



Theoretische Grundlegung der kritischen Gestaltungskompetenz im „Rostocker Studienerfolgsmodell für das berufsbildende Lehramt“

Anne Traum, Uta Ziegler & Franz Kaiser

ARBEITSPAPIERE BD. 1

INSTITUT FÜR BERUFSPÄDAGOGIK, UNIVERSITÄT ROSTOCK

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Dieses Forschungs- und Entwicklungsprojekt wird im Rahmen der zweiten Förderphase der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ mit dem Themenbereich „Lehrerbildung für die beruflichen Schulen“ (FKZ 01JA2023A) vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor/innen.

Weitere Informationen unter: <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/projekte-86.php>

EINLEITUNG

Im Folgenden wird ein wichtiger Teil der theoretischen Grundlage des Rostocker Studienerfolgsmodells für das berufsbildende Lehramt dargelegt. Im Modell spielt die Kritische Gestaltungskompetenz von Berufsschullehrer*innen eine zentrale, übergeordnete Rolle, die sich aus dem Vermögen zu selbstreflexiver Autonomie und sozial-verantwortlichem Handeln (Kaiser, 2018) speist. Selbstreflexive Autonomie ist hierbei die Fähigkeit, sich selbst vorzustehen, sein eigener „Chair“ zu sein (vgl. Cohn, 1975). Sozial-verantwortliches Handeln bedeutet, stets auch die Interessen der Allgemeinheit zu berücksichtigen. In gewissem Ausmaß kann kritische Gestaltungskompetenz bei Studienanfänger*innen bereits vorhanden sein. Die Schaffung von Gelegenheiten zu ihrer (Weiter-) Entwicklung ist innerhalb des ‚Rostocker Modells‘ ein wichtiger Baustein für ein erfolgreiches berufsbildendes Lehramtsstudium.

STUDIENERFOLG UND PROFESSIONELLE KOMPETENZEN VON LEHRKRÄFTEN

Die theoretische Ausgangsbasis bildet das Studienerfolgsmodell von Thiel, Veit und Blüthmann (2008). Dabei handelt es sich um eine Sammlung relevanter Faktoren aus den vier Bereichen: *Eingangsvoraussetzungen*, *Studienbedingungen*, *Studier- und Lernverhalten* und *Kontextbedingungen*. Die Faktoren aus diesen Bereichen haben Einfluss auf den Studienerfolg, der sich aus Studienzufriedenheit und Kompetenzzuwachs (fachlich und berufsre-

levant) zusammensetzt (Thiel et al., 2008). Ergänzt wird der so definierte Studienerfolg im ‚Rostocker Modell‘ um die Kompetenzen, welche von Baumert und Kunter (2006) bereits für allgemeine Lehrämter beschrieben worden sind.

Im Folgenden werden die Bezüge der Kritischen Gestaltungskompetenz zu den zentralen Elementen professioneller Kompetenz von Lehrkräften herausgearbeitet. Als Verbindungselement dienen dabei die von Kaiser (2018, S. 201) beschriebenen „Skills and abilities“ des idealen Absolventen („ideal graduate“) eines Studiums für das berufsbildende Lehramt. Skills (Fertigkeiten, Kompetenzen) und abilities (Fähigkeiten) werden in diesem Sinne als „Kompetenzen“ (Baumert & Kunter, 2006) aufgefasst. Bezüge zu sozial-verantwortlichem Handeln zeigen sich insbesondere zu den dort beschriebenen *Überzeugungen und Werthaltungen*, sowie zu *Motivationalen Orientierungen*. Bezüge zu selbstreflexiver Autonomie zeigen sich im Bereich der *Selbstregulativen Fähigkeiten*. Auf alle Bezüge wird im Folgenden genauer eingegangen. Zur Erinnerung: Das „Modell professioneller Kompetenz von Lehrkräften“ (Baumert & Kunter, 2006) besteht aus vier zentralen Elementen. Das sind:

1. Professionswissen
2. Überzeugungen/Werthaltungen
3. Motivationale Orientierungen
4. Selbstregulative Fähigkeiten

BEZÜGE KRITISCHER GESTALTUNGSKOMPETENZ ZUM PROFESSIONSWISSEN VON LEHRKRÄFTEN

Professionswissen umfasst allgemeines pädagogisches Wissen, Fachwissen und fachdidaktisches Wissen. Etwas ausführlicher: allgemeindidaktisches Konzeptions- und Planungswissen, Unterrichtsführung und Orchestrierung von Lerngelegenheiten, fachübergreifende Prinzipien des Diagnostizierens, Prüfens und Bewertens sowie konzeptuelles bildungswissenschaftliches Grundlagenwissen (nach Baumert & Kunter, 2006, S.482, Abb. 3). Zum letztgenannten Aspekt zählen die Autoren auch eine „Theorie der Institution“ und „Historische Grundlagen von Schule und Unterricht“ (Baumert & Kunter, 2006, ebd.). In der Ausbildung von Berufsschullehrkräften werden diese spezifiziert auf „Historische Grundlagen der beruflichen Bildung“. Auf der Basis dieses Wissens und in aktiver Auseinandersetzung mit derzeitigen Formen und Funktionen der Berufsausbildung und –weiterbildung in Wirtschaft und Gesellschaft – auch im internationalen Vergleich – sollen „berufspädagogische Lehrerinnen und Lehrer, kritisch Gestaltende des beruflichen Bildungssystems“ (Kaiser, 2019, S. 35) werden. Dabei erscheinen die übrigen professionellen Kompetenzen von Lehrkräften sinnvolle Ergänzungen zu bieten.

BEZÜGE KRITISCHER GESTALTUNGSKOMPETENZ ZU ÜBERZEUGUNGEN UND WERTHALTUNGEN VON LEHRKRÄFTEN

Überzeugungen und Werthaltungen umfassen Wertbindungen (*value commitments*), epistemologische Überzeugungen (*epistemological beliefs, world views*), subjektive Theorien über Lehren und Lernen und Zielsysteme für Curriculum und Unterricht (nach Baumert & Kunter, 2006, S. 497, Abb. 4). Im Zentrum der dargestellten Wertbindungen im Lehrerberuf steht die „Verpflichtung auf Fürsorge, Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit“ (ebd.). Das ist der Kern sozialverantwortlichen Handelns (vgl. Kaiser, 2018). Den Kern des Konstrukts *Epistemologische Überzeugungen* bilden „subjektive Überzeugungen über die Struktur, Verlässlichkeit, Genese, Validierung und Rechtfertigung von Wissensbeständen“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 498). Diese Überzeugungen können Wissen als relativ stabil und unveränderbar wahrnehmen. Sie können Wissen auch als ständig im Wandel betrachten. Die Art und Weise der Vermittlung des Wissens hängt unmittelbar mit diesen Überzeugungen zusammen, sie ist davon in gewisser Weise abhängig.

BEZÜGE KRITISCHER GESCHALTUNGSKOMPETENZ ZU MOTIVATIONALEN ORIENTIERUNGEN VON LEHRKRÄFTEN

Motivationale Orientierungen umfassen Kontrollüberzeugungen, Selbstwirksamkeitserwartungen und die Intrinsische motivationale Orientierung, das ist Lehrereнтуhusiasmus (nach

Baumert & Kunter, 2006, S. 502, Abb. 5). Der Lehrerenthusiasmus ist der „Enthusiasmus einer Lehrkraft für das Unterrichten selbst, (der) in einem positiven Zusammenhang mit der Qualität der Klassenführung, der von den Schülerinnen und Schülern erlebten konstruktiven Unterstützung und der kognitiven Herausforderung im Unterricht steht“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 504). Sowohl von den Wertbindungen (*value commitments*) als auch vom Lehrerenthusiasmus bestehen theoretische Bezüge zum sozial-verantwortlichem Handeln. Es wird beschrieben als Kompetenz, to „organise participative teaching and conduct research into teaching, support young people individually in their development process, plan, implement and reflect on projects and develop cooperation and moderating discussion situations“ (Kaiser, 2018, S.201). Den Kern sozial-verantwortlichen Handelns von Lehrkräften bilden demnach drei zentrale Elemente: 1. *partizipatives Lehren*, 2. *individuelle Unterstützung der Jugendlichen* und 3. *Kooperationsentwicklung*.

BEZÜGE KRITISCHER GESTALTUNGSKOMPETENZ ZU SELBSTREGULATIVEN FÄHIGKEITEN VON LEHRKRÄFTEN

Selbstregulative Fähigkeiten bilden den letzten Bereich professioneller Kompetenzen von Lehrkräften. Hierzu zählen nach Baumert und Kunter (2006, S.504) insbesondere berufliches Engagement und Distanzierungsfähigkeit. Dabei handelt es sich um einen Bereich (*Engagement*) und eine Dimension (*Distanzierungsfä-*

higkeit) aus den arbeitsbezogenen Erlebens- und Verhaltensmustern von Lehrkräften, welche von Schaarschmidt und Kollegen empirisch erforscht wurden (z.B. Schaarschmidt & Fischer, 1997; Schaarschmidt, Kieschke & Fischer, 1999). Unterschieden werden dort 11 Dimensionen in den drei Bereichen *Arbeitsengagement*, *Widerstandskraft* und *Emotionen*. Zum Bereich *Arbeitsengagement* gehören die Dimensionen *Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit*, *Beruflicher Ehrgeiz*, *Verausgabebereitschaft*, *Perfektionsstreben* und *Distanzierungsfähigkeit* (Schaarschmidt, 2006, S.62).

Die *Distanzierungsfähigkeit* ist zugleich wesentlicher Bestandteil des Bereiches *Widerstandskraft*. Sie beschreibt die Fähigkeit, nach der Arbeit abschalten zu können, die eine wesentliche Grundlage zur Erholung bildet (Schaarschmidt, 2006). Hier besteht ein Bezug zu selbstreflexiver Autonomie, die es (auch) ermöglicht, von belastenden, beruflichen Ereignissen psychisch und physisch Abstand zu nehmen und sich nicht davon beeinträchtigen zu lassen. Aus Perspektive der Lehrkraft ist es die Kompetenz, to „take care of yourself“, „shape your own competence development“ und „argument your own thoughts“ (Kaiser, 2018, S.201). Den Kern selbstreflexiver Autonomie von Lehrkräften bilden demnach drei zentrale Elemente: 1. *achtsamer Umgang mit sich selbst*, 2. *selbstkritische Kompetenzentwicklung* und 3. *Vertretung eigener Standpunkte*.

FAZIT

Die kritische Gestaltungskompetenz, welche auf partizipatives Lehren, individuelle Unterstützung von Jugendlichen und Kooperationsentwicklung zielt und zugleich einen achtsamen Umgang der Lehrkräfte mit sich selbst, eine selbstkritische Kompetenzentwicklung und die Vertretung eigener Standpunkte ermöglicht, lässt sich sehr gut mit den zentralen Elementen allgemeiner, professioneller Kompetenzen von Lehrkräften verbinden bzw. in Einklang bringen. Insbesondere für die Studierenden berufsbildender Lehrämter erscheint es angebracht, sie separat zu betrachten und gezielt zu fördern.

AUSBLICK

Die Aus- und Wechselwirkungen der Kritischen Gestaltungskompetenz - gespeist aus der oben beschriebenen selbst-reflexiven Autonomie und dem sozial-verantwortlichen Handeln - auf die Erfolgsfaktoren im berufsbildenden Lehramtsstudium sind zu prüfen. Einen Kernaspekt der Entwicklung kritischer Gestaltungskompetenz bei (angehenden) Lehrkräften bildet die berufliche Selbstreflexionskompetenz.

LITERATUR

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jahrg., Heft 4/2006, S. 469-520

Cohn, R. C., (1975) Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. Klett-Cotta, Stuttgart.

Kaiser, F. (2018). Theme Centered Interaction in Critical Vocational Teacher Education – An Introduction Into an Ethical Founded Method and Model to Strengthen Self-reflexive Autonomy and Socially Responsible Action. In: International Journal for Research in Vocational Education and Training. Vol. 5, Nr. 3.

Kaiser, F. (2019). Studierende zur kritischen Gestaltung der beruflichen Bildung ermutigen: Zur zentralen Aufgabe berufspädagogischer Lehramtsstudiengänge in einer demokratischen Gesellschaft. In: Kalisch, C., Kaiser, F. (Hrsg.): Bildung beruflicher Lehrkräfte. Wege in die pädagogische Königsklasse. Bielefeld 2019, S. 35-47.

Schaarschmidt, U. (2006). AVEM - ein persönlichkeitsdiagnostisches Instrument für die berufsbezogene Rehabilitation. In Arbeitskreis Klinische Psychologie in der Rehabilitation BDP (Hrsg.). Psychologische Diagnostik - Weichenstellung für den Reha-Verlauf. Deutscher Psychologen Verlag GmbH, Bonn. S. 59-82.

Schaarschmidt, U., Fischer, A. (1997): AVEM – ein diagnostisches Instrument zur Differenzierung von Typen gesundheitsrelevanten Verhaltens und Erlebens gegenüber der Arbeit. In: Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 18. Jg., H. 3, S. 151-163.

Schaarschmidt, U., Kieschke, U. & Fischer, A. W. (1999): Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, H. 4, S. 244-268.

Thiel, F., Veit, S. & Blüthmann, I. (2008). Ergebnisse der Befragung der Studierenden in den Bachelorstudiengängen an der Freien Universität Berlin Sommersemester (unveröffentlicht).

KONTAKT

Universität Rostock
Institut für Berufspädagogik
Prof. Dr. Franz Kaiser
August-Bebel-Str. 28
18055 Rostock
✉ franz.kaiser@uni-rostock.de

https://doi.org/10.18453/rosdok_id00002911