

Das Portfolio in der II. Phase der Lehrerausbildung: Zur Professionalität durch selbstgesteuertes Lernen

Ein Ausblick auf das Jahr 2010

Wir befinden uns in einem Raum eines Lehrerbildungsinstituts oder einer Schule. Herr Maier, Lehrer in der II. Phase der Ausbildung, und Frau Schmidt, seine Haupt-Ausbilderin (inzwischen Coach oder Tutor genannt), sitzen zusammen, um im Gespräch die Fortschritte Herrn Maiers in der Ausbildung zu erkunden und Zielvereinbarungen für die nächsten Monate zu treffen. Mit dabei ist heute Frau Winter, die Lernpartnerin von Herrn Maier.

Grundlage dieses Gesprächs sind zwei in der Ausbildung inzwischen selbstverständliche Komponenten:

Die Standards des Studienseminars sowie das Portfolio, das jede Lehrkraft in Ausbildung führt.

Professionelle Standards: Verbindlichkeit und Transparenz in der Ausbildung

Die Standards¹ (Oser 2001) des Studienseminars basieren auf einer mehrjährigen Entwicklungs- und Erprobungsphase. Es gibt wenige grundlegende Qualitätsstandards zu allen zentralen Bereichen des Lehrerhandelns, die landes- und bundesweit vereinheitlicht sind. Diese Standards sind abgestimmt mit denen der ersten und dritten Phase der Ausbildung, also der Universität und den ersten Jahren des Berufseinstiegs. Sie beruhen auf Curricula, die für alle drei Phasen entwickelt wurden und laufend evaluiert werden. Diese Curricula und die Ausbildungsstandards sind selbstverständlich abgestimmt mit den - wenigen, aber nationalen - Bildungsstandards für Schülerinnen und Schüler.

Die Standards des Studienseminars leiten sich, wie bereits erwähnt, von diesen Grundlagen ab. Sie sind jedoch erweitert und ausformuliert für dieses spezielle Studienseminar und ein wesentlicher Bestandteil des Seminarprogramms, das laufend fortgeschrieben wird und auf einem Leitbild beruht, in dem das Seminar sein Berufsethos und seine wesentlichen Ziele niedergelegt hat. Auch dieses Leitbild und die Ziele des Seminars unterliegen einer ständigen Überprüfung. Alle am Seminar Tätigen – also ReferendarInnen und AusbilderInnen – sind an diesem Prozess beteiligt. Darüber hinaus gibt es regelmäßig tagende Arbeitsgruppen mit den Ausbildungsschulen und anderen Institutionen der Region; auch die Ergebnisse dieser Arbeit fließen in das Seminarprogramm ein, Selbst- und Fremdevaluation sind selbstverständlich.

Entscheidend aber ist, wie die laufend evaluierten Standards in der jeweiligen Ausbildungssituation zum Tragen kommen. Das wird professionell über das Portfolio dokumentiert.

Portfolio: der „Königsweg“ zur professionellen Kompetenz

Das Ziel der Ausbildung – der individuelle Erwerb grundlegender professioneller Kompetenzen, zu denen vorrangig die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen gehört – ist längst allgemein anerkannt. Der Leitbild des „reflektierenden Praktikers“² (Schoen 1983) ist ebenso selbstverständlich wie die Erkenntnis, dass das individuelle Grundgefühl der Selbstwirksamkeit³ (Bandura 1997) unterstützt und ausgebaut werden muss, damit Lehrkräfte gern und erfolgreich arbeiten können. Mit der Entscheidung, Portfolios verbindlich in die Lehrerausbildung einzubringen, erfolgte ein Quantensprung beim eigenverantwortlichen Lernen. Es ist inzwischen unstrittig, dass Lernen ein höchst subjektiver Prozess ist,

der von den Lernenden soweit wie möglich selbst gesteuert wird, aber in ständigem Diskurs mit anderen an der Ausbildung Beteiligten.

Deshalb führt jede junge Lehrkraft ihr Portfolio zur Selbstreflexion im Rahmen einer Lernpartnerschaft; d.h., jede neu in das Referendariat kommende Person wählt sich eine/n Lernpartner/in aus ihrer Gruppe, mit der sie in regelmäßigen Zeitabständen ihren Lernplan und ihre künftigen Ziele und Maßnahmen bespricht.

Portfolio: Zwischen Pflicht und Kür

Was ist dieses Portfolio? Es ist eine Mappe, in der persönliche Lern- und Arbeitsvorhaben sowie Ergebnisse gesammelt werden. Es ist gleichermaßen prozess- und produktorientiert, wobei in unterschiedlichen Phasen der Ausbildung das Eine oder das Andere im Vordergrund stehen wird, immer aber auf der Basis von Selbstreflexion und Metakognition. *„Ein Portfolio ist eine metakognitive Auseinandersetzung mit Lernsituationen. Die Lernenden setzen sich mit Inhalten auseinander, beobachten dabei ihren Lernprozess und versuchen ihm einen Sinn zu geben“*⁴ (Behrens 1997, S. 179)

Das Studienseminar bietet die Struktur für das Portfolio an und gibt Arbeitshilfen zur Führung dieser Mappe. Zugleich sorgt es für die notwendige Begrenzung des Umfangs.

Es gibt Pflichtteile, die geschrieben und mit den AusbilderInnen besprochen werden müssen, aber auch Wahlteile, die der sehr persönlichen Ausformung unterliegen und bei denen die Lehrkraft in Ausbildung selbst entscheidet, was sie aus der Hand gibt und mit wem sie es bespricht.

Das Portfolio bildet die jeweils individuelle Arbeitsmethode ab; es dient als Stütze und Kontrolle des eigenständigen Lernens und bietet damit einen Modus für das Bewusstmachen von Lerninhalten und –prozessen. Wesentliche Teile der Ausbildung können darin dokumentiert werden; es ist also zugleich ein Instrument zur Reflexion und zur Kommunikation. Damit ermöglicht es für alle an der Ausbildung Beteiligten eine intensive Lernbegleitung.

Fragen, wie sie früher häufig auftraten: *Was wollen meine Ausbilder von mir? Wie kann ich es ihnen Recht machen?* sind längst abgelöst durch die Grundfrage: *Wie können mir meine Ausbilder am Besten bei der Erstellung und Umsetzung meiner Ziele helfen?*

Daher gibt es auch regelmäßige Gespräche mit den Ausbilderinnen und Ausbildern Allerdings ist je eine Person am Studienseminar hauptsächlich zuständig für eine junge Lehrkraft im Sinne eines Tutors oder Coaches.

Durch die gemeinsam abgestimmten Zielvereinbarungen ist wirkliche Beratung möglich; eine Grundvoraussetzung dafür ist erfüllt, die Beratung wird tatsächlich gewünscht. Das gemeinsame Ringen um die individuell geeigneten Ziele auf der Basis der Standards bedeutet damit auch mehr Gleichrangigkeit, das hierarchische Gefälle ist, wenn nicht ganz aufgehoben, so doch erheblich gemindert. Da die Standards mit der Formulierung eingeleitet werden: *„Ich habe gelernt, ...“* sind Selbsteinschätzung und Selbstreflexion gefordert, wird das Lernen als aktiver Konstruktionsprozess⁵ (Reich 2002) des Lernenden betrachtet, der sein eigenes Vorwissen für sich nutzt und verändert.

Die Orientierung der persönlichen Ziele der jungen Lehrkraft an den verbindlichen Standards ist aber auch erforderlich, um einer zu willkürlichen oder zu individualistischen Auslegung vorzubeugen; individuelle Leistungen werden mit einem Referenzwert in Verbindung gebracht, der ein objektives anerkanntes, aber persönlich geprägtes Kompetenzraster⁶ (Müller 2003, S. 57) ermöglicht.

Da die Standards sich an den jeweils aktuellen Erkenntnissen der Fach- und Erziehungswissenschaft orientieren, bildet ihre Umsetzung im Portfolio die Brücke zwischen

Theorie und Praxis⁷ (vgl. Hascher/Schratz, S. 5). Damit ist das Portfolio über den individuellen Zugang hinaus ein Instrument der Qualitätssicherung in der Ausbildung.

Es beginnt bereits in der Schule und wird dann an der Universität weitergeführt; in hohem Maße selbstreflexiv, bildet es für andere nachvollziehbar den Weg in die Profession ab.

Daher eignet es sich nach Abschluss der Ausbildung auch zur Präsentation: Die Schulen stellen ohnehin schon längere Zeit selbst ein, die jungen Lehrkräfte bewerben sich und nutzen ausgewählte Teile ihres Portfolios als Bewerbungsunterlage oder zumindest als Gesprächsanlass beim Vorstellungsgespräch.

Zurück zur Gegenwart

Verlassen wir das Jahr 2010, behalten es aber perspektivisch im Blick.

Tragfähige Ansätze zur geschilderten Situation bietet bereits das Jahr 2003. Standards werden formuliert und in Erprobung gebracht (s. dazu den Beitrag aus dem hessischen „Amt für Lehrerbildung“ in diesem Heft). Wir gehen davon aus, dass sich die Studienseminare intensiv mit diesen Standards auseinandersetzen und sie als verbindlichen Referenzrahmen für die Ausbildung formulieren werden.

Wie kann ein Portfolio aussehen, das selbstgesteuertes Lernen⁸ (vgl. „Pädagogik“ 5/03) als grundlegende Folie hat, aber auch den erforderlichen Qualitätsansprüchen zeitgemäßer Lehrerbildung genügen will? Der hier vorgestellte Entwurf bezieht sich auf das Portfolio für Lehrkräfte in der zweiten Phase der Ausbildung. Entstanden ist er im Rahmen der Arbeit der Projektgruppe 4 der „Modellregion Frankfurt“ (MrF)^{*†}.

Der Entwurf wurde inspiriert aus verschiedenen Quellen:

- der Arbeit der Projektgruppe, die zunächst Indikatoren und Standards zur Förderung selbständigen und kooperativen Lernens aus gelungenen Beispielen entwickelte und diese mit der relevanten Literatur abglich;
- dem Portfolio in der Lehrerbildung, wie es in den Niederlanden im Bereich der Universität Amsterdam geführt wird - dort „Dossier“ genannt; dies konnten wir während einer Studienreise im Juni 2002 näher kennen lernen;
- dem Europäischen Sprachenportfolio⁹;
- den angelsächsischen Portfolio-Ansätzen¹⁰ (vgl. Hayes 1996)
- den Erfahrungen mit dem Einsatz von Lerntagebüchern im Unterricht etc.

Die rechtliche Grundlage für das Portfolio bietet die hessische Ausbildungs- und Prüfungsverordnung (APVO), die eine chronologische und inhaltliche Struktur der Ausbildung vorgibt.

Im vorliegenden Entwurf für ein Portfolio sind die Bereiche „kooperatives Lernen und Selbstverantwortung“ besonders betont, da diese zentral sind für den Erwerb von professioneller Kompetenz. Von besonderer Bedeutung sind ferner die Zielvereinbarungsgespräche, die als Instrumente der Personalentwicklung insbesondere für fertig ausgebildete Lehrkräfte gelten¹¹ (Buhren/Rolff 2002). Allerdings wird hieran auch deutlich, dass erheblicher Fortbildungs- und Qualifizierungsbedarf für Ausbilderinnen und Ausbilder entstehen wird.

*

Im Rahmen des QuiSS*-Programms der Bund-Länder-Kommission in Schulen und Schulsystemen etablierte sich im Jahre 2000 die „Modellregion Frankfurt“ (MrF), die insgesamt sechs Teilprojekte zur Qualitätsverbesserung unterrichtlicher und schulischer Prozesse ins Leben rief. Das Teilprojekt 4 (TP4) wurde im Jahr 2001 errichtet und erhielt den Titel: „Selbstverantwortung und Kooperatives Lernen in der Lehrerbildung“. Die Mitglieder des Teilprojekts bestehen aus Repräsentanten der Systeme, die jeweils mit der Ausbildung befasst sind: Universität, Schule, Schulaufsicht, Studienseminar, Fortbildungsinstitut.

Aufbau des Portfolio-Entwurfs

Der Entwurf ist in sieben Abschnitte gegliedert, die chronologisch mit dem Fortschritt der Ausbildung bearbeitet werden.

1. Rollenbeschreibung / Erwartung

Dieser Baustein dient zur Selbstreflexion und zur aufmerksamen Wahrnehmung der Erfahrungen an der Ausbildungsschule zu Beginn der Ausbildungszeit und steckt den Erwartungshorizont ab. Die Lehrkraft in Ausbildung entwickelt eigene Vorstellungen von ihrem Beruf und bringt sie zu Papier.

Sie formuliert aber auch die an sie gestellten Erwartungen von Seiten des Studienseminars und der Ausbildungsschule.

2. (Selbst)Evaluation

Der Lehrkraft in Ausbildung werden Anleitungen zur Verfügung gestellt, die eine gezielte Reflexion der eigenen Lernfortschritte ermöglichen. Mit einbezogen werden Rückmeldungen der Beteiligten, also der Schülerinnen und Schüler, der Eltern, der KollegInnen, möglicher Kooperationspartner außerhalb der Schule. In Auswertungsgesprächen mit den AusbilderInnen werden Selbst- und Fremdevaluation verglichen.

3. Eigene Zielsetzung – gemeinsame Zielvereinbarungen

Aufbauend auf den Ergebnissen der Evaluation werden eigene Ziele ausgewählt und in Gesprächen zur Zielvereinbarung konkretisiert. Die grundlegenden Schritte zum Erreichen dieser Ziele werden schriftlich festgehalten.

4. Beratungsgespräch / Zwischenbesprechung

Zur Bilanzierung der ersten Hälfte der Ausbildungszeit steht nunmehr das Portfolio zur Verfügung. Es hilft der Lehrkraft, im Beratungsgespräch zur Halbzeit der Ausbildung eine eigene detaillierte Einschätzung der Ausbildungssituation zu erstellen und die Ziele mit allen an der Ausbildung Beteiligten abzugleichen.

5. Selbstreflexion zum Ende der Ausbildungszeit

Die eigene Leistungseinschätzung geht der Bewertung und Benotung der Vorleistungen durch die Ausbilder voraus. Dies kann ein erhebliches Spannungspotenzial beinhalten.

6. Ständige Dokumentation

In diesem Block wird der Ausbildungsprozess dokumentiert. Er enthält Reflexionen von Unterrichtsbesprechungen, besondere Unterrichtsentwürfe, Rückmeldungen in Form von ausgewerteten Fragebögen, Protokollen, Videoaufzeichnungen etc., aber auch Informationen über besondere Projekte. Dazu zählt auch die eigenständige Planung und Durchführung von Seminarveranstaltungen.

7. Weitere Kompetenzen

Leistungsnachweise und besondere Erfahrungen und Kenntnisse, die nicht unmittelbar mit dem Ausbildungsprozess zusammenhängen, aber für die Profession relevant sein können, werden hier niedergelegt.

Entscheidend ist in jedem Fall: Das Portfolio verbleibt in der Hand der Lehrkraft in Ausbildung. Sie entscheidet selbst, welche Teile sie zur Besprechung aus der Hand gibt. Daher empfiehlt sich eine Loseblatt-Sammlung.

Auf den Anfang kommt es an

Hier soll besonders die Einführungsphase zu Beginn des Referendariats dargestellt werden, da sie für den Erwerb von Einstellungen im und zum Beruf prägend ist. Die vorhandenen handlungssteuernden Strukturen, auch Prototypenstrukturen¹² (Wahl 2001) genannt, bestimmen weitgehend das jetzige und spätere Verhalten als Lehrkraft. Häufig aber sind sie unbewusst.

Sie müssen ins Bewusstsein gehoben werden, um sie bearbeitbar zu machen, um Spielraum zu gewinnen für den Erwerb neuer Handlungsweisen¹³. Die junge Lehrkraft setzt sich also zu Beginn mit sich selbst auseinander und reflektiert ihre bisherigen Einstellungen und Erwartungen zum Beruf. Dies geschieht zu Beginn der Einführungsphase und ist im Titel „Ein Selbstportrait: Ansichten über Unterricht“ festgehalten. Diese Ansichten werden anschließend in Beziehung gesetzt mit der Realität, die die Referendarin/der Referendar an der Schule vorfindet. Ein Ausschnitt aus dem Portfolio mag dies verdeutlichen:

Einführungsphase

- **Ein Selbstportrait: Ansichten über Unterricht**
- **Beobachtungen an der Ausbildungsschule**
Unterricht – Alltagsarbeit im Kollegium: **Shadowing*** – Besonderheiten der Schule
- **Erste eigene Aktivitäten an der Ausbildungsschule**
Lernbegleitung von SchülerInnen* – Unterrichts(teil)versuche – Kooperative Zusammenarbeit – Microteaching – Supervision - ...
- **Meine Arbeitstheorie und meine persönlichen Ausbildungsziele***
- **Erwartungen, die an mich gestellt werden**
Rechtliche Ausbildungsvorgaben, Standards des Studienseminars, Empfehlungen des Seminarrats ...
- **Reflexion und persönliche Zielsetzung am Ende der Einführungsphase**
Zielsetzung in Verbindung mit den Standards formulieren
- **😊😊 Eine/n Lernpartner/in finden**

* Drei weitere Schwerpunkte sollen hier verdeutlicht werden:

- **Shadowing:** Die junge Lehrkraft begleitet zwei bis drei KollegInnen an der Ausbildungsschule über je zwei Tage. Sie protokolliert und reflektiert ihre Erfahrungen.
- **Lernbegleitung von SchülerInnen:** Hier geht es darum, den Blick auf den einzelnen Lernenden zu richten, um das Verstehen von Lernverläufen im Individuum durch Beobachtung, Begleitung und Anregung: kurz, um die Grundlagen einer diagnostischen Kompetenz.¹⁴ (vgl. Lissmann 2001, von der Groeben 2003)
- **Arbeitstheorie:** Noch vor dem ersten eigenen Unterricht reflektiert die junge Lehrkraft ihre grundlegenden Ansichten über guten Unterricht und formuliert erste Arbeitsschritte (s. Kasten „Anleitung zur ersten Arbeitstheorie“).

Wie kann das Studienseminar ein Portfolio einführen?

Information, Überzeugung und Wollen sind die entscheidenden Faktoren.

Die Beteiligten – ReferendarInnen und AusbilderInnen - müssen genügend Zeit haben, das Konzept zu prüfen, ausführlich zu beraten und der eigenen Situation anzupassen. In Hessen ist die Zustimmung des Seminarrats erforderlich. Kooperationsvereinbarungen mit anderen Studienseminaren werden die Vorgehensweise erleichtern; so bietet das Teilprojekt 4 der Modellregion Frankfurt ein Informations- und Fortbildungsforum an und bündelt die Kooperation.

Die Anbindung des Portfolio-Konzepts an die Entwicklung der Standards im Studienseminar lässt sich im Zuge des Seminarprogramms realisieren. Wichtig ist, sich dafür Zeit zu geben. Für den Anfang sehen wir zwei Möglichkeiten: Es werden Freiwillige zum Erproben gewonnen, oder mit einem der nächsten Einstellungstermine wird das Portfolio mit allen neuen ReferendarInnen begonnen. Welcher Weg auch immer beschritten wird, Qualitätsentwicklung durch Evaluation und laufende Verbesserung des Portfolios aufgrund der gewonnenen Erfahrungen ist zwingend notwendig. Die grundlegende Struktur des Portfolio bietet der hier

vorgestellte Entwurf, die detaillierte Ausführung entsteht Zug um Zug mit dem Fortschreiten des Pilotprojekts: Wege entstehen beim Gehen.

Auf Wunsch der ReferendarInnen sollte die Möglichkeit geboten werden, das Portfolio anstelle der Examensarbeit zu werten. Die Entscheidung kann die junge Lehrkraft im Absprache mit ihren AusbilderInnen im Verlauf der Ausbildungszeit treffen.

Das Studienseminar bietet für die ReferendarInnen weitere Unterstützung an durch Hilfen bei der Lernpartner-Gewinnung und regelmäßige Portfolio-Treffen. Auf Seiten der AusbilderInnen gibt es ebenfalls regelmäßige Treffen, teilweise auch zeitgleich mit den Lehrkräften in Ausbildung. Wenn auch in der Einführungsphase vornehmlich die Pädagogischen AusbilderInnen (in Hessen E.-G. Bereich) mit den neuen ReferendarInnen arbeiten werden, so ist doch fächerübergreifende Zusammenarbeit erforderlich bei der Einführung und Weiterentwicklung des Portfolio. Teamarbeit ist damit eine selbstverständliche Voraussetzung. Es ist zudem notwendig, die beteiligten Ausbildungsschulen zu informieren und insbesondere die Mentorinnen und Mentoren einzubeziehen.

Aus den Ausführungen wird deutlich, dass das Vorhaben Projektcharakter hat; die Erfahrungen des Projektmanagements können und müssen deshalb einfließen und die Entwicklung steuern. Daher steht an erster Stelle die Formulierung der Ziele des Projekts – eine Aufgabe, der sich jedes Studienseminar auf seine Weise unterziehen widmen wird. Eins der Ziele ist jedoch unabdingbare Voraussetzung: Die nachdrückliche Förderung des selbstverantwortlichen und selbstgesteuerten Lernens.

Dies wird weitreichende Folgen haben für Ausbildung und das Selbstverständnis von ReferendarInnen und AusbilderInnen verändern. *„Portfolios verändern die Lernumgebungen, indem sie eine Art der Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrenden sowie anspruchsvolle Reflexionen erfordern, die keinen der Beteiligten unverändert lassen.“*

¹⁵ (Häcker 2002, S. 213)

Zurück in die Zukunft

Im Jahr 2010 ist klar geworden, dass Examina¹⁶ und Noten der früheren Jahre weder dem berufsbiografisch zwingenden Anspruch des selbstgesteuerten Lernens gerecht wurden noch den Erfordernissen einer angemessenen Lernkultur in einer modernen und komplexen Gesellschaft, bei der es auf die Selbstverantwortung und Teilhabe aller ankommt. Statt dessen gibt es Module in der Ausbildung, die auf curricularen Vorgaben beruhen; das erfolgreiche Absolvieren der verbindlichen Basismodule wird mit „credits“ / „credit points“ honoriert, weitere credits können über selbst gewählte anspruchsvolle Aufgaben erworben werden. Ein festgelegtes Mindestmaß an erworbenen credits bedeutet den erfolgreichen Abschluss der Lehrerausbildung. Die Schulen haben weitgehende Autonomie und suchen ihre Lehrkräfte nach ihrem Bedarf selbst aus. Es ist selbstverständlich, dass sich die jungen Lehrkräfte mithilfe ihres Portfolios bewerben.

Kontaktadresse:

Margit Meissner, Studienseminar Offenbach GHRS

Amt für Lehrerausbildung: m.meissner@afl.hessen.de

Anhang: Formulieren Ihrer Arbeitstheorie¹⁷

Was ist eine Arbeitstheorie?

- ◆ Wenn Sie zum ersten Mal unterrichten, haben Sie eine vage Vorstellung von dem, was eine Lehrkraft wissen und können muss. Wie auch immer: Irgendwie müssen Sie anfangen! Erfreulicherweise sind Sie kein „unbeschriebenes Blatt“. Bewusst oder unbewusst, Sie haben viele Ideen dazu, was guten und schlechten Unterricht kennzeichnet, und wie Sie Ihren Unterricht interessant und verständlich für Ihre SchülerInnen gestalten können. Sie fangen mit einer bestimmten Art de Unterrichtens an. Diese „Theorie“ des Unterrichtens, die Sie zu Beginn haben, ist Ihre erste Arbeitstheorie.
- ◆ Eine Arbeitstheorie schließt alle Kenntnisse und Ansichten ein, die Sie zur Zeit haben. Auch erfahrene Lehrkräfte handeln immer nach einer speziellen Arbeitstheorie.
- ◆ Die Arbeitstheorie ist keine wissenschaftliche Theorie. Es geht **nicht** um valide und systematische Kenntnisse, die durch Empirie oder Theorien erworben wurden. Eine Arbeitstheorie – auch für erfahrene Lehrkräfte – enthält zahlreiche subjektive Ansichten, Unkorrektheiten und Ungenauigkeiten. Es geht nicht darum, ob die Theorie „richtig“ ist. Es geht um die Frage: **Funktioniert sie?** Wird der gewünschte Effekt mit den SchülerInnen erreicht? Fühlen Sie sich gut damit? Lernen die SchülerInnen, was sie auf der Basis der Lehrpläne und des Fachcurriculums lernen sollen?
- ◆ Ihre Arbeitstheorie kann je nach Situation unterschiedlich sein. So werden Sie beispielsweise für unruhige Klassen striktere Regeln und klarere Führung brauchen, während Sie mit disziplinierten Klassen viel selbständiges Arbeiten, Diskussionen, Gruppenarbeit etc. erproben können. Die Arbeitstheorie ist also ein Chamäleon. Seine Farbe hängt von der Situation im Klassenraum ab.
- ◆ Ihre Arbeitstheorie wird sich mit den Jahren weiter verändern und entwickeln, je nach Ihrer praktischen Erfahrung.

Wie können Sie eine Arbeitstheorie entwickeln, wenn Sie gerade anfangen zu unterrichten?

Erstens: Es ist allgemein bekannt, dass Lehrkräfte stark beeinflusst sind durch ihre eigenen Erfahrungen in der Schule. Sie haben mit den Jahren beträchtliche Erfahrungen gewonnen als eine/e Schüler/in in der Grundschule und in weiterführenden Schulen. Das enthält Erfahrungen wie z.B.: Was ist eine gute Unterrichtsstunde? Was kennzeichnet eine/n guten Lehrer/in? Wie lernt man am besten? Wie kann man motiviert sein und bleiben für ein Thema oder Fach? Was wird einem dieses Fach später nützen?

Diese schulischen Erfahrungen sind naturgemäß sehr persönlich und sehr subjektiv.

Zweitens: Sie haben vermutlich schon erste Erfahrungen gesammelt mit Unterrichtsmethoden und Theorien, meist auch bereits beim Unterrichten in Praktika. Einige mögen auch bereits intensive Unterrichtserfahrungen gesammelt haben.

Fragen Sie sich aus der konkreten Situation heraus, in der Sie nun beginnen zu unterrichten:

- a) In welchen Bereichen des Unterrichtens fühlen Sie sich sicher, also mit dem Gefühl: „Das werde ich wohl gut hinkriegen“?
- b) Welche Bereiche des Unterrichtens scheinen Ihnen schwer umsetzbar: „Wie soll ich das hinkriegen“?
- c) Welche grundlegenden Ziele Ihres Faches halten Sie zur Zeit für sehr wichtig?
- d) Was genau können Ihre SchülerInnen dadurch lernen?
- e) Auf welchen Wegen lernen die SchülerInnen Ihr Fach am besten? Welche Einstellungen und Lerntechniken benötigen sie dazu? Können Sie davon ausgehen, dass sie diese bereits haben, ob müssen Sie diese Techniken erst mit Hilfe ihrer LehrerInnen lernen? Und wie?
- f) Was sind Ihrer Meinung nach wichtige Grundzüge einer guten Lehrkraft? Was ist besonders am Anfang wichtig?
- g) Was sind wichtige Grundzüge einer guten Schülerin oder eines guten Schülers? Glauben Sie, dass die meisten, viele oder nur einige SchülerInnen diese Normen erfüllen?
- h) Was sind für Sie wichtige Grundzüge eines guten Unterrichtsthemas?

 **Was sind auf Grundlage dieser Überlegungen die wichtigsten Arbeitsschritte, die Sie gleich zu Beginn Ihres Unterrichtens gehen wollen? Listen Sie diese auf ca. zwei DIN A 4-Seiten auf.**

Literatur

- ¹ Oser, Fritz (2001): Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen, in Oser, Fritz / Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit der Bildungssysteme, Chur
- ² Schoen, D.A.: The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action, London 1983
- ³ vgl. Bandura, A.: Self-efficacy: The exercise of Control. New York 1997
- ⁴ Behrens, M.: Das Portfolio zwischen formativer und summativer Bewertung. Beiträge zur Lehrerbildung. Beiträge zur Lehrerbildung 15 (2), 1997, S. 179
- ⁵ Reich, K.: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. 4. Aufl. Neuwied, Luchterhand, 2002
- ⁶ Müller, Andreas: „Referenzieren“ - Ein Verfahren zur Förderung selbstwirksamen Lernens, in: Die deutsche Schule, 1/2003, S. 57
- ⁷ Hascher/Schratz (2001): Portfolios in der LehrerInnenbildung: In journal für lehrerInnenbildung 4/2001
- ⁸ vgl. Pädagogik Heft 5/03: Vom selbstgesteuerten zum selbstbestimmten Lernen
- ⁹ Europäisches Portfolio der Sprachen, Council of Europe, 2000
- ¹⁰ vgl. Hayes, E. Planning and Using Portfolio Assessment. North Carolina Literacy Resource Center. Newsletter July 1996.
- ¹¹ Buhren, C.G. und Rolff, H.G.: Personalentwicklung in Schulen, Weinheim 2002
- ¹² Wahl, Diethelm, Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. In: Beiträge zur Lehrerbildung 19/2001
- ¹³ Feiks, Dietger / Krauß, Ella: Professionell handeln, erziehen, unterrichten (2001)
- ¹⁴ Von der Groeben, Annemarie: Verstehen lernen – Diagnostik als pädagogische Herausforderung, in: Pädagogik 4/03 sowie Lissmann, Urban (2001) : Die Schule braucht eine neue Pädagogische Diagnostik. Formen, Bedingungen und Möglichkeiten der Portfoliobeurteilung. In: Die Deutsche Schule, 4/01, S. 486-497
- ¹⁵ Häcker, Thomas H.: Der Portfolio-Ansatz – die Wiederentdeckung des Lernsubjekts?
In: Die deutsche Schule, 94. Jg. 2002, Heft 2
- ¹⁶ s. auch das sog. „Wollring-Papier, S. 93/94“: Empfehlungen zur Aktualisierung der Lehrerbildung in Hessen, Expertengruppe „Lehrerbildung“ des HKM und des HMWK 2002, Vorsitz B. Wollring
- ¹⁷ im Wortlaut entnommen dem niederländischen Portfolio in englischer Übersetzung „The teaching file“, zur Verfügung gestellt von Ms R.van Krieken, Universität Amsterdam, ILO (Institut für Lehreraus- und Fortbildung).
www.ilo.uva.nl

Kontaktadresse:
Margit Meissner
m.meissner@afl.hessen.de