

Hensel-Grobe, M. (2013): **Kompetenzorientierung in der Geschichtslehrausbildung. Möglichkeiten und Grenzen der Vernetzung von Ausbildungssegmenten.** In: Popp, S.; Sauer, M.; Alavi, B. (Hrsg.): *Zur Professionalisierung von Geschichtslehrerinnen und Geschichtslehrern: nationale und internationale Perspektiven.* Göttingen, S. 207-221.

Stichworte

Lehrkräftebildung, Vernetzung, Kompetenzorientierung, Professionalisierung, Geschichtsdidaktik

Pädagogische Professionalität als Zielsetzung

Die Komplexität pädagogischen Handelns zeigt sich ebenso in der Herausforderung, die professionellen Spezifika des Lehrer*innenberufs theoretisch zu modellieren wie in dem Problem, Standards und Kompetenzniveaus zu definieren bzw. zu operationalisieren. Der Diskurs um ersteres wird in dem Nebeneinander dreier verschiedener Ansätze zur Professionalität deutlich: dem *strukturtheoretischen*, dem *kompetenztheoretischen* sowie dem *berufsbiographischen* Konzept zur Definition von Professionalität, aus denen sich jeweils unterschiedliche Implikationen ergeben. Im Hinblick auf eine zielgerichtete, systematische und nachhaltige Professionalisierung von Lehrkräften mit einem Schwerpunkt auf Kompetenzorientierung und die Auseinandersetzung mit Fragen zu den Vernetzungspotentialen in der Lehrer*innenbildung erscheint es zielführend, die drei Ansätze synergetisch zu verbinden. Die Vernetzung in der Ausbildung von Lehrkräften kann dabei als ein Konzept des kommunikativen Austauschs im Hinblick auf wechselseitige und systematische Quer- und Rückbezüge in den einzelnen Phasen der Lehrer*innenbildung unter der Maßgabe eines Zusammenwirkens definiert werden.

Segmentiertheit der Ausbildung von Lehrkräften

Die Professionalisierung von Lehrkräften zeichnet sich im Allgemeinen – konzipiert als ein lebenslanger berufsbiographischer Prozess –

durch verschiedene Segmente aus, die parallel beziehungsweise konsekutiv durchlaufen werden. Innerhalb der ersten Phase der Lehrer*innenbildung lassen sich zunächst fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Studium sowie das Praktikum als drei zentrale Segmente unterscheiden. Dem schließt sich mit dem Referendariat als zweite Phase der Lehrer*innenbildung ein weiteres basales Segment im Professionalisierungsprozess an, auf welches mit dem Übergang in die dritte Phase das der Fortbildungen folgt. Mit dieser Ausdifferenzierung lassen sich auch die zentralen Akteur*innen in den jeweiligen Segmenten kategorisieren. Neben den fachwissenschaftlich und fachdidaktisch Dozierenden sind mit Blick auf das Praktikum die Mentor*innen sowie Fachlehrer*innen zu nennen. Das Referendariat wird im grundlegenden Maße durch die Fachleiter*innen verantwortet, während in der dritten Phase der Professionalisierung die Dozierenden der Fortbildungen im Fokus stehen. Zusammen mit den Studierenden bilden die genannten Akteursgruppen die Grundlage für ein Kommunikationsnetzwerk, welches in seiner Realisierung die Vernetzung in einer kompetenzorientierten Professionalisierung ermöglicht und konstituiert.

Standards und Kompetenzen als konzeptionelle Folie

Im Professionalisierungsdiskurs bezüglich der Ausbildung von Geschichtslehrkräften werden in den verschiedenen Ansätzen und theoretischen Modellierungen im Grundsätzlichen allgemeine historische Kompetenzen und spezifische Kompetenzen für Geschichtslehrkräfte unterschieden, wobei die lehramtsspezifischen die historischen Kompetenzen komplementie-

ren. Mit Blick auf die Verortung der Entwicklung dieser beiden grundlegenden Kompetenzbereiche, kann festgehalten werden, dass die Elaboration der eigenen historischen Kompetenzen das vordergründige Ziel des Geschichtsstudiums darstellen sollte, während die unterrichtspraktische Kompetenz als Zielsetzung des Referendariats definiert werden kann. Dabei fungiert die Geschichtsdidaktik als zentrale, zwischen Studium, Unterricht und Ausbildung im Referendariat verortete Gelenk- und Kommunikationsstelle, die die Grundlage für die Verschränkung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik sowie Erziehungswissenschaft bildet. Die elaborierte Kompetenz der Verschränkung kann als professionelle Kompetenz angesehen werden.

Notwendigkeit der Verflechtung und Graduierung

Die Annahme der kumulativen Strukturlogik des Professionalisierungsprozesses führt zu der Notwendigkeit einer systematischen und zielgerichteten Verflechtung der genannten Segmente. Dabei bilden mit Blick auf die Professionalisierung von Geschichtslehrkräften die allgemeinen historischen Kompetenzen, welche vor allem im Studium elaboriert werden, die konzeptionelle Folie für die Vernetzung und das bildungspraktische Fundament für die Entwicklung professioneller Kompetenz. Diese lässt sich durch eine ausdifferenzierende Stufung des Kompetenzerwerbs fördern, für die die Lernzieltaxonomie Anderson und Krathwohls bzw. deren adaptierte Form von König und Blömeke zugrunde gelegt werden kann. Aufbauend auf dem Erarbeiten, beispielsweise eines fachdidaktischen Prinzips, wird durch die theoriegeleitete Konzeption von einzelnen Unterrichtsstunden das Verstehen in den Basismodulen als Lernziel in den Blick genommen. Während dabei der Fokus auf konzeptionelle Aspekte gerichtet ist, bildet eine spätere Praxisphase im Rahmen des Studiums mit Hospitationselementen die Basis für die Entwicklung der Analysekompetenz, für die die

theoretischen Elemente des Studiums grundlegend sind. Mit der mentorierten Planung und Durchführung einzelner eigener Stunden im Rahmen einer Unterrichtseinheit wird die Taxonomieebene des *Anwendens* fokussiert. Das Kreieren als Lernziel bildet dann den Kern des Referendariats, mit dessen Abschluss die Kompetenz zur eigenständigen Planung und Durchführung einer lerngruppenspezifischen Einheit mit der adäquaten Auswahl und Aufbereitung der Lerngegenstände angestrebt wird. Diese gestufte Kompetenzentwicklung muss durch eine Förderung der Reflexionskompetenz in der gleichen Strukturlogik folgend flankiert sein. Das übergeordnete Ziel einer solchen Ausbildungslogik ist dann die sukzessive Steigerung der Selbständigkeit.

Konsequenzen und Implikationen

In den vorangegangenen Überlegungen wird die Relevanz der Existenz eines funktionierenden Kommunikationsnetzwerkes deutlich, bei dem die Akteur*innen der einzelnen Ausbildungssegmente in einem systematischen Austausch stehen. Daraus ergeben sich mit Blick auf die zweite und dritte Phase der Lehrer*innenbildung zwei grundlegende Implikationen: Zum einen bedarf es eines Konzepts für Fachleiter*innen, mit dem diese in ihrer Bildungspraxis die Theorien und Erkenntnisse der Wissenschaft sowie die schulische Praxis wechselseitig aufeinander beziehen. Zum zweiten ist die Bezugnahme in den Fortbildungen während der dritten Phase der Lehrer*innenbildung auf die fachdidaktische Forschung erforderlich, in deren Konsequenz eine elaborierte Form der Verschränkung von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft als professionelle Kompetenz entwickelt werden kann. Dabei ist aber hinsichtlich der Vernetzung zu erwähnen, dass mit ihr die Bedeutung der Phasierung der Lehrer*innenbildung sowie die jeweils differenzierten Foki der einzelnen Phasen in ihrer Relevanz transparent gemacht werden müssen und aufrechterhalten werden sollte.

[bb]

