tragen, dass das Lernen der Studierenden in Gang kommen kann. Wie wird dies möglich? Studierende des ISP berichten, dass sie eigentlich in allen Situationen an der Schule lernen. Dies setzt jedoch voraus, dass die Situation als eine, die zum Lernen anhält, überhaupt erst einmal von den einzelnen Studierenden wahrgenommen wird.

Damit schulpraxisbezogene Lernprozesse in Gang kommen, haben sich die folgenden sechs didaktischen Aspekte der Praktikumsbetreuung als hilfreich erwiesen:

- Von Seiten der Betreuenden wird für eine Klarheit der Ziele und der Stationen der Zielerreichung gesorgt. Dazu bedarf es transparenter Anleitungen und Strukturen. Die Erwartungen, die an die Studierenden gestellt werden, zeichnen sich durch gute Nachvollziehbarkeit sowie Eindeutigkeit und Verlässlichkeit aus.
- Die schon zu Beginn des ISP mit den Studierenden vereinbarten Themen, über die zu haltenden Unterrichtsstunden und durchzuführenden Beobachtungsstudien geben Studierenden und Betreuenden gleichermaßen Planungssicherheit.
- Die Studierenden wiederum müssen sich als Lernende wahrnehmen, die sich individuell und gemeinsam als Praktikumsgruppe auf den Weg machen und sich den Anforderungen stellen.

Lehrpersonen haben einen großen Schatz an Erfahrungen, die das Unterrichten und Planen oder das Leben an der Schule überhaupt betreffen. Darüber lässt sich gegenüber Studierenden, die an die Schule kommen, ausführlich berichten, anschaulich erzählen, lange plaudern oder belehrend reden. Aber lässt sich eine Professionalisierung angehender Lehrpersonen auf diese Weise anbahnen? Eher trägt diese Art der Kommunikation zu einer angenehmen Atmosphäre bei, die wiederum für das Gelingen eines Praktikums nicht unerheblich ist.

- In den gemeinsamen Vorbesprechungen der Unterrichtsstunden bekommen sie im Gruppensetting Anleitung und Anregung, die ihnen helfen, einen eigenen Weg bei der Unterrichtsplanung zu finden. Lernen findet sowohl an eigenen Planungs- und Gestaltungsaufgaben als auch an denen der Mitstudierenden statt, indem sich immer wieder neue Möglichkeitsräume eröffnen.
- Die konsequente Einbeziehung von Theorie – in erziehungswissenschaftlicher, fachlicher und fachdidaktischer Hinsicht – und der Rückgriff auf bereits erworbenes wissenschaftliches Vorwissen wirken immer wieder erhellend und führen zu Erfolgserlebnissen.
- Eine ehrliche, kritische und offene Feedbackkultur aller Beteiligten mit Hinweisen auf Gelungenes und noch zu Optimierendes, mit Alternativvorschlägen, die angenommen werden können oder auch nicht, führen zu einer Reflexion, aus der heraus der nächste Unterrichtsversuch oder der Lerndialog mit einem Kind optimiert werden kann.

Auf diese Weise nehmen Studierende Lernerfolge im Praktikum wahr, bei ihrer Unterrichtsplanung, ihrem Unterrichten, dem Erziehen und Gestalten von Beziehungen sowie der Reflexion. Die Sprache wird sowohl mündlich als auch schriftlich begrifflich differenzierter. Diese Lernschritte gilt es von den Betreuenden gleichermaßen wie von den Studierenden zu sehen und zu benennen. Dadurch kann Freude am Tun entstehen. Anforderungen werden somit weniger erfahren als Stress oder als ein „Muss“, das nach Erledigung getrost abgehakt werden kann. Vielmehr wird Selbstwirksamkeit erlebt und diese dient als Motivation auf dem weiteren Weg der Professionalisierung.

Die Schülerinnen und Schüler, so sagen Studierende, sind es, die sie insbesondere zum Lernen anregen. Voraussetzungen dafür sind eine angeleitete Beobachtung und der Auftrag zur Verschriftlichung derselben in nichtwertender Sprache. Auch hier ist das anschließende wohlwollende und kritische Gespräch mit allen Beteiligten sowohl aus Betreuendensicht zielführend als auch aus Studierendensicht professionalisierend. Eine besondere Herausforderung ist dabei, den Unterricht mit den Augen „seines Beobachtungskindes“, das man über drei Monate beobachtet, zu sehen und zu reflektieren. Das sei eine echte Herausforderung, aber man lerne auch „verdammte viel“ dabei, lautet das Fazit Studierender im so angeleiteten Integrierten Semesterpraktikum.



KONTAKT

DR. CLAUDIA HOLLMANN KOOPERATIONSLEHRERIN/
AUSBILDUNGSBERATERIN



Zwischen Seminar und Schule

Professionalisierungsprozesse in der 2. Phase der Lehrerbildung

Das Staatliche Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Werk-, Haupt- und Realschulen/ WHRS) Karlsruhe versteht sich als Lernende Organisation, die dem Ziel der Professionalisierung der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter (LA) verpflichtet ist. Die Konzeption des Seminars sieht dafür unterschiedliche Unterstützungsleistungen vor, die den angehenden Lehrerinnen und Lehrern die Voraussetzungen bieten, an der kontinuierlichen Erweiterung ihres Wissens und der notwendigen Handlungs- und Reflexionskompetenzen sowie ihrer sozialen und personalen Kompetenzen zu arbeiten. Bedeutsam ist dabei für alle Beteiligten, Freude am Unterrichten – in Seminar und Schule – zu erfahren und die Fähigkeit systematisch zu schulen, theoretische Erkenntnisse und praktische Erfahrungen miteinander zu verknüpfen.

1. RAHMUNG „STANDARDS“

Gemeinsam mit dem Karlsruher Seminar haben sich alle acht Staatlichen Seminare für Didaktik und Lehrerbildung (WHRs) in Baden-Württemberg 2016 auf gemeinsame Ausbildungsstandards verständigt. Diese beschreiben Kompetenzen, die im Studium grundgelegt wurden, im

Vorbereitungsdienst weiterentwickelt werden und sich im Verlauf der Berufsbiographie vertiefen und individuell ausprägen sollen:

- Wahrnehmung des Erziehungs- und Bildungsauftrags der Schule, berufliches Selbstverständnis und Rolle als Lehrperson
- Nachhaltige Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen
- Vielfalt als Herausforderung annehmen und Chancen nutzen
- Diagnose und Förderung individueller Lernprozesse, Leistungsbeschreibung, -messung und -beurteilung
- Beratung von Schülerinnen und Schülern sowie Eltern bzw. Erziehungsberechtigten
- Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen und weiteren an der schulischen Arbeit beteiligten Personen und Institutionen
- Schulentwicklung und Verfahren der Evaluation

Ob die Standards erfüllt werden und die Professionalisierung der LA erfolgreich verläuft, zeigt sich im Lernen von Schülerinnen und Schülern. Grundlegend dafür ist eine zielgerichtete Zusammenarbeit zwischen den Akteuren innerhalb der folgenden Professionalisierungsmöglichkeiten sowie zwischen den Institutionen Schule und Seminar.

2. ORGANISATION DES PROFESSIONALISIERUNGSSETTINGS

Während des Vorbereitungsdienstes bewegen sich die LA zwischen den Lernorten „Seminar“ und „Schule“.

Der Lernort Seminar umfasst zum einen die Arbeit in fächerübergreifenden und pädagogisch-psychologisch ausgerichteten „Schulpädagogik-Gruppen“ und zum anderen Veranstaltungen in Fachdidaktik-Gruppen, in denen angehende Lehrpersonen mit demselben Studienfach sich fachspezifischen Fragestellungen und Inhalten widmen. In beiden Bereichen werden die in den Standards festgelegten Inhalte sowie die prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzen in der Weise vertieft, dass sich die im Studium erworbenen Kompetenzen erweitern und mit schulischen Anforderungen verknüpft werden können.

Der Lernort Schule gestaltet sich in den drei Ausbildungsabschnitten auf unterschiedliche Weise. Im ersten Halbjahr sind zunächst Hospitationen vorgesehen, welche sukzessiv abgelöst werden vom selbstständigen Unterrichten in den studierten Fächern. Unterstützung erhalten die Novizinnen und Novizen bei ihrem Professionalisierungsprozess durch beispielhaftes Agieren, durch Anleitung und konstruktiv-kritisches Feedback der Betreuenden.

Im zweiten und dritten Halbjahr übernehmen die LA für 13 Stunden pro Woche eigenständigen Unterricht, einschließlich der Leistungsbeurteilung und Zusammenarbeit mit den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten. Flankierend stehen ihnen die betreuenden Lehrpersonen weiterhin zur Seite und begleiten sie in ihrer kontinuierlichen professionellen Entwicklung.

Eine Verbindung der Lernorte entsteht bei der Beschäftigung mit den rechtlichen Grundlagen von Schule und

Beruf (im Seminar: Schul-, Beamtenrecht sowie schulbezogenes Jugend- und Elternrecht; Schulleitung: ortsspezifische Schulkunde). Als weiteres Beispiel kann die fachlich fundierte Beobachtung und Analyse von Unterricht gelten, wie sie die Handreichung „Kompetenzbereiche für die Beratung von Unterricht“ (2016) unterstützt. Diese steht sowohl für die alltägliche Arbeit wie auch für beratende Unterrichtsbesuche zur Verfügung.

3. SPEZIFISCHE INSTRUMENTE ZUR UNTERSTÜTZUNG VON PROFESSIONALISIERUNGSPROZESSEN

Zielsetzung der zweiten Phase der Lehrerbildung ist die Auseinandersetzung mit aktuellen pädagogischen und fachdidaktischen Fragestellungen, auch auf Basis wissenschaftlicher Erkenntnisse. Darüber hinaus geht es um den Erwerb zeitgemäßer didaktisch-methodischer Kompetenzen, die in Seminar und Schule angebahnt und ausdifferenziert werden. Die folgenden, auf Interaktion, Kommunikation und Reflexion zielenden Instrumente kommen zum Einsatz, weil angenommen werden kann, dass diese geeignet sind, das berufsbezogene Lernen der LA zu unterstützen.

3.1. Beratende Unterrichtsbesuche

Im ersten Ausbildungsabschnitt erhält jede LA und jeder LA in allen Ausbildungsfächern einen beratenden Unterrichtsbesuch. Rückmeldungen zum Handeln als Lehrperson und zur didaktisch-methodischen Vorgehensweise erfolgen im sich anschließenden Beratungsgespräch. Dabei sind neben LA und Seminar Ausbilder bzw. Seminar Ausbilderin auch der Fachmentor oder die Fachmentorin und in der Regel eine Person aus der Schulleitung anwesend. Nach dem ersten Unterrichtsbesuch fertigt die besuchte und beratene angehende Lehrperson ein Ergebnisprotokoll an, das von den Auszubildenden gegebenenfalls ergänzt oder korrigiert wird. Im Anschluss an den zweiten Unterrichtsbesuch fasst die Ausbilderin bzw. der Ausbilder das Ergebnisprotokoll.

3.2. Videografie

Werden im Seminar beispielsweise fachimmanente Handlungskompetenzen trainiert, dann ist es für das Lernen bedeutsam, dass diese im Unterricht erprobt und vertieft sowie anschließend konstruktiv-kritisch reflektiert werden. Dabei hat sich die Videografie des eigenen Unterrichts als zusätzliches Instrument bewährt. Die Wahrnehmung bzw. Rückmeldung der Beratenden kann durch dieses Medium im Nachgang abgeglichen werden. Ziel ist es, weitere Erkenntnisse und Entwicklungsimpulse durch die Selbstwahrnehmung (in der, nach der und über die Situation) und den Abgleich mit der Fremdwahrnehmung zu ermöglichen.

3.3. Entwicklungsportfolio

Die eigene Professionalisierung wird durch das verbindliche Führen eines Entwicklungsportfolios, in dem vor allem berufliche Aspekte notiert und reflektiert werden, eigenverantwortlich gesteuert. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn die Bedeutung eines Lehrervortrags, der Gelenkstellen oder Arbeitsaufträge für das Lernen der Schülerin-

nen und Schüler bedacht wird, wenn zu Zielvereinbarungen nach Unterrichtsbesuchen Stellung genommen wird oder wenn über Gelingensbedingungen inner- und außerschulischer Veranstaltungen reflektiert wird. Darüber hinaus ist hier der Ort, um persönliche Erfahrungen (z.B. Umgang mit Belastungen, Zeitmanagement, Konflikte) mehrperspektivisch zu bedenken und sich im Perspektivenwechsel zu üben.

3.4. Ausbildungsgespräche

Begleitende Ausbildungsgespräche finden zwischen LA, Schulleiterin oder Schulleiter, Mentorin oder Mentor und einer Ausbilderin oder einem Ausbilder des Seminars während des ersten Ausbildungsabschnittes sowie vor den Prüfungen statt. Nach Bestehen der verschiedenen Prüfungsteile kann auf Wunsch ein Bilanzgespräch mit Blick auf die Berufseingangsphase mit mindestens einer der genannten Personen geführt werden.

3.5. Lehrerhandeln individuell fördern (LIF)

Beim Ausbildungsbaustein LIF handelt es sich um einen weiteren Unterrichtsbesuch, der durch die Pädagogik-Ausbilderin bzw. den Pädagogik-Ausbilder begleitet wird. Hierbei stehen vor allem das pädagogische Handeln im Fokus der Unterrichtsmitteilung, wie z.B. klare Strukturierung, Kommunikation und Körpersprache, Klassenführung, Regeln und Rituale, sowie Umgang mit Störungen. Im Gegensatz zu den anderen Unterrichtsbesuchen findet das Nachgespräch in der Regel unter „vier Augen“ statt.

4. PRÜFEN UND GEPRÜFT WERDEN

Im zweiten Ausbildungsabschnitt werden die LA nicht nur im eigenverantwortlichen Unterricht von ihren Schülerinnen und Schülern „geprüft“. Sie legen vielmehr bereits die ersten Teile ihres 2. Staatsexamens ab (Schulrecht, pädagogische Hausarbeit). Mit der Arbeit und dem daran gebundenen pädagogischen Kolloquium soll gezeigt werden, dass die erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen fundiert dargestellt, schulisch erprobt und kritisch reflektiert werden können.

Der Endspurt im Vorbereitungsdienst folgt im dritten Ausbildungsabschnitt und ist von weiteren Prüfungen geprägt, wenn sich die LA neben dem regulären Unterricht an der Schule den fachdidaktischen Kolloquien und unterrichtspraktischen Prüfungen in den einzelnen Fächern zu stellen haben.

Mit einer gemeinsamen Abschlussfeier und der Zeugnisausgabe wird das Ende des Vorbereitungsdienstes markiert.



KONTAKT

ANDREAS HALLER STELLVERTRETENDER SEMINARLEITER, STAATLICHES SEMINAR KARLSRUHE WHRS
ANDREAS.HALLER@SEMINAR-WHRS-KA.KV.BWL.DE
WWW.WHRS.SEMINAR-KARLSRUHE.DE



Wie Ideen in die Schule reisen... Gelingensbedingungen für den Transfer von Unterrichtsaktivitäten aus Fortbildungen

„Gleich morgen fange ich damit an ...“. Voller Motivation und Vorfremde nehmen wir uns etwas vor – mehr sportliche Betätigung, öfter mal ein Buch zu lesen, uns besser zu ernähren. Oft bleibt von unserem Vorhaben nach einiger Zeit nicht mehr viel übrig. Unsere Vorsätze im Alltag umzusetzen und unser Verhalten zu ändern, stellt sich als große Herausforderung dar. Vor dieser Herausforderung stehen wir nicht nur im privaten Bereich.

Fortbildungen für Lehrpersonen zielen neben der Erweiterung von Wissensbeständen auf die Veränderung unterrichtlichen Handelns. Dabei erweisen sich angelegte Handlungsroutinen häufig als sehr stabil gegenüber intendierten Änderungen. Die sogenannte „Kluft zwischen Wissen und Handeln“ lässt sich durch eine größere Nähe zwischen Lern- und Anwendungssituation überbrücken. Diese Nähe lässt sich in Form situierter Lernbedingungen realisieren, die sich durch Authentizität, Anwendungsbezogenheit und Reflexionsphasen auszeichnen.

Im Rahmen des Forschungsprojekts BiLnaSu (2014-2018) wurden 10-monatige Lehrkräftefortbildungen konzipiert und durchgeführt, die situierendes Lernen an den Fortbildungstagen mit der anschließenden Erprobung in der eigenen schulischen Praxis verbinden. Am Fortbildungstag wurden Unterrichtsaktivitäten für die Grundschule vorgestellt, die dazu anregen, fremdsprachliches und sachfachliches Lehren miteinander zu verbinden. Im Sinne einer Unterrichtssimulation wurden diese gemeinsam inszeniert und anschließend alternative Umsetzungsmöglichkeiten mit den teilnehmenden Lehrpersonen besprochen. Eine tabellarische Übersicht der Aktivitäten diente ihnen als Planungsraaster und Dokumentationsbogen. Die Zeit zwischen den Kontakttagen war für die Erprobung im eigenen Unterricht vorgesehen. Am darauffolgenden Fortbildungstag wurden die Erfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer gemeinsam ausgewertet.

In der Schlusserhebung wurden die Lehrpersonen zu dieser Lernsituation-Erprobung im Rahmen des Fortbildungskonzepts befragt. Ihre Antworten wurden inhaltsanalytisch ausgewertet und aus den induktiv gewonnenen Kategorien wurde ein Kategoriensystem entwickelt. Eine der drei Hauptkategorien umfasst Gelingensbedingungen, die anderen beschäftigen sich mit dem Erprobungs- und Dokumentationsauftrag und mit dem Professionalisierungsimpuls durch die Unterrichtserprobung. Die Aussagen der Lehrpersonen zu Gelingensbedingungen lassen sich ihrerseits drei Bereichen zuordnen. Der erste beschreibt die empfundene Passung des Fortbildungsinhalts zum eigenen Unterricht. Fördernde Faktoren für die Umsetzung und Hürden für die Erprobung werden benannt.



Was benötigen gute Lehrerinnen und Lehrer aus Elternsicht?

Das Thema Bildung ist in den Familien angekommen. Bildungspolitische Diskussionen nach PISA, IQB oder VERA schlagen sich in dem Wunsch der Eltern nach einem möglichst hohen Schulabschluss ihrer Kinder nieder. Die Konsequenz dieser Entwicklung ist, dass Schule und Schulleistungen zu einem dominanten, das Familienleben nachhaltig prägenden Thema geworden sind. Der Leistungsdruck steigt, da sich Eltern zunehmend für den Schulerfolg ihrer Kinder verantwortlich fühlen. Für Eltern stellt sich deshalb immer wieder die Frage: Was macht eine gute Lehrperson aus? Wie lässt sich diese beschreiben?

Sicher kann man in Disziplinen wie Physik, Mathematik, Musik und den Fachdidaktiken, der Pädagogik und Psychologie viel lernen. Jedoch, was nutzt dem Doktor der Physik oder Fachdidaktik der perfekte Unterrichtsverlaufsplan, das Wissen über Tulodziecki, Bandura, Watzlawick, Piaget oder Hobmair, was nutzt es, wenn der oder diejenige gut forschen kann, vor 25 Kindern oder Jugendlichen aber nicht die richtigen Worte findet, um das EVA-Prinzip anschaulich zu erklären? Was nutzen die besten Unterrichtsmaterialien, der perfekt strukturierte Unterrichtsplan, in den die Lehrperson dazuhin einen hohen Anteil echter Lernzeit eingebaut hat u.v.m., wenn diese das alles nicht mit einer entsprechenden Persönlichkeit „verkaufen“ kann? Denn letztendlich verkauft die Lehrperson ein Produkt – nämlich Wissen: Schulpflichtige sind die Käuferinnen und Käufer, die dem Produkt Vertrauen schenken und es entweder abkaufen – sich also am Unterricht beteiligen und sich mit den Inhalten auseinandersetzen – oder eben nicht. Bedingung für einen erfolgreichen Unterricht ist, dass zwischen lehrender und lernender Person ein Vertrauensverhältnis (pädagogischer Bezug) entsteht und besteht, so wie die Käuferin eben ihrem Verkäufer auch vertraut. Daran muss jede Lehrperson kontinuierlich arbeiten.

Aus Elternsicht braucht es deshalb mehr als Fachwissen aus Studium, Referendariat und Fortbildung, um eine gute Lehrerin oder ein guter Lehrer zu sein oder zu werden. Zentral sind die folgenden Eigenschaften:

- Befähigung zum Lehrerberuf
- Motivation! Denn wie, wenn ich nicht selbst motiviert bin – und mich auch immer wieder aufs Neue selbst motivieren kann – kann ich eine ganze Klasse motivieren?
- Ein gutes Stück Sisyphos in sich (denn oft muss man die Dinge immer wieder aufgreifen, alles noch ein zehntes Mal sagen)
- Optimismus oder gar Idealismus
- Pädagogischer Weitblick und gleichzeitig ein guter pädagogischer Bezug zu Schülerinnen und Schülern
- Flexibilität, um jederzeit didaktisch und pädagogisch zu improvisieren

Zur Passung sind in den Daten vier Aspekte enthalten: Die Passung von Themen und Inhalten, die Passung des Angebots zur Klassenstufe, der Zeitpunkt im Schuljahr und die Passung zur eigenen Person. Bei dieser Kategorie scheint es sich um eine Voraussetzung dafür zu handeln, dass überhaupt ein Vorhaben ins Auge gefasst wird. Über die gelingende Umsetzung des Vorhabens entscheiden dann fördernde und hindernde Faktoren.

Fördernde Faktoren für die Erprobung waren der Dokumentationsbogen in seiner Funktion als inhaltliche und zeitliche Orientierungshilfe. Eine einprägsame Darbietung der Inhalte am Fortbildungstag ist förderlich, auch das selbstständige Ausprobieren. Ein konkretes Vorhaben zu fassen und die äußere Verpflichtung wurden als hilfreich empfunden, ebenso die erinnernde Wirkung von Mails des Fortbildungsteams.

Die größte Hürde ist fehlende Zeit. Auch die Dichte des schulischen Alltags scheint wenig Raum für Neues zu lassen. Außerdem wurden die aufwändige Materialbeschaffung genannt und dass das Vorhaben schlicht aus dem Blick geraten ist.

Wichtig ist, sich bewusst zu machen, dass es sich hier um individuell empfundene Gelingensbedingungen handelt. Ob etwas als Hürde wahrgenommen wird oder nicht, hängt von der einzelnen Lehrperson ab. Dafür zeichnen die Daten ein detailreiches Bild davon, wie komplex der Weg einer Fortbildungsaktivität in die Schulen ist und verdeutlichen, dass Lehrkräfte bei dieser anspruchsvollen Transferaufgabe Unterstützung brauchen.



KONTAKT

ANNA HEROLD, M.A. ABGEORDNETE LEHRERIN, PROFIL EUROPALEHRAMT, HEROLD@PH-KARLSRUHE.DE

PROF. DR. CHRISTA RITTERSBACHER PROFIL EUROPALEHRAMT, RITTERSBACHER@PH-KARLSRUHE.DE

FÜHREN	FÖRDERN
• Klare Strukturierung des Unterrichts	• Lernförderliches Klima
• Hoher Anteil echter Lernzeit	• Sinnstiftendes Kommunizieren
• Inhaltliche Klarheit	• Individuelles Fördern
• Transparente Leistungserwartungen	• Intelligentes Üben
• Methodenvielfalt	• Vorbereitete Umgebung

TAB. 1: ZEHN MERKMALE GUTEN UNTERRICHTS NACH H. MEYER

- Begeisterungsfähigkeit im Sinne der positiven Eigenschaften einer bezaubernden Jeannie*, die es immer wieder aufs Neue mit Tricks verstand, ihre Umgebung von sich und der Sache zu begeistern
- Eine Riesenportion Coolness, Toleranz und Humor, um über sich selbst lachen zu können
- Entertainer-Fähigkeiten bzw. Schauspielerfähigkeiten, um im Unterricht mit Mimik, Gestik etc. spielen zu können
- Durchhaltevermögen und Belastbarkeit
- Kurz: eine Persönlichkeit, die sich durch Authentizität und Fachwissen auszeichnet

All diese Eigenschaften wurden bei einer Elternbeiratssitzung einer Grund- und Gemeinschaftsschule mit 44 Elternvertreterinnen und -vertretern im Februar 2018 zusammengetragen. Die anschließende Beschäftigung mit den zehn Merkmalen guten Unterrichts von Hilbert Meyer löste viele interessante Gespräche über die Komplexität der Anforderungen in den Bereichen „Führen“ und „Fördern“ aus (Tab. 1).

Im Gespräch wurde deutlich, dass es vielfältige Möglichkeiten gibt, einen lernwirksamen Unterricht nach diesen Kriterien zu verfehlen. Jedoch vorrangig wünschen die befragten Eltern, dass in der Schule mehr auf das geschaut wird, was ihre Kinder können. Man kann nicht in allem gleich gut sein – gerade deshalb sollten Lehrpersonen zum einen mehr auf die Stärken der Schülerinnen und Schüler achten und zum anderen mehr auf deren Bedürfnisse eingehen. Das fängt mit kleinen Dingen an, wenn Freiräume geschaffen werden, damit diese über ihre Sorgen und ihren Alltag reden können. Konsequenterweise richten sich deshalb die formulierten Ansprüche an die Professionalisierung von jetzigen und zukünftigen Lehrpersonen darauf, was in den folgenden fünf Punkten gebündelt ist:

- Eine gute Lehrperson hinterfragt sich selbst, denn die Leistungen der Schülerinnen und Schüler sind eine Rückmeldung für diese und über diese.
- Unterricht wäre als Dialog zu begreifen: Erfolgreiche Lehrpersonen setzen nicht den Monolog ins Zentrum, sondern begreifen Unterricht als etwas Dialogisches, wo es um ein Miteinander geht, wo es um Fragen und um Antworten geht – für beide Seiten.

- Mit den Lernenden sprechen: Die Schülerinnen und Schüler sollten jederzeit fragen dürfen und keine Angst davor haben, etwas Falsches zu sagen – dazu bedarf es jedoch eines „fehlerfreundlichen Klimas“. Mit den Lernenden im Gespräch lässt sich feststellen, wo vielleicht etwas falsch erklärt wurde, wo ein anderes Agieren hilfreich gewesen wäre, damit das Verstehen vielleicht besser gelingt.
- Zu Beginn der Stunde sagt eine gute Lehrperson der Klasse klar, was sie vermitteln will – und wenn das dann mal nicht so funktioniert, muss eben Plan B in Kraft treten: Dasselbe noch einmal anders.
- Offen um Kritik bitten: Feedback von den Schülerinnen und Schülern einholen. Auch wenn es manchmal unangenehm sein kann, einen Fehler oder eine Überreaktion zugeben zu müssen. Das ist bei Lehrpersonen nicht anders als bei Eltern. Aber was sehr gut ist: Die Kommunikation bleibt im Fluss.

Wer seinen Beruf als Berufung sieht oder immer wieder zu sehen lernt, der kann dem neuseeländischen Forscher John Hattie (2008) zustimmen: „Ein guter Lehrer muss seinen eigenen Unterricht durch die Augen der Lernenden sehen.“ Wenn das Lehrerinnen und Lehrer machen, ist das schon ziemlich toll!



KONTAKT

MARIE RUDISILE-KNÖDLER THEOLOGIN AUS SULZBACH AN DER MURR, DERZEIT ELTERNBEIRATSVORSITZENDE UND MITGLIED IM 18. LANDESELTERNBEIRAT, MARUBE@WEB.DE

* DIE BEZAUBERENDE JEANNIE WAR EINE ZENTRALE FIGUR IN EINER US-SERIE IM DEUTSCHEN VORABENDPROGRAMM DER 1970ER JAHRE.

PERSPEKTIVEN





TIMO HOYER, CARSTEN KRIES & DIRK STEDEROTH (HRSG.) (2017):

Was ist Popmusik? Konzepte – Kategorien – Kulturen.

DARMSTADT: WISSENSCHAFTLICHE BUCHGESELLSCHAFT.

Das Phänomen Popmusik erfreut sich in Philosophie, Musik-, Literatur-, Medien- und Sozialwissenschaft einer lebhaften Debatte. Dennoch sind eine ganze Reihe von grundlegenden Fragen, die die Popmusik im Kern betreffen, noch weitgehend offen: Welche Abgrenzungskriterien lassen sich für Popmusik gegenüber anderer Musik – etwa Klassik, Schlager, Volksmusik – bestimmen, oder ist Popmusik ein Sammelsurium aus Rock, Jazz, Blues etc.? Gibt es Pop in allen Genres oder ist Popmusik ein eigenes Genre? Zeichnet sie sich durch spezifische Gehalte aus? Verlangt Popmusik eine bestimmte Aufführungspraxis? Ist Popmusik primär ein soziales oder musikalisches Phänomen? Gibt es ästhetische Kriterien für eine Unterscheidung zwischen guter und

schlechter Popmusik? Welchen Einfluss haben Publikum und Kulturindustrie auf das popmusikalische Geschehen? Welchen Bildungswert hat Popmusik?

Der Band ist das Ergebnis zweier interdisziplinärer Workshop-Tagungen, die sich diesen Fragen widmeten. Aus philosophischen, kulturwissenschaftlichen und literarischen Perspektiven wird das Wesen der Popmusik facettenreich beleuchtet und in seiner schillernden Vielfalt sichtbar gemacht. Neben Texten der Herausgeber enthält das Buch Beiträge von Diederich Diederichsen, Ralf von Appen, Daniel Feige, Thomas Phleps, Christine Gerischer, Christoph Jacke und Stefan Greif.

APL. PROF. DR. TIMO HOYER IST AM INSTITUT FÜR ALLGEMEINE UND HISTORISCHE ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT TÄTIG.



FRANK KOSTRZEWA (2018):

Erwerb und Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache.

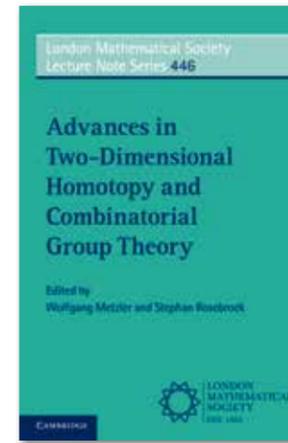
HAMBURG: VERLAG DR. KOVAC.

Diese Forschungsarbeit gibt einen Überblick über die zentralen Ergebnisse von Untersuchungen des Autors zu empirischen Erwerbsprozessen beim Erwerb des Deutschen als Fremdsprache (hauptsächlich bei koreanischen Lernern). Die festgestellten Erwerbssequenzen (in den Bereichen Modus, Kasus, Tempus, Präpositional- und Adverbialsystem, Konjunktionalsystem etc.) münden dann in didaktisch-methodische Überlegungen zur Gestaltung unterrichtlicher Prozesse.

Zentrale Bezugsdisziplin des Forschungsgebiets „Deutsch als Fremdsprache“ ist neben der germanistischen Linguistik die empirische Sprachlehr- und Sprachlernforschung, die auch als L2-Erwerbsforschung bezeichnet wird und ihren Ursprung in

den korrespondierenden anglo-amerikanischen Disziplinen des Second Language Acquisition Research und des L2-Classroom Research hat. Die Disziplin des Second Language Acquisition Research ging ursprünglich von der Identitätshypothese ausgehend der Frage nach, ob der L2-Erwerb von den gleichen natürlichen Prinzipien und Prozessen gesteuert wird, die dem muttersprachlichen L1-Erwerb zugrunde liegen. Dabei wurde versucht, durch die Ermittlung von Erwerbssequenzen solche Prinzipien und Prozesse nachzuweisen. Das Forschungsinteresse des anglo-amerikanischen Second Language Acquisition Research ist jedoch umfangreicher als dasjenige der deutschen Zweitspracherwerbsforschung. Es reicht vom Entdecken von Spracherwerbssequenzen über die Bestimmung von Einflüssen durch individuelle und soziale Variablen bis hin zu Aspekten der interaktiven Verständigung.

PROF. DR. FRANK KOSTRZEWA HAT EINE PROFESSUR AM INSTITUT FÜR DEUTSCHE SPRACHE UND LITERATUR INNE.



WOLFGANG METZLER & STEPHAN ROSEBROCK (HRSG.) (2017):

Advances in Two-Dimensional Homotopy and Combinatorial Group Theory.

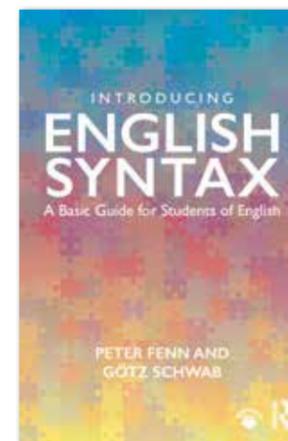
LONDON MATHEMATICAL SOCIETY LECTURE NOTE SERIES; 446.

CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS.

Dieser Band bietet den momentanen Stand des Wissens über alle Aspekte der 2-dimensionalen Homotopietheorie. Die Herausgeber haben die Fortschritte der letzten 25 Jahre in dem Arbeitsgebiet zusammengetragen. Es geht um geometrische Fragen, wie die Andrews-Curtis Vermutung, topologische Quantenfeldtheorie oder die Whiteheadvermutung, aber auch um algebraische Fragen, wie das Relatorenlückproblem, um die geometrische Realisierung algebraischer 2-Komplexe und anderes mehr.

Obwohl es in den letzten Jahren und Jahrzehnten große Fortschritte gab, sind fast alle Fragen und Vermutungen noch offen. Das Buch bietet Studierenden der Mathematik ebenso wie Expertinnen und Experten den Stand der Forschung in topologischen Fragestellungen in der Dimension 2 und ihren Zusammenhängen zur geometrischen Gruppentheorie.

DR. STEPHAN ROSEBROCK IST AM INSTITUT FÜR MATHEMATIK UND INFORMATIK TÄTIG.



PETER FENN & GÖTZ SCHWAB (2018):

Introducing English Syntax. A Basic Guide for Students of English.

LONDON AND NEW YORK: ROUTLEDGE.

Diese neue Einführung in die Englische Syntax wurde in erster Linie für Studierende der Angewandten Linguistik respektive Lehramtsstudierende des Faches Englisch als Fremd- und Zweitsprache geschrieben. Sie richtet sich aber auch an interessierte Lehrpersonen und Dozierende, die ihr Basiswissen über englische Satzstrukturen und deren genaue Analyse auffrischen und erweitern wollen. Die beiden Autoren verfügen über eine langjährige Erfahrung in der Lehrerbildung und folgen daher einem deskriptiven Ansatz, welcher nicht einer bestimmten linguistischen Schule und Syntaxtheorie zugeordnet werden kann. Vielmehr wird hier eine umfassende und zugleich detaillierte Einführung in die Struktur von Phrasen und (Teil-)Sätzen des Englischen gegeben,

die immer den Lernenden und dessen Bedürfnisse im Auge hat. Aus diesem Grund werden nicht nur theoretische Konzepte und Ansätze besprochen, sondern diese immer auch in praxisrelevante Kontexte gestellt.

Das Buch spricht vor allem fortgeschrittene Lernende des Englischen an, die bisher über wenig linguistisches Wissen verfügen, aber ihre Kenntnisse in diesem Bereich erweitern und vertiefen wollen. Die 12 Kapitel dieser Einführung sind so geschrieben, dass sie in der konkreten Seminararbeit an Hochschulen eingesetzt werden können, aber auch zum Selbststudium dienen und überdies als Nachschlagewerk herangezogen werden können. Jedem Kapitel schließen sich zahlreiche Übungsaufgaben an. Über die Homepage des Verlags werden die Lösungsvorschläge zur Verfügung gestellt.

PROF. DR. GÖTZ SCHWAB IST PROFESSOR FÜR ENGLISCHE SPRACHWISSENSCHAFT UND FREMDSPRACHENDIDAKTIK AM INSTITUT FÜR MEHRSPRACHIGKEIT.

Dissertation an der PH Karlsruhe für hervorragende geisteswissenschaftliche Leistungen mit dem Dr. Bertold Moos-Preis geehrt



DR. BRIGITTE SEILER, APL. PROF. DR. LISELOTTE DENNER UND PROF. DR. ULRICH WEHNER (BEIDE RECHTS) VOM NEUEN PROJEKT „PERSONENBEZOGENE PÄDAGOGISCHE PROFESSIONALISIERUNG“

Alle zwei Jahre vergibt die Dr. Bertold Moos-Stiftung den mit 10.000 Euro dotierten Dr. Bertold Moos-Preis für hervorragende geisteswissenschaftliche Leistungen, die das Potenzial für eine weiterführende und nachhaltige Anwendung der Ergebnisse aufweisen. Dieses Jahr geht der Preis an Dr. Brigitte Seiler für ihre kürzlich an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe abgeschlossene, pluridisziplinär angelegte Dissertation. Die Beratungspsychologin und Kunsttherapeutin legt mit ihrer Arbeit ein innovatives Modell zur Erklärung menschlicher Veränderungsprozesse vor, das sich hervorragend als Grundlage zur Entwicklung, Erprobung und Evaluation eines Lehr-Lern-Formats für eine personenbezogene Professionalisierung von Studierenden in pädagogischen Studiengängen eignet: Das Modell interaktionaler Veränderungsprozesse (ModiV) identifiziert Wirkfaktoren menschlicher Veränderung ansatz- und disziplinübergreifend und macht sie für Professionalisierungsprozesse fruchtbar. Betreut wurde die Arbeit dem Anspruch entsprechend von PH Forschenden verschiedener Disziplinen, nämlich von Erziehungswissenschaftlerin apl. Prof. Dr. Liselotte Denner, dem Künstler und Kunstpädagogen Prof. Dr. Lutz Schäfer und dem Professor für Evangelische Theologie Prof. Dr. Peter Müller.

Mit dem Preisgeld wird an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe eine Pilotstudie realisiert werden, in der der Erwerb fachlicher Kompetenzen ganzheitlich anschließen kann an biografisch erworbene Muster im Denken, Fühlen und Handeln der Studierenden. Dieses Konzept und die Arbeit mit dem Titel „Wirkfaktoren menschlicher Veränderungsprozesse. Das Modell interaktionaler Veränderungsprozesse (ModiV) als Systematisierung allgemeiner, kunsttherapeutischer und kunstpädagogischer Wirkverständnisse“ überzeugte die aus Prof. Dr. Johann Beichel vom Karlsruher Institut für Technologie (KIT) als Vorsitzenden, Prof. Dr. Andrea Cnyrim und Prof. Dr. Markus Stöckner von der Hochschule Karlsruhe - Technik und Wirtschaft, des BNN-Redaktionsleiters Dr. Klaus Gaßner und dem Vorsitzenden des Stiftungsvorstandes Roland Schäfer bestehende Jury. „Dieser hochschuldidaktische Rückgriff verspricht die Lücke in Professionalisierungsprozessen zu schließen, die im Rahmen von derzeit gängigen kompetenzorientierten Ansätzen vorherrscht“, so die Gutachterkommission.

Gratulationen gab es auch vom Rektor der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe, Prof. Dr. Klaus Peter Rippe, der in der Pilotstudie zudem eine nachhaltige Stärkung des hochschulinternen Querschnittsprofils „Professionalisierung“ sieht.

Die Preisübergabe fand am 15. April 2018 im Schloss Bruchsal statt.

DR. BERTOLD MOOS WAR EIN KARLSRUHER JOURNALIST, DER IN DER REGION NORTBADEN ALS LANGJÄHRIGER REDAKTIONSLEITER DER BRUCHSALER RUNDSCHAU WIRKTE UND MIT SEINEM VERMÖGEN DIE GEMEINNÜTZIGE DR. BERTOLD MOOS-STIFTUNG GRÜNDETE. INFOS ÜBER STIFTUNG, PREIS UND AUSWAHLVERFAHREN UNTER WWW.DR-BERTOLD-MOOS-STIFTUNG.DE



DER VORSITZENDE DES STIFTUNGSVORSTANDS, ROLAND SCHÄFER, ÜBERREICHT DR. BRIGITTE SEILER DIE URKUNDE DES DR. BERTOLD MOOS-PREISES



PREISTRÄGERIN DR. BRIGITTE SEILER MIT ROLAND SCHÄFER, VORSITZENDER DES STIFTUNGSVORSTANDS, UND PROF. DR. JOHANN BEICHEL, JURYSITZENDER

Lerninnsel



Nachgefragt bei **Susanne Eisenmann**

Dr. Susanne Eisenmann ist seit Mai 2016 Kultusministerin des Landes Baden-Württemberg. Zuvor war sie elf Jahre Bürgermeisterin für Kultur, Bildung und Sport der Landeshauptstadt Stuttgart. Prägend war für die promovierte Germanistin zudem ihre Zeit als Büroleiterin von Günther H. Oettinger von 1991 bis 2005.



Frau Ministerin Eisenmann, wir freuen uns, dass Sie sich Zeit zur schriftlichen Beantwortung unserer Fragen nehmen. Im Mittelpunkt steht die Professionalisierung in allen drei Phasen der Lehrerbildung. Der Begriff der Professionalisierung wird auf unterschiedliche Weise verwendet. Welches Verständnis von Professionalisierung leitet Ihre Arbeit als Kultusministerin?

Wichtig sind mir die Einblicke an den Schulen vor Ort und die Gespräche, die ich mit Schulleitungen, Lehrkräften, Eltern und Schülerinnen und Schülern regelmäßig führe. Deshalb ist es wichtig, dass ich häufig diese Schulbesuche mache. Die Begegnungen und Gespräche bei Vor-Ort-Terminen sind ganz zentral für meinen Meinungsbildungsprozess. Professionalisierung bedeutet für meine Arbeit als Kultusministerin dann, dass ich aufnehme, was Experten und Praktiker sagen. Ich möchte auch wissen: Was sagt die empirische Bildungsforschung über die Schul- und Unterrichtsentwicklung? Welche Erkenntnisse liegen uns zur Lehrerbildung vor und was sagt die Wirtschafts- und Berufspädagogik? Wie sieht die Praxis aus? Meine Entscheidungen treffe ich nicht zufällig oder gar aus dem Bauch heraus, sondern ich treffe sie auf Grundlage von belastbaren, wissenschaftlichen Erkenntnissen und mit Blick auf das, was im Schulalltag hilfreich ist. Ich setze auf eine evidenzbasierte Bildungspolitik, denn es geht mir um eine evidenzbasierte Schulpraxis.

Worin zeichnet sich eine professionelle Lehrperson aus?

Es wird ja immer wieder über die sogenannte Schwellendidaktik gewitzelt, also dass erst beim

Überschreiten der Türschwelle durch die Lehrkraft die Unterrichtsstunde vorbereitet würde. Professionelle Lehrerinnen und Lehrer praktizieren das genaue Gegenteil: Sie unterrichten planvoll, reflektiert und leistungsorientiert. Sie wissen genau, was sie warum, wie und wann unterrichten. Sie sind in erster Linie Fachleute für Lehren und Lernen. Sie nehmen – in Ergänzung, aber nicht als Ersatz des Elternhauses – Erziehungsaufgaben wahr und vermitteln Werte. Professionelle Lehrerinnen und Lehrer pflegen ihre fachliche Expertise und entwickeln ihre eigenen Kompetenzen regelmäßig weiter, beispielsweise durch Fortbildungen.

Der Lehrerfortbildung wird im Kontext einer berufsbegleitenden Professionalisierung eine hohe Bedeutung zugeschrieben. Teilen Sie diese Einschätzung? Wenn ja, weshalb? Wenn nein, weshalb nicht?

Selbstverständlich teile ich diese Einschätzung. Nur, wer sich fortbildet, bleibt auf dem Laufenden. Und dies gilt nicht nur für unsere Lehrerinnen und Lehrer. Wenn wir etwa an die Digitalisierung denken, wird klar, dass lebenslanges Lernen in allen Berufszweigen und Professionen eine zentrale Rolle spielt.

Professionalisierung ist kein Selbstläufer. Inwieweit gelingt derzeit die Professionalisierung der künftigen und aktuellen Lehrpersonen in den drei Phasen der Lehrerbildung? Was sind Ihrer Meinung nach die Stärken und Schwächen der Lehrerbildung in Baden-Württemberg?

Seit der Umstellung der Lehramtsstudiengänge auf die Bachelor- und Masterstruktur liegt eine Stärke der ersten Phase der Lehrerbildung in der Betonung

der fachwissenschaftlichen Anteile. Eine fachwissenschaftliche Ausbildung auf hohem Niveau ist die Grundvoraussetzung, um Unterrichtsstoff qualitativ gut vorbereiten zu können. Der Vorbereitungsdienst als zweite Phase der Lehrerbildung schlägt die Brücke von der Wissenschaft zur Schulpraxis. Dort sehe ich die Stärke in der Verzahnung zwischen der fachdidaktischen und pädagogischen Ausbildung an den Seminaren und dem Anwenden und Reflektieren der erlernten Handwerkszeuge an den Ausbildungsschulen. Aber die Professionalisierung der Lehrerinnen und Lehrer darf mit dem zweiten Staatsexamen nicht abgeschlossen sein. Hier besteht Optimierungspotenzial. Derzeit gibt es in der dritten Phase der Lehrerbildung ein vielfältiges, aber teilweise unübersichtliches Angebot an Maßnahmen. Offen ist auch bei vielen angebotenen Fortbildungen, wie wirksam und passgenau diese sind. So spiegelt etwa unsere landesweite Befragung zu bestehenden Angeboten in der Fortbildung wider, dass sich unsere Lehrkräfte mehr Fachlichkeit in der Fortbildung wünschen. Diesen Hinweis greifen wir im neuen Qualitätskonzept für das Bildungssystem in Baden-Württemberg auf. Ein wesentlicher Bestandteil ist dabei die Gründung von zwei neuen, in ihren Aufgaben und Wirkungen aufeinander abgestimmten Institutionen im kommenden Jahr, dem Institut für Bildungsanalysen und dem Zentrum für Schulqualität und Lehrerbil-

dung. Ein Ziel dieser neuen Struktur ist eine strin-
gente und kohärente Abstimmung in den drei Pha-
sen der Lehrerbildung.

Welches waren/sind Ihrer Ansicht nach in der dritten Phase der Lehrerbildung die Hauptversäumnisse der letzten 10 bis 15 Jahre? Und was muss deshalb insbesondere in den Fokus genommen werden?

In den vergangenen Jahren wurde – teilweise erbittert und verkopft – über die Strukturen der Bildungslandschaft gestritten. Hier gab es viele Reibungsverluste, während das Kerngeschäft von Schule, nämlich der Unterricht und seine Erfolgsfaktoren, aus dem Blick geraten ist. Statt über Oberflächenstrukturen zu reden, nehmen wir jetzt die Tiefenstrukturen in den Blick, etwa wie die kognitive Aktivierung gelingen kann. Hinzu kommen inhaltliche Schwerpunktsetzungen wie Sprach- und Leseförderung oder Heterogenität. Versäumt wurde in der Vergangenheit auch, dass viele Angebote nicht wissenschaftlich evaluiert worden sind, bevor man sie flächendeckend angeboten hat. Mit der geschilderten strukturellen Neuausrichtung der schulischen Unterstützungssysteme werden wir deshalb künftig unsere Fortbildungen und Konzepte kontinuierlich auf ihre Wirksamkeit hin überprüfen. Ziel ist es, den Lehrerinnen und Lehrern wirksame, passgenaue, praxisnahe und relevante Fortbildungen anzubieten.



Von den 117.248 Lehrerinnen und Lehrern, die in Baden-Württemberg beschäftigt sind, unterrichten knapp 60% an Grund-, Haupt-, Werkreal- und Gemeinschaftsschulen sowie an Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren, mehrheitlich nach einem Studium an einer der baden-württembergischen Pädagogischen Hochschulen. Wie sehen die Planungen zum Erhalt schulischer Professionalität bzw. zur weiteren Professionalisierung aller Lehrerinnen und Lehrer für die nächsten fünf Jahre aus?

Neben den Verbesserungen in der Lehrerbildung wollen wir mit dem neuen Institut für Bildungsanalysen eine datengestützte Qualitätsentwicklung ermöglichen. Und zwar auf allen Ebenen des Bildungssystems – vom Kultusministerium bis hin zur einzelnen Schule. Wenn Sie so wollen, gehen wir die Professionalisierung der Lehrkräfte an, indem wir einen Schritt weiter gehen und das gesamte schulische Unterstützungssystem hinter der Schule professionalisieren: Kernaufgabe des Instituts für Bildungsanalysen ist der Aufbau eines strategischen Bildungsmonitorings. Dies wird Bildungsprozesse systematisch und wissenschaftlich beobachten. Auf Basis dieser Dokumentationen können gezielt Ansatzpunkte für Verbesserungen identifiziert und Probleme künftig zielgerichteter angegangen werden. Außerdem gilt: Der Austausch und die Vernetzung mit den Hochschulen im Land muss enger und konsequenter werden. Dazu erhalten wir von dem wissenschaftlichen Beirat, den ich im Sommer vergangenen Jahres berufen habe, wertvolle Anregungen.

Im Laufe des Jahres 2018 werden weitere Ergebnisse zur Professionalisierungsforschung aus verschiedenen Projekten, u.a. auch aus dem Promotionskolleg ProfiL (Professionalisierung in der Lehrerbildung – Lehrerfortbildung) vorliegen, welche durch 15 Lehrerabordnungen Ihres Hauses für drei Jahre finanziert sind. Welche Rolle spielen diese Forschungsergebnisse bei Ihren Planungen?

Bei der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte, Beratung der Schulen, Schulentwicklung und Evaluation ist es wichtig, dass Theorie und Praxis ineinandergreifen. Wir sind deshalb gespannt auf die Ergebnisse aus dem Promotionskolleg ProfiL. Bei der Erarbeitung des Qualitätskonzepts und der Einrichtung der beiden neuen Institute spielt wissenschaftliche Expertise eine zentrale Rolle. Wie schon gesagt: Wir werden von einem wissenschaftlichen Beirat kritisch und konstruktiv begleitet. Ein Mitglied des vierköpfigen Beirates ist der Sprecher des Promotionskollegs ProfiL, Prof. Dr. Timo Leuders von der Pädagogischen Hochschule Freiburg.

Welche Veränderungen stehen in der zweiten Phase der Lehrerbildung, dem Vorbereitungsdienst, an?

a) Was sollen diese bewirken?

b) Was sind Ihre Pläne, damit diese Ziele erreicht werden?

Das neue Qualitätskonzept wird auch bezogen auf den Vorbereitungsdienst Effekte haben, da die Aus- und Fortbildung grundsätzlich besser aufeinander abgestimmt und miteinander verzahnt sein wird. Wie geschildert, bauen wir bis Januar 2019 das Unterstützungssystem hinter den Schulen umfassend um. Hiervon profitieren natürlich auch die jungen Lehrerinnen und Lehrer in besonderer Weise. Denn die ersten Berufsjahre sind entscheidend für die Entwicklung beruflicher Professionalität. Insgesamt muss es entlang der gesamten Berufsbiografie von Lehrkräften Fortbildungsangebote geben. So sorgen wir für eine kontinuierliche Professionalisierung der Lehrkräfte und damit für eine Steigerung von Qualität in Schule und Unterricht.

Zum Abschluss noch eine hypothetische Frage: Wenn Sie mehrere Millionen an Forschungsmitteln zur Verfügung hätten, welche Schwerpunkte würden Sie im Feld der Professionalisierung aktueller und künftiger Lehrerinnen und Lehrer setzen und untersuchen lassen?

Die aktuellen Weichenstellungen im Rahmen des Qualitätskonzepts müssen systematisch überprüft werden. Praxisbegleitende Forschungsprojekte sind mir daher immer willkommen. Einen weiteren Forschungsschwerpunkt sehe ich in der Untersuchung von Erfolgsfaktoren für gute Schule und qualitätsvollen und leistungsorientierten Unterricht. Die Strukturen, die wir mit den beiden Instituten schaffen, ermöglichen eine datengestützte und wissenschaftlich fundierte Schulentwicklung. Hierbei wiederum nehmen Lehrerinnen und Lehrer eine Schlüsselrolle ein. Ihrer Professionalisierung kommt daher auch in Zukunft eine bedeutende Rolle zu.

Die Fragen an die Kultusministerin wurden von apl. Prof. Dr. Liselotte Denner und Rektor Prof. Dr. Klaus Peter Rippe, Herausgeberin und Herausgeber dieser Ausgabe von DIALOG, formuliert und zusammengestellt und dann von Kultusministerin Dr. Eisenmann schriftlich beantwortet.

Forum

Lerninsel



Impressum

HERAUSGEBER Rektorat der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe **REDAKTIONSTEAM** Prof. Dr. Rainer Bolle, Kirsten Buttgereit, Ralph Hansmann, Dr. Wolfgang Menzel und Prof. Dr. Klaus Peter Rippe, außerdem für diese Ausgabe: apl. Prof. Dr. Liselotte Denner und Prof. Dr. Gabriele Weigand **REDAKTION UND KOORDINATION** apl. Prof. Dr. Liselotte Denner, Prof. Dr. Gabriele Weigand, Kirsten Buttgereit **ANSCHRIFT DER REDAKTION** Bismarckstraße 10, 76133 Karlsruhe, Tel.: +49 721 925 4014, Fax: -4010, E-Mail: kirsten.buttgereit@vw.ph-karlsruhe.de **BILDNACHWEISE** Die Rechte der Bilder liegen, wenn nicht anders angegeben, bei den Autorinnen und Autoren. *Umschlag innen:* fotolia – © johoo; fotolia © rawpixel.com; S. 5; S. 14; S. 39: Liselotte Denner; Gabriele Weigand; Klaus Peter Rippe – Fotograf Uli Deck; S. 8/9: fotolia – © nioloxs; S. 10 u. S. 16: fotolia – © contrastwerkstatt; S. 12/13: Grafiken: Liselotte Denner; bearbeitet von Dirk Wagner; S. 20: Bild und Grafik: Julia Staiger-Engel, Grafik bearbeitet von Dirk Wagner; S. 21: Ulrich Wehner; S. 22-27: Christiane Benz, Johanna Zöllner; S. 18 u. S. 32: PH KA, Kirsten Buttgereit; Robert Gänger, Susanne Posselt; S. 34: Projekt Karg Campus Schule Bayern (KCSB); S. 36/37: Grafiken: Mirjam Maier; bearbeitet von Dirk Wagner; S. 38: Grafik: Mirjam Maier; S. 39: Mirjam Maier; Corinna Maulbetsch; S. 41: fotolia – © dima_sidelnikov; S. 42/43: PH KA, Tilman Binz; S. 44: Schneider-Verlag Hohengehren; S. 45: Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung WHRS) Karlsruhe; S. 47-48: Anna Herold, Christa Rittersbacher; S. 49: Grafik: Marie Rudisile-Knödler, bearbeitet von Dirk Wagner; S. 50/51: fotolia – © adam121; S. 52-53: Die Rechte der Bilder liegen bei den Verlagen; S. 54-55: Mit frdl. Genehmigung der Dr. Bertold Moos-Stiftung – Fotograf: Albrecht Seiler; S. 56/57 u. 62/63: PH KA, Stefan Held; S. 58: Quelle: <http://www.km-bw.de/Lde/Startseite/Service/Offizielle+Bilder+Ministerin+Eisenmann>; S. 58-61: die Rechte der Bilder liegen beim Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg **LAYOUT/GESTALTUNG** Wagner Rexin **DRUCK** Druckhaus Karlsruhe – Druck + Verlag Südwest **AUFLAGE** 1600 Exemplare

ISSN 2199-5265

Dialog finden Sie online unter
www.ph-karlsruhe.de/dialog

Aus dem Inhalt

SEITE 10 Professionalisierung – ein übergangsspezifisches Langzeitprojekt SEITE 16 Pädagogische Professionalisierung jenseits affirmativer Kompetenzorientierung und pauschaler Kompetenzkritik am Beispiel des Service Learning SEITE 22 Zur Bedeutung der Reflexion für Professionalisierungsprozesse SEITE 28 Von der Pädagogischen Hochschule übers Referendariat zum Lehrerberuf – Drei Phasen der Lehrerprofessionalisierung? SEITE 34 „Ich finde es super, dass wir ein Team sind.“ Kollegiale Professionalisierungsprozesse im Kontext der Schulentwicklung SEITE 42 IM FOKUS SEITE 50 PERSPEKTIVEN SEITE 58 NACHGEFRAGT bei Susanne Eisenmann, Ministerin für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg