

Kompetenzentwicklung des Lehrpersonals an kaufmännischen Schulen

► Die Lehrerbildung im beruflichen Bereich steht vor großen Herausforderungen. Neben der Bewältigung von strukturellen Reformen (Umstellung von Diplom- bzw. Lehramtsstudiengängen auf die Bachelor- und Masterstruktur) geht es vor allem darum, die Kompetenzentwicklung von angehenden Lehrpersonen sicherzustellen. In der öffentlichen Diskussion wird – auch als Reaktion auf internationale Vergleichsstudien – vermehrt bezweifelt, dass die Lehrerbildung hierzu tatsächlich in der Lage ist. Entsprechende Aussagen entbehren freilich einer empirischen Grundlage, denn es fehlt nach wie vor eine umfassende Evaluation der ersten Phase der Lehrerausbildung bzw. der Lehrerbildung insgesamt. Im vorliegenden Beitrag werden ausgewählte empirische Studien vorgestellt, die die Kompetenzentwicklung bei angehenden Lehrkräften an kaufmännischen Schulen thematisieren. Zudem wird ausgeführt, wie fachdidaktisches Coaching zur Kompetenzentwicklung genutzt werden könnte.



JÜRGEN SEIFRIED

Prof. Dr., Professur für Wirtschaftspädagogik,
Universität Konstanz

Aktuelle Herausforderungen an die Lehrerbildung in der beruflichen Bildung

Das Anforderungsspektrum an Lehrkräfte wird mit den Kompetenzbereichen Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. 12. 2004) zwar grob umrissen, es erweist sich aber als schwierig, die notwendige Kompetenzbasis für die Ausübung der Profession im Detail zu bestimmen. Inwiefern die Formulierung von Standards dieses Problem löst, ist derzeit offen. Im deutschen Sprachraum haben diesbezüglich insbesondere die Arbeiten von OSER und OELKERS für Furore gesorgt und die Schweizer Lehrerbildung in ihrem Selbstverständnis erschüttert. OSER (1997a, 1997b) identifizierte knapp 90 Standards, die zu zwölf Gruppen (z. B. Lehrer-Schüler-Beziehung, Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken, Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten, Gestaltung und Methoden des Unterrichts oder Leistungsmessung) zusammengefasst wurden. Die Resultate einer Befragung von über 1.200 Lehramtsstudierenden zu Erfahrungen mit den verschiedenen Standards (OSER/OELKERS 2001) legte den Finger in die Wunde, denn nur wenige Standards werden während der Lehrerausbildung in der notwendigen Tiefe bearbeitet. Ähnliche Befunde liefert eine Längsschnittstudie aus Österreich, die ebenfalls auf die geringe Wirksamkeit des Studiums hinweist (vgl. MAYR 2006). Etwas anders stellen sich die Ergebnisse einer jüngeren Studie von BAER u. a. (2007) dar, die an drei Pädagogischen Hochschulen in Deutschland und der Schweiz durchgeführt wurde. Mit Hilfe verschiedener Testverfahren (Studierende sollten beispielsweise bei sogenannten Vignettentests fiktiven Anfängern Hilfestellung bei der Unterrichtsplanung geben oder bei der Analyse von Unterrichtssequenzen Handlungsalternativen nennen und begründen) konnte gezeigt werden, dass die Probanden während des Studiums im Mittel signifikante Kompetenzzuwächse aufweisen. Es gilt also, die Wirksamkeit der Lehrerbildung zu diskutieren, die in Deutschland (und dies gilt auch und gerade für den beruflichen Bereich) bislang kaum empirisch gestützt evaluiert wurde (man denke auch an die ohne empirische Absicherung vorgenommene Überfüh-

rung der Diplom- und Lehramtsstudiengänge in die Bachelor- und Masterstruktur).

Die Beantwortung der Frage, ob (angehende) Wirtschaftspädagogen in einer zweiphasigen Lehrerbildung erst im Referendariat bzw. im Berufsalltag professionelle Kompetenzen aufbauen können oder ob dies bereits während der ersten Phase in hinreichendem Maße gelingt, steht also noch aus. Im Folgenden werden drei Fragen bezogen auf die Ausbildung zur Lehrkraft an kaufmännischen Schulen bearbeitet:

- Trägt das Schulpraktikum zur Kompetenzentwicklung von Studierenden bei?
- Verändern sich zentrale Ansichten auf das Lehren und Lernen im Zeitablauf?
- Wie sind Lehrerbildungsmaßnahmen zur Kompetenzentwicklung zu gestalten?

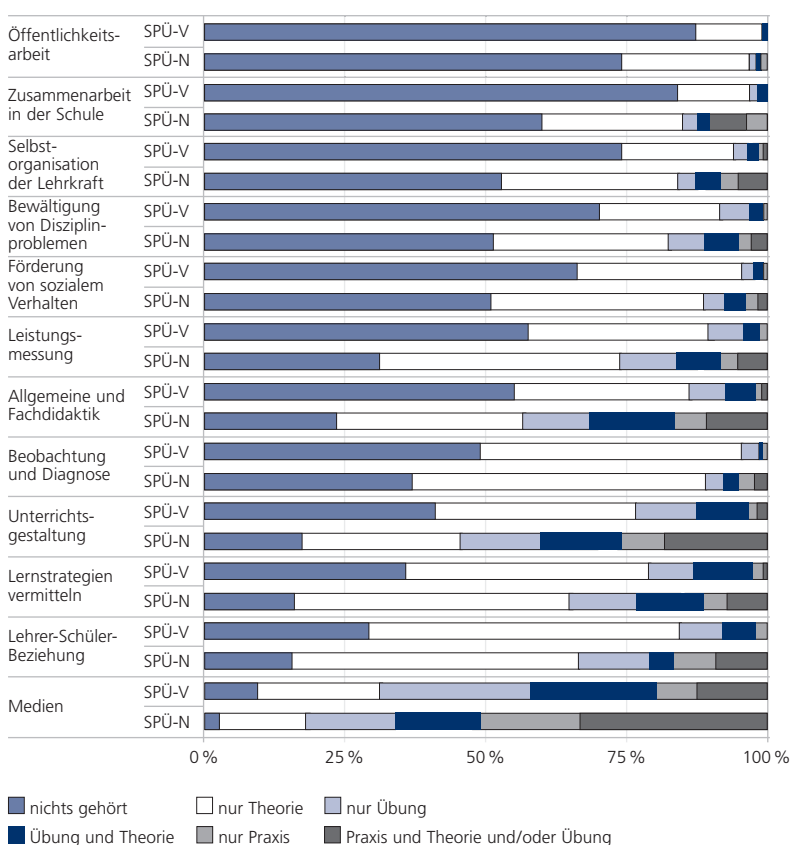
Kompetenzentwicklung durch Schulpraktische Übungen?

Um die Möglichkeiten der Kompetenzentwicklung mittels Schulpraktischer Übungen zu analysieren, wurden an der Universität Bamberg bei insgesamt 106 Studierenden der Wirtschaftspädagogik der Fragebogen von OSER (1997a, 1997b) zu Standards in der Lehrerbildung jeweils vor und nach dem Schulpraktikum eingesetzt (vgl. SEIFRIED/TRESCHER 2007). Der Fragebogen umfasst knapp 90 Einzelstandards, die jeweils durch ein Item gefasst werden (z. B. „Ich habe im Studium gelernt, mich in konkreten Situationen in die Sicht- und Erlebensweise der Schüler oder Schülerinnen zu versetzen“). Diese Einzelstandards werden dann zu zwölf Standardgruppen zusammengefasst, die zwischen drei bis 21 Einzelstandards umfassen. Die Studierenden sollten angeben, inwieweit sie von den Standards gehört hatten, sich theoretisch mit diesen beschäftigt hatten bzw. bereits praktische Erfahrungen mit diesen sammeln konnten. Dabei waren Mehrfachantworten möglich. Folgt man OSER (1997b), so bestimmen die Kombinationen dieser Mehrfachantworten die Intensität der Auseinandersetzung mit dem Standard. Im schlechtesten Falle haben die Studierenden von einem Standard „nichts gehört“, und im Idealfall geben sie die Kombination „Theorie + Übung + Praxis“ an. Abbildung 1 gibt die Bearbeitungsintensität für die zwölf Standardgruppen wieder (und zwar vor den schulpraktischen Übungen [SPÜ-V] und nach den schulpraktischen Übungen [SPÜ-N]).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die vorliegenden Befunde die Ergebnisse von OSER/OELKERS (2001) bzw. von Mayr (2006) bestätigen. Viele Standards werden offenbar nicht bzw. nicht in ausreichendem Umfang im Studium thematisiert. Dies gilt in erster Linie für Standards im administrativen Bereich (z. B. Öffentlichkeitsarbeit oder Zusammenarbeit in der Schule). Unterrichtsnahe Standardgruppen wie „Medien“, „Lehrer-Schüler-Beziehung“

und „Unterrichtsgestaltung“ dagegen weisen eine deutliche Zunahme der Bearbeitungsintensität auf. Es sind also durchaus gewisse Lernfortschritte der Studierenden durch eine Seminarreihe rund um das Schulpraktikum festzuhalten. Bei der Interpretation ist indes zu berücksichtigen, dass es sich um Selbstauskünfte der Studierenden handelt. Man kann aus den Befunden nicht schließen, dass die Studierenden *tatsächlich* Kompetenzen dazugewonnen haben. Hierfür bedarf es der Unterrichtsbeobachtung (Performanzmessung), bei der man sich auf beobachtbare Kriterien beschränken müsste.

Abbildung 1 **Bearbeitungsintensität von Standardgruppen** (n = 106, Angaben in %)



Veränderung von Sichtweisen auf Lehren und Lernen

Persönliche Überzeugungen (Beliefs) bzw. Sichtweisen stellen einen zentralen Bestandteil der professionellen Kompetenz von Lehrkräften dar (vgl. BAUMERT/KUNTER 2006). Es konnte – auch für den kaufmännischen Bereich – empirisch gezeigt werden, dass Sichtweisen von Lehrkräften handlungswirksam sind und damit die Unterrichtsqualität mit bestimmen (vgl. SEIFRIED 2009). Für die Lehrerbildung stellt sich daher die Frage, wann und wie fachdidak-

tische und lerninhaltsspezifische Sichtweisen erworben werden und ob sich diese im Verlauf der Berufsbiographie wesentlich verändern. BLÖMEKE (2004, S. 59) fasst den Forschungsstand wie folgt zusammen: Eine Übersicht über die empirischen Befunde „macht einerseits die Bedeutung der beliefs deutlich, die bei Studierenden bereits vor Beginn der Lehrerausbildung vorliegen. Andererseits wird offenkundig, dass derzeit weder entschieden werden kann, welcher Faktor dafür ausschlaggebend ist, dass jemand zu einer ‚guten‘ Lehrperson wird, noch wie Lehrerbildung konkret zu gestalten ist.“ Es wird jedoch vermutet, dass die Lehrerbildung kaum dazu beiträgt, nicht zielführende Vorstellungen von Studierenden dauerhaft zu verändern („Konstanzer Wanne“, vgl. Kasten). Vielmehr scheint es so zu sein, dass Lehramtsstudierende mit schul- und unterrichtsbezogenen Sichtweisen in die Lehrerbildung eintreten, die weitgehend veränderungsresistent sind und wie ein Filter wirken, so dass Studierende überwiegend Informationen verarbeiten, die zu ihrer Weltsicht passen (vgl. BLÖMEKE 2004, 64 f.).

Hinweise auf Unterschiede in Sichtweisen auf Lehren und Lernen zwischen Personen unterschiedlicher Berufs-/Ausbildungsphasen lassen sich aus einer von mir durchgeführten Querschnittsuntersuchung gewinnen (SEIFRIED 2009). Dabei wurden verschiedene Grundorientierungen zu Lehren und Lernen (konstruktivistische und instruktionale Vorstellungen, vgl. Kasten) bei 225 Lehrkräften sowie bei Bamberger Studierenden der Wirtschaftspädagogik (n=96 Studierende im Grundstudium und 121 im Hauptstudium) und Referendaren in Bayern und Baden-Württemberg (n=92) erhoben.

„Konstanzer Wanne“

Unter diesem Schlagwort ging in die Literatur die Vermutung ein, dass sich schul- und berufsbezogene Einstellungen von Lehramtskandidaten und -kandidatinnen im Studium und dann wieder beim Übergang in den Beruf verändern. Grob gesprochen geht man davon aus, dass Studierende vor Studienbeginn über konservative Ansichten verfügen, diese während der Studienzeit durch liberalere pädagogische Vorstellungen und emanzipatorische Ansprüche ersetzen und bei Eintritt in die Berufspraxis unter dem Stress der ersten Erfahrungen konservative Muster (z. B. Schüler/-innen benötigen Druck) wieder wirksam werden (Stichwort „Praxisschock“) (vgl. DANN u. a. 1978).

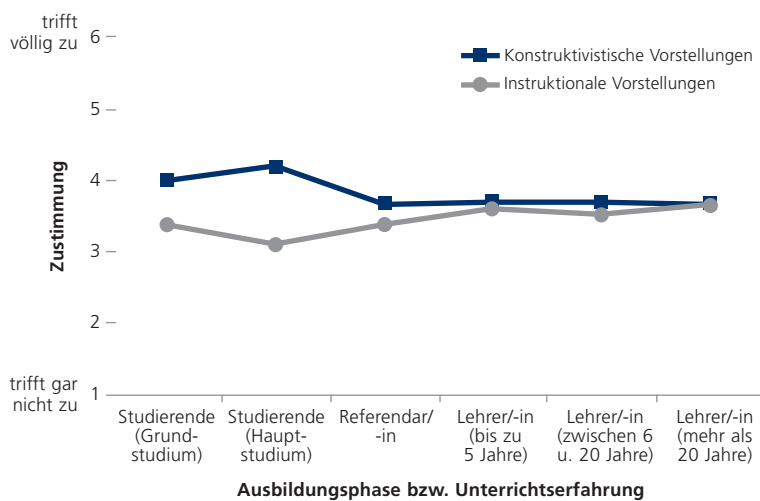
Die Gegenüberstellung der Grundorientierungen zu Lehren und Lernen zeigt, dass Studierende etwas stärker konstruktivistisch orientierte Vorstellungen vertreten als Referendare und Lehrkräfte, wohingegen instruktionale Auffassungen bei Lehrkräften in der Berufspraxis eine größere Rolle als bei Studierenden spielen (vgl. Abb. 2). Zwischen Referendaren und Lehrkräften fielen die Unterschiede geringer aus. Inwiefern der beschriebene Effekt auf den häufig zitierten „Praxisschock“ zurückzuführen ist, muss bei einem Querschnitt offen bleiben. Erstrebenswert wäre es daher, im Rahmen einer Längsschnittstudie zu analysieren, wie sich für Lehr-Lern-Prozesse relevante Sichtweisen von Studierenden der Wirtschaftspädagogik im Zeitablauf entwickeln. Dabei müssten die Studierenden nicht nur während des Studiums, sondern auch in die zweite Phase der Lehrerbildung sowie in den Beruf begleitet werden (vgl. beispielsweise die Untersuchung von LIPOWSKY 2003).

Kompetenzentwicklung durch Coaching

Der Kompetenzerwerb bzw. die Professionalisierung von Lehrkräften vollzieht sich nicht punktuell und in streng abgrenzbaren Phasen, sondern lebenslang im Verlauf der Berufsbiographie. Dabei ist der Lernprozess (bzw. der Erwerb von Kompetenzen) durch zielgerichtete Intervention beeinflussbar. Bislang ist jedoch strittig, wie Kompetenzentwicklungsmaßnahmen in der ersten und zweiten Phase der Ausbildung sowie in der Fortbildung zu gestalten sind. Für die erste Phase stellt sich unter anderem die Frage, wie Schulpraxisphasen anzulegen sind, um Studierenden nicht nur praktisches Handeln, sondern auch die theoriegestützte Reflexion des eigenen Tuns zu ermöglichen.

Eine Möglichkeit der Kompetenzentwicklung, die sowohl in der Lehrerausbildung als auch in der Lehrerfortbildung als geeignet erscheint, besteht im fachdidaktischen Coaching, das in erster Linie auf die Prozessberatung abzielt (vgl. ZEDLER u. a. 2004). Es versteht sich explizit nicht als Master-Konzept, bei dem z. B. ein „exzellenter“ Coach einem weniger erfahrenen Kollegen oder Studierenden im Sinne einer „Meisterlehre“ zur Seite steht (vertikale Beratung). Vielmehr steht die Unterstützung des zu Beratenden bei der Suche nach Problemlösungen und besseren Ver-

Abbildung 2 Grundorientierungen zu Lehren und Lernen in Abhängigkeit von Ausbildungsabschnitt bzw. Berufserfahrung (n = 499)



fahren im Sinne einer horizontalen Beratung im Blickpunkt. Der zu Beratende wird bei der eigenständigen Problemlösung unterstützt, es werden aber keine normativen Konzepte aufgedrängt.

Erste Erfahrungen sprechen für die Erfolgsträchtigkeit des fachdidaktischen Coachings, ein systematischer empirischer Nachweis steht jedoch noch aus (vgl. hierzu die Übersicht bei ZEDLER u. a. 2004). Falls sich entsprechende Coaching-Maßnahmen als wirksam erweisen sollten, wäre eine Orientierung der Praxisphasen in der ersten Phase der Lehrerausbildung an dieser Konzeption zu erwägen. Die seit Jahrzehnten diskutierte Kluft zwischen Theorie und Praxis in der Lehrerbildung könnte so zum Teil überwunden werden.

Frühzeitig Anwendungsperspektiven eröffnen

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Die Kompetenz von Lehrkräften umfasst ein weites Feld und äußert sich in der gezeigten Leistung, der Performanz, die im Falle von Lehrkräften in pädagogischen Situationen zu erbringen ist. Die Professionalität von (angehenden) Lehrkräften entwickelt sich von der Ausbildung an über längere Erfahrung im beruflichen Feld; berufliches Lernen und Handeln findet in spezifischen, fachdidaktischen Kontexten statt. Die Entwicklung von Kompetenzen beansprucht jedoch größere Zeiträume, als sie in der Aus- und Weiterbildung üblicherweise zur Verfügung stehen. Statt – wie bisher üblich – mit Kursangeboten (Lehrerfortbildung) oder zeitlich knapp bemessenen Schulpraxisphasen (Studium) zu arbeiten, ist es überlegenswert, von Anfang an konsequent auf fachdidaktisches Coaching zu setzen und somit auch der Fachdidaktik von Anfang an einen hohen Stellenwert einzuräumen. Hierbei erscheint eine Orientierung an der konstruktivistischen Sichtweise (die auch für das Schülerlernen gefordert wird) als sinnvoll. Lernen ist situiert, daher bietet es sich an, Lehrer(aus)bildungsmaßnahmen in alltägliche Arbeitsprozesse zu integrieren, um frühzeitig Anwendungsperspektiven zu eröffnen. Vor diesem Hintergrund lassen sich einige Anforderungen an Kompetenzentwicklungsmaßnahmen in Studium und Weiterbildung formulieren:

- Es stellt sich zunächst die Frage, was überhaupt trainiert werden soll. Es sollte nicht das Training im Bereich des Micro-Teaching (Handwerk) im Mittelpunkt stehen, sondern die intentionale Veränderung von Sichtweisen. Erst in einem nachgelagerten Schritt ist zu versuchen, über veränderte Sichtweisen eine Modifikation der Handlungsweisen auf der Mikroebene zu erreichen.
- Kompetenzentwicklungsprogramme müssen an den individuellen Erfahrungen und Vorstellungen der Betroffenen ansetzen. Die Entscheidung über die Form von

Kompetenzentwicklungsmaßnahmen ist letztlich ebenso wie beim Lehrer-Schüler-Verhältnis Ausfluss des Rollenverständnisses als Berater/Coach bzw. Wissensvermittler. Die Prozessberatung erscheint vielversprechender zu sein als das klassische Master-Modell, bei dem Experten und Expertinnen Novizen die richtigen Sichtweisen als „fertiges Wissen“ vermitteln.

- Bezüglich der Dauer und Intensität von Maßnahmen sollte die Begleitung von (angehenden) Lehrpersonen über einen längeren Zeitraum hinweg, idealerweise integriert in den Berufsalltag, angestrebt werden.
- Schließlich sollten Kompetenzentwicklungsmaßnahmen verdeutlichen, dass sie zu einer Verbesserung der Handlungsmöglichkeiten im Berufsalltag führen und ein Nutzen für das Lehr-Lern-Handeln zu erwarten ist. Idealerweise erfolgt dieser Nachweis in realen Unterrichtssituationen. ■

Literatur

- BAER, M. u. a.: Werden angehende Lehrpersonen durch das Studium kompetenter? – Kompetenzaufbau und Standarderreicherung in der berufswissenschaftlichen Ausbildung an drei Pädagogischen Hochschulen in der Schweiz und in Deutschland. In: *Unterrichtswissenschaft* 35 (2007) 1, S. 15–47
- BAUMERT, J.; KUNTER, M.: Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (2006) 4, S. 469–520
- BLÖMEKE, S.: Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In: Blömeke, S. u. a. (Hrsg.): *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn/Braunschweig 2004, S. 59–91
- DANN, H.-D. u. a.: *Umweltbedingungen innovativer Kompetenz. Eine Längsschnittuntersuchung zur Sozialisation von Lehrern in Ausbildung und Beruf*. Stuttgart 1978
- LIPOWSKY, F.: *Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsabsolventen in der Berufseinstiegsphase*. Bad Heilbrunn 2003
- MAYR, J.: *Theorie + Übung + Praxis = Kompetenzen? Empirisch begründete Rückfragen zu den „Standards in der Lehrerbildung“*. In: Allemann-Ghionda, C.; Terhart, E.: *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern*. Beiheft 51 der *Zeitschrift für Pädagogik*. Weinheim/Basel 2006, S. 149–163
- OSER, F.: *Standards in der Lehrerbildung. Teil 1: Berufliche Kompetenzen, die hohen Qualitätsmerkmalen entsprechen*. Beiträge zur Lehrerbildung (1997a) 15, S. 26–37
- OSER, F.: *Standards in der Lehrerbildung. Teil 2: Wie werden Standards in der schweizerischen Lehrerbildung erworben? Erste empirische Ergebnisse*. Beiträge zur Lehrerbildung (1997b) 15, S. 210–228
- OSER, F.; OELKERS, J. (Hrsg.): *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Zürich 2001
- SEIFRIED, J.: *Unterricht aus der Sicht von Handelslehrern*. Frankfurt/M. 2009
- SEIFRIED, J.; TRESCHER, A.: *Kompetenzentwicklung durch schulpraktische Übungen*. In: *bwp@* (2007) 12 URL: www.bwpat.de/ausgabe12/seifried_trescher_bwpat12.pdf (Stand: 10.1.2008)
- ZEDLER, P. u. a.: *Fachdidaktisches Coaching – Veränderungen von Lehrerkognitionen und unterrichtlichen Handlungsmustern*. In: DOLL, J.; PRENZEL, M. (Hrsg.): *Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung*. Münster u. a. 2004, S. 114–132