



Zur seminarinternen Verständigung über die Begriffe Handlungsfeldorientierung, Personenorientierung, Kompetenz- und Standardorientierung und Wissenschaftsorientierung.¹

Die obigen Begriffe entstanden im Rahmen der Reform des Vorbereitungsdienstes (OVP 2011) und sollten in gewisser Weise die Neuartigkeit des Referendariats kennzeichnen. Sie sind selbst aber an keiner Stelle genauer definiert, auch ihr Zusammenhang untereinander ist nicht hinreichend geklärt. Der folgende Text wirft einige Schlaglichter auf die Begriffe, versucht eine Interpretation ihrer Bezüge untereinander und möchte so eine seminarinterne Verständigung erzielen.

1. Personenorientierung

Bildung ist immer individuell, im Prozess der Bildung setzt sich das Subjekt mit dem Wissen über die (objektive) Welt auseinander, spezieller: es eignet sich kritisch die Objektivationen von Wissenschaft und Kunst an. Ein kommender Lehrer bildet sich, indem er sich mit Theorien über seinen Beruf konfrontiert. Ein Referendar hat dieses schon in seinem Studium getan, deshalb kommt er weder voraussetzungs- noch theorielos in den Vorbereitungsdienst. Diese Sachlage wurde früher unter dem Label „den Referendar und dessen Bildungsbiographie erstnehmen“ besprochen, im Unterschied zur Schule wurde im Referendariat das Lernen von Erwachsenen betont. Aufgabe der Ausbilder (in Fach- wie Hauptseminar) war es immer, die „subjektiven“ Theorien des Referendars zu erweitern oder gelegentlich auch zu stören.

Diesen alten Gedanken nimmt die Personenorientierung auf (konsequente Unterstützung und Förderung des autonomen Lerners) und zieht u.a. den Schluss, mit benotungsfreien Ausbildungsformaten (Coaching, EPG usw.) die Lehrerpersönlichkeit zu entwickeln. Nun ist das mit der „Lehrerpersönlichkeit“ so eine Sache: Terhart notiert, „dass es keine spezifischen Persönlichkeitseigenschaften gibt, die eine Person zu einem erfolgreichen Lehrer werden lassen“², und auch die weitere Suche nach „Lehrerrollen“ oder dem „Beziehungsgestalter“³ ist insofern problematisch, als sie die Person (des Lehrers) soziologisch oder psychologisch von der Aufgabe des Unterrichtens trennt: Kommunikative Kompetenz oder Empathie etc. sind dann Eigenschaften für sich, deren vermittelnder Charakter bei Bildungsprozessen nicht mehr in den Blick kommt. Anders gesprochen: Was nutzt einem Lehrer ein emphatisches Verhältnis zu seinen Schülern, wenn er fachlich wenig beschlagen ist?

¹ Dieses Papier skizziert die Überlegungen einer Arbeitsgruppe (Dr. Raepke, Dr. Schenk, Vering, Linneborn) auf der dienstlichen Unterweisung in Soest am 16. und 17.09. 2015

² Ewald Terhart, Didaktik, eine Einführung, Stuttgart 2009, S. 76

³ Beispielhaft hier Reinhold Miller, 99 Schritte zum professionellen Lehrer, Stuttgart 2006, S. 17. Miller stellt sich den Lehrer als Selbst-Beziehungs-Sachtyp vor, der erst, wenn er mit sich selbst zurechtkommt, auf Schüler eingehen kann, um dann die Register seiner sachlich/fachlichen Kompetenz ziehen zu können. Ein langer Weg ...

Folgerungen: Wir könnten die Suche nach einer eher berufsunabhängigen „Lehrerpersönlichkeit“ beenden und uns bei der Personenorientierung auf die persönlichen Merkmale des zukünftigen Lehrers konzentrieren, die bei seiner Unterrichtstätigkeit bedeutsam werden, in dem Sinne, dass der Lehrer sein Fach personifiziert. Der Blick auf die Person des Lehrers steht so im direkten Zusammenhang mit den von ihm initiierten Bildungsprozessen, und so ist auch die Rede über den Lehrer, „auf den es ankommt“⁴, sinnvoll: Seine Souveränität im und gegenüber seinem Fach, sein Stil, auch die Darstellung, dass sich sein Fachstudium persönlich gelohnt hat, ist überhaupt Voraussetzung dafür, Schüler für das Lernen zu gewinnen.⁵ In diesem Zusammenhang sind dann auch seine kommunikativen und emphatischen Fähigkeiten etc. bedeutsam.

Mit dieser Definition ist die Personenorientierung genauso in den Fachseminaren angekommen wie das Fach in den personenorientierten Beratungen im Kernseminar.

2. Kompetenz- und Standardorientierung

Die Kompetenz- und Standardorientierung, die sich am „Output“ von Lernprozessen orientiert, sichert die Vergleichbarkeit der Ausbildung an verschiedenen Standorten. Die vielfältige Kritik an der Kompetenzorientierung soll an dieser Stelle nicht wieder aufgenommen werden, hier sollen die Kompetenzen nicht gegen Inhalte und Themen in Stellung gebracht werden – genauso wie umgekehrt nicht. Es gilt: „Bildung ohne eine Bestimmung der mit ihr ausgesprochenen Kompetenz bleibt zur Seite der Subjekte leer. Aber Kompetenz ohne die Rückbeziehung auf die Aufgabe der Bildung ist dagegen blind, letztlich fast subjektlos.“⁶ Hier sei weiter festgehalten:

- Die Kompetenzen und Standards des Kerncurriculums entstammen der Bildungswissenschaft.⁷ Sie müssen also für die Fächer übersetzt und ergänzt werden.
- Die Kompetenzen und Standards benötigen Indikatoren oder Operationalisierungen, um an diesen festzustellen, ob sie erreicht wurden. Die Erstellung solcher Indikatoren ergibt sich aber nicht aus den Kompetenzen selbst, sondern aus den (unterrichts-) theoretischen Kenntnissen und praktischen Erfahrungen der Ersteller. Schon von da aus erscheint eine Anfertigung solcher Indikatoren (Listen von Kompetenzstufen) mit objektiver Geltungskraft illusorisch.⁸
- Manche Kompetenzen und Standards des Kerncurriculums sind etwas „flüchtig“ formuliert. Einerseits fassen sie etwas zusammen, was getrennt gehörte („Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht [...] und führen ihn [...] durch“) – Planung und Durchführung von Unterricht können ja durchaus auseinander fallen –, andererseits zielen sie auf Einzelheiten, die aber erst im Kontext des Unterrichts und seiner Intentionen Relevanz gewinnen („Die Absolventinnen und Absolventen wählen Inhalte und Methoden, Arbeits- und Kommunikationsformen aus“).

⁴ vgl. Michael Felten, Auf die Lehrer kommt es an! Für eine Rückkehr der Pädagogik in die Schule, Gütersloh 2010²

⁵ Dies gilt in erster Linie für die im und am Beruf „gereifte“ Lehrkraft – gleichwohl ist hiermit eine leitende Idee für die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst formuliert.

⁶ Andreas Gruschka, a.a.O., S.12

⁷ vgl. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf

⁸ Und deswegen traut sich z.B. die Wissenschaft ernsthaft an solche Listen nicht heran.

Folgerungen: Wir sollten uns in einem ersten Schritt auf das Handlungsfeld 1 (Unterrichten) konzentrieren und unsere Leistungserwartungen für Unterricht zusammenstellen⁹. Diese Leistungserwartungen sollten dann durch fachspezifisch konkretisierte Kompetenzen ergänzt werden.

3. Handlungsfeldorientierung I:

Früher gab es 7 Lehrerfunktionen, jetzt sechs Handlungsfelder. Während die Lehrerfunktionen noch bei den Tätigkeiten des Lehrers im Unterricht zu beobachten und zu analysieren waren, erscheint Unterricht jetzt als nur noch ein Feld von vielen anderen¹⁰, und damit verwischt die Bedeutung des Handlungsfeldes „Unterrichten“. Unterricht ist jedoch das Kerngeschäft von Schule und alle anderen Handlungsfelder sind nur in Relation zu diesem zu denken bzw. zu konkretisieren. Zudem sind die Handlungsfelder aus einer allgemeinpädagogischen bzw. „bildungswissenschaftlichen“ Perspektive konstruiert (s.o.). Dass Unterricht in Fächern erteilt wird, wird nur noch an einer Stelle erwähnt. Bei den zugeordneten Kompetenzen heißt es im Handlungsfeld 1: „Die Absolventinnen und Absolventen verknüpfen fachwissenschaftliche und fachdidaktische Argumente und planen und gestalten Unterricht“¹¹, ansonsten wird über diesen Grundtatbestand von Schule hinweg gesehen! Damit scheint der Zweck von Schule kaum noch durch: Warum sind Schüler eigentlich in der Schule und im Unterricht verschiedener Fächer? Was ist die gesellschaftliche Aufgabe von Schule? Der Anspruch von Bildung (damit die Schüler in den verschiedenen Fächern die Welt verstehen lernen und damit als „Nachkommen“ das einmal erreichte Niveau gesellschaftlicher Kulturleistungen weiter entwickeln können) und der gesellschaftliche Anspruch an Schule (damit der jeweils erreichte Zustand der Zivilisation erhalten und weiter fortgeführt wird) wird in den Handlungsfeldern explizit nicht angesprochen.

Damit sind die weiteren Lehrertätigkeiten – neben dem Unterrichten muss er ja nun erziehen, beraten, Leistungen diagnostizieren und beurteilen, mit Vielfalt umgehen und sich im System Schule zurechtfinden – auch nicht mehr ausdrücklich auf den eigentlichen Kern von Schule (fachliche Bildung) bezogen. Zwar wird im Eingangstext zur Anlage 1 der OVP angedeutet, dass die Handlungsfelder zusammenhängen, aber es findet sich keine Aussage darüber, wie sie es genau tun. Die Gefahr einer Ausbildung, die sich „flächig“ auf alles stürzt und selbst keinen inneren Kern mehr hat, ist nicht von der Hand zu weisen¹². Gruschka mahnt für die Lehrerbildung generell: „Sodann ist aus der Falle der Überforderung herauszutreten. Wer alles und jedes zu erledigen hat und das immer mit gesteigerten Erwartungen an seine Wirksamkeit, der kann nur frustriert werden. Deswegen ist es ratsam, den Lehrberuf wieder auf das zu fokussieren, was er leisten soll und könnte und ihn nicht handlungsunfähig zu machen mit ausufernden Forderungen zu allem, was man noch dazu haben will.“¹³

⁹ AG auch aus Soest zur Transparenz der Leistungsbeurteilung

¹⁰ Die Fachleiter beklagen bei ihren Beurteilungsbeiträgen die Schwierigkeiten, zu den Handlungsfeldern außerhalb des Unterrichts qualifiziert auszusagen. Erst wenn sie sich auf die Lehrerfunktionen zurückbesinnen, können sie Urteile über Erziehen und Beraten usw. abgeben.

¹¹ vgl. OVP von 2011, Anlage 1

¹² z.B. werden im 2. Staatsexamen landesweit die schlechtesten Notenwerte in den unterrichtspraktischen Prüfungen erzielt.

¹³ Andreas Gruschka, Der Bildungsrat der Gesellschaft Bildung und Wissen, Opladen, Berlin, Toronto 2015, S. 55

Ein weiterer Gedanke: Die sechs Handlungsfelder ergeben für sich gerade kein (Kern-) Curriculum. Dieser „Lauf“ entsteht nur, wenn man sich einen Weg durch die Handlungsfelder bahnt. Die Entscheidungen darüber, genau welcher Weg genommen wird, welche Orte man zu welchem Zeitpunkt besucht, an welchen Orten man sich länger aufhält, welche Gegenden man eher links liegen lässt, sind abhängig wiederum von den (unterrichts-) theoretischen Überlegungen und praktischen Erfahrungen der jeweiligen Ausbilder, aber auch von den Gegebenheiten der Praxis (z.B. der Schullandschaft) vor Ort.¹⁴ Die Seminarausbilder sollten sich über ihre diesbezüglichen Entscheidungsgrundlagen im Klaren sein, wenn sie die Handlungsfeldorientierung „umsetzen“.¹⁵

Folgerungen: Wir sollten überlegen, wie wir einer gewissen „Flächigkeit“ der auf 18 Monate verdichteten Ausbildung entgegen: Wir könnten in diesem Zusammenhang über didaktische Reduktionen nachdenken, Ausbildungs-Kerne identifizieren und diese auch zeitlich großzügiger bedenken. Dabei sollten wir die jeweiligen Entscheidungsgrundlagen offenlegen.

Handlungsfeldorientierung II: Handlungssituationen / Praxissituationen

Das Kerncurriculum der OVP listet Handlungssituationen auf, die methodisch zur Abarbeitung der Handlungsfelder genutzt werden können. Neuerdings wurde der Begriff der „Handlungssituation“ durch den zusätzlichen Begriff „Praxissituation“ geschärft.¹⁶ Der Grundgedanke ist, durch das „Hereinholen“ von Praxis den autonom lernenden Referendar intrinsisch für Theorie zu motivieren und dabei gleichzeitig seine Fragestellungen und theoretischen Ressourcen zu nutzen. Dies soll methodisch durch eine Art Projektunterricht geschehen: Ausgehend von Praxissituationen wird Theorie getrieben, um später zur Praxis zurückzukehren und so die Kompetenzen zu erweitern.

Wie man aber genau Praxis in das Seminar „hereinholt“, ist mit dem bloßen Vorliegen von Handlungs- oder Praxissituationen nicht entschieden. Solche Situationen müssen einerseits auch konstruiert bzw. wiederum ausgewählt werden (s.o.) und andererseits im Verhältnis zur Theorie durchdacht sein. Sollen solche Situationen Anstöße geben, Theorie zu treiben, und dadurch möglicherweise Praxis auch als eine „widersprüchliche“ oder „antinomische“ zu erkennen, oder soll die Theorie nur zur Bewältigung der Situation genutzt werden? Welche Reichweite – zwischen Rezeptologie und Unterrichtstheorie – haben überhaupt theoretische Überlegungen? Ganz grundsätzlich kann das Theorie-Praxis-Verhältnis im Vorbereitungsdienst nicht in dem Sinne verkürzt werden, dass Theorie nur noch als Dienerin der Praxis erscheint: Das Seminar ist nach wie vor auch als Ort der Distanzierung zum Alltagsgeschäft¹⁷ zu verstehen, der Reflexion über und Kritik an der Praxis ermöglicht. Insofern stellt der oben angesprochene Vorschlag, Ausbildung als (permanenten) Projektunterricht zu betreiben, also ausgehend von Praxis über Theorie wieder zur Praxis zurückzukommen, nur eine mögliche methodische Umsetzung des Theorie-Praxis-Verhältnisses dar.

¹⁴ Und so ist es zu unterschiedlichen Curricula je nach Seminar gekommen, die übrigens implizit jene Indikatoren von Kompetenzen enthalten, die für die Ausbilder bedeutsam sind, vgl. Seite 2, Fußnote 8.

¹⁵ Die Standardisierung der Ausbildung führt also nicht zu einer Standardisierung des Ausbildungsprozesses.

¹⁶ Vereinbarungen des Leitungspersonals der ZfsL der BR Münster zur Handlungsfeld- und Kompetenzorientierung, Januar 2015

¹⁷ vgl. den ursprünglichen Sinn des Wortes „Schule“

Praxis in das Seminar zu holen, darf nicht bedeuten, der bloßen Praxis „aufzusitzen“, um dort handelnd funktionieren zu können, „Handlung“ muss auch als Denken und Probehandeln verstanden werden. Praxis in das Seminar zu holen, bedeutet, vielfältige Theorie-Praxis-Bezüge zuzulassen. In den Fachseminaren z.B. wird ein Schwerpunkt der Arbeit auf der Planung von Unterricht liegen – deren zentrale Praxis ist also die theoretische Planung –, hier können „fremde“ theoretische Einsichten, die sich unmittelbar gar nicht aus der (zufällig) „bekannten“ Praxis ergeben, effektiv zum Kompetenzaufbau beitragen. Praxis in das Seminar zu holen, bedeutet ebenso, vielfältige Formen zuzulassen, dies kann vor Ort, also im Fach-Unterricht (auch des Ausbilders) erfolgen, nicht nur durch Szenarien, durch Simulationen, durch Fallbeispiele usw.

Folgerungen: Das Seminar sollte deutlich längere Praxisphasen (am Anfang: Intensivphasen) einrichten und auch seinen Anspruch an Ausbildung, mehr als Hilfe zur Praxisbewältigung zu sein, nach außen deutlicher artikulieren (z.B. Wiedereinführung der Pädagogischen Woche).

4. Wissenschaftsorientierung

Wissenschaftsorientierung meint zunächst, dass die Ausbildung (in Fachdidaktik wie Bildungswissenschaft) auf dem Stand der wissenschaftlichen Diskussion zu erfolgen hat: Nichts darf gelehrt werden, was wissenschaftlich nicht haltbar ist. Die Wissenschaftsorientierung hält daran fest, dass die Ausbildung theoriegeleitet ist, auch das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Ausbildung ist nur theoretisch zu begreifen.¹⁸ Wissenschaftsorientierung bedeutet, dass wissenschaftliche Diskurse bzw. Kontroversen in der Seminararbeit auch als solche darzustellen sind. Analog zum Beutelsbacher Konsens (in den Sozialwissenschaften) muss auch hier das Überwältigungsverbot gelten: Dogmatische Setzungen und Wissenschaftsorientierung passen nicht zusammen.

Folgerungen: Für uns keine! So bilden wir (hoffentlich!) immer schon aus.

5. Zum Zusammenhang der Begriffe:

1. Im Mittelpunkt der Ausbildung steht die Person, die sich im Laufe der Ausbildung mit den Erfordernissen der Institution bzw. den Kompetenzen auseinanderzusetzen hat. Die Kompetenzen werden im Prozess der Ausbildung zunehmend bedeutsamer, ohne die Person fremdzubestimmen.¹⁹
2. Die Handlungsfelder stecken die Grenzen des Bodens oder des Landes ab, auf dem Seminararbeit stattfindet, auf dem also die Auseinandersetzung der Person mit den Kompetenzen stattfindet.

¹⁸ Um ein Bonmot von Odo Marquard abzuwandeln: „Die Praxis ist derjenige Teil der Theorie, den derjenige Teil der Theorie, der sich für Theorie hält, für Praxis hält.“ (vgl. auch oben, Bemerkungen zur Handlungsfeldorientierung)

¹⁹ Was das heißen kann, formuliert Gruschka: „Aussichtsreicher ist es dagegen, die vorgängige Praxis der Lehrer in ihren besseren Möglichkeiten aufzufassen, aus Lehrenden also nicht die Lehrer machen zu wollen, die sie nicht sind, sondern ihnen zu helfen, das zu realisieren, was sie in aller Regel mit ihren besseren Unterrichtsabsichten anstreben. Nur so kann aus dem Objekt der Forschung und Forderungen wieder der Akteur werden, der sich der Aufgabe als der eigenen zuwendet.“ A. Gruschka, ebd. S. 55.

3. Ausbildung ist theoriebezogen. Deshalb kann man die Wissenschaft als „Atmosphäre“ auffassen, welche die Person (und die Standards, an denen sie sich abarbeitet) auf den Handlungs-Feldern mit Theorie versorgt.
4. Im Bild: (© Axel Vering)

