

Lehrkompetenz entwickeln und gestalten

Das Weiterqualifizierungskonzept „Lehrkompetenz entwickeln und gestalten“ für Lehrende an der Universität Innsbruck soll eine Eingangsvoraussetzungen berücksichtigende (Profiling), anregungsreiche und förderliche Umgebung für das Weiterlernen von Lehrenden im Hinblick auf die Gestaltung aktueller Lernwelt für die Studierenden und die Reflexion eigener Lernprozesse beim Lehren bereitstellen. Die Nachstehenden Überlegungen sollen den Lehr-Lern-Ansatz auf dem dieses Konzept basiert darlegen und die Lernprinzipien verdeutlichen. Erfahrungs- und Reflexionsorientierung praktiziert in einer ‚professionellen community‘ sind die Leitgedanken für das *Ziel*. „**Lehrende** an der Universität Innsbruck **erforschen Ihre Lehre**. Sie entwickeln, gestalten und entfalten in diesem Qualifizierungsprozess ihre Lehrkompetenz, welche wiederum die Bildungs- und Qualifizierungsprozesse der Studierenden stimulieren und qualitätsvolle Ergebnisse ermöglichen.

1. Lehren # Lernen!¹

Lehren ist nicht denkbar ohne Vorstellungen über Lernen. „Wer lehrt, lernt zweimal.“ Lehren heißt, sich als Lehrende selbst mit der Bedeutung von Erkenntnissen zu befassen und Studierenden Erkenntnisse zu ermöglichen, ihnen also den Zugang zu Wissen und Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen und sie zu befähigen, dass sie eigenständig lernen und die Bedeutung von Wissen autonom beurteilen können.

Lehrende entwickeln ihre eigenen Vorstellungen über Lernen aufgrund selbst erlebter Lern- und (manchmal erlittener) Lehrerfahrungen. Lehrstrategien leiten sie aus diesen persönlichen „praktischen Theorien“ ab. Analog gilt das auch für Studierende, auch sie bilden ihre Erwartungen an Lehrende und ihre Vorstellungen über Lernen aufgrund persönlicher Erfahrungen und Erkenntnissen daraus. Das spannende, interessante und positive dabei ist, dass persönliche Konzepte prinzipiell vorläufig, revidier- und erweiterbar sind. Und das ist der Ausgangspunkt für professionelles Lernen von Lehrenden in bezug auf ihr hochschuldidaktisches Handeln, aber auch für Studierende in bezug auf ihr Lernverhalten. Neugier, Offenheit und eine aktive, forschende, entwickelnde Haltung gegenüber neuen Erfahrungen und Erkenntnissen ist für beide Seiten gleichermaßen wichtig.

Ein hochschuldidaktisches Qualifizierungsangebot kann in dieser Hinsicht „nur“ Anregungen und Orientierungen anbieten, um den täglichen Lehralltag (immer wieder neu) zu erfinden, zu gestalten und zu reflektieren. Ziel soll sein, die Kreativität der Lehrenden zu beflügeln, zum Experimentieren ermutigen, erfolgreiche Strategien bestätigen und deren Weiterverbreitung unterstützen, aber auch Enttäuschungssituationen hinreichend strukturieren, sodass man sicher neue Erwartungen bilden kann (Luhmann). Welche Lernprinzipien waren für die Konzeption dieses Lernweges ausschlaggebend? Wie und mit welcher Zielperspektive wird mit den TeilnehmerInnen gearbeitet?

¹ Das Zeichen # soll das mathematische Zeichen „ist nicht gleich“ verkörpern und versinnbildlichen. Der ganze Absatz wurde von der Autorin mit den einleitenden Worten von Brigitta K. Pfäßli (2005), Lehren an Hochschulen. Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen, Bern-Stuttgart-Wien, Hauptverlag – verknüpft, da die Erkenntnisse zur Differenz von Lehren und Lernen als zwei Seiten einer Medaille beider Autorinnen sich sehr decken.

2. Lernprinzipien für professionelles Lernen von Lehrenden

Praxissituationen sind einzigartig, unsicher, dynamisch, mehr oder weniger komplex und stellen Beteiligte häufig vor Interessen- und Wertkonflikte. Dieser vom amerikanischen Handlungstheoretiker Donald Schön (1983) erarbeiteten Charakteristik von Praxis von professionellen Berufstätigkeiten, die natürlich im Besonderen für Lehr-Lern-Situationen zutrifft, kann nicht mehr mit der üblichen Antwort – Wissensaufnahme und Problemlösung erfolgt durch Vermitteln und Anwenden allgemeinen Wissens – gelöst werden. Professionelle Handlung ähnelt einer „Forschung im Kontext der Praxis“. Der^{die} „reflektierende“ Praktiker^{innen} (Schön 1983, 1987) ist gleichzeitig Ziel und Weg für qualitativ volles Handeln in komplexen Situationen. Schöns Konzeption verknüpft professionelles Handeln mit professionellem Lernen. Dies ist kein bloß *intellektueller* Vorgang (Prozess des Wissenserwerbs und der Wissensanwendung), sondern ein *aktiv-praktischer*, ein potentiell veränderndes Tun (vgl. Altrichter u.a. 2004, 107). Das Verhältnis zwischen Wissen und Handeln ist eben nicht im Sinne technischer Rationalität zu verstehen, sondern eher als reziprok und dynamisch aufzufassen (Pfäffli 2005, 72). Diese Forschungsergebnisse werden von aktuellen Ergebnissen aus den Neurowissenschaften unterstützt. Wahrnehmungen, Wissensstrukturen, Konzeptionen und Handlungen formieren sich gegenseitig. Für das (Weiter)Lernen von professionellen Praktiker^{innen} – hier Lehrende an der Universität Innsbruck – sind deshalb zwei Lern-Ebenen besonders wichtig:

2.1. Individuelle Ebene: Lernen durch Forschen und Entwickeln im eigenen beruflichen Kontext

Lehren und Lernen an einer Universität erfordert jetzt und in Zukunft das verantwortungsvolle Umgehen mit komplexen, unsicheren, einzigartigen, wert- und interessenbeladenen Situationen. Die Vorstellung der „bloßen“ Anwendung allgemeinen Wissens in Praxis-situationen reicht nicht aus, um diesen Anforderungen gerecht zu werden. Durch die Arbeit an Praxisforschungsfragen aus der eigenen Lehre, die enge Zusammenarbeit mit Praktikern und durch dauernde In-Beziehung-Setzung von theoriestimulierter Reflexion und praktischer Erprobung, wird versucht, fundierte und praktisch bedeutungsvolle Entwicklungsarbeit für den Einzelnen voranzutreiben und damit die Produktion "lokalen Wissens" (Schön 1983) bei den Betroffenen zu fördern und diese Erkenntnisse und Einsichten selbstbestimmt und –bewusst einzusetzen.

Die Umsetzung von Neuerungen in komplexen beruflichen Kontexten erfordert einen Prozess der Aneignung der Neuerung, des Erprobens im spezifischen Kontext, der Evaluation und Weiterentwicklung unter Berücksichtigung der speziellen Ressourcen und Einschränkungen dieses Kontextes. Innovation ist nicht bloß eine Anwendung von außen vorgenommenen Neuerungen, sondern ein Prozess des reflektierenden Weiterentwickelns von – hoffentlich intelligenten – Innovationsvorschlägen. Das Umsetzen von Innovationen erfordert einen Prozess des beruflichen Lernens durch Erforschung und Weiterentwicklung der Spezifität der Innovation in ihrem besonderen Kontext. (Altrichter u.a. 2004, S. 106).²

Die Erforschung der eigenen Praxis bildet also den Ausgangspunkt und den Rahmen für das Entwickeln und Erweitern der eigenen Lehrkompetenz, das inhaltliche und beraterische Angebot soll das Finden eines adäquaten und zielgerichteten Forschungsausgangspunktes

² Diese Erkenntnisse stammen aus der englischen Lehrerforschungstradition von Lawrence Stenhouse und John Elliott (1975), insbesondere aus dem Bereich der Curriculumentwicklung.

unterstützen sowie Entwicklungsarbeit dazu stimulieren, mehrperspektivisch anreichern, aber auch einordnen und reflektieren helfen. „Lehrende erforschen ihre Lehre“ ist gleichzeitig Haltung und Gestaltung für diesen Qualifizierungsprozess auf individueller Ebene, denn Lernen fängt beim Einzelnen an und hört auch beim Einzelnen auf. Aber: Wo und wie findet Lernen konstituierend statt? Ohne konkreten Ort kann man sich Lernen nicht vorstellen. Lernen ist sozial situiert - ist eine wesentliche Erkenntnis aus der Lave/Wenger-Debatte³. Es braucht ein Einlassen auf bestimmte soziale Situationen, es schöpft aus ihnen und ist auch an sie gebunden. „*Lernend stehen Akteur* und Welt in einer wechselseitigen, letztlich unaufhebbaren Abhängigkeit.*“ [Altrichter u.a. 2004, 107]

2.2. Soziale Situierung: Lernen in einer „professional community“

Professionelles Handeln kann eben nicht nur als individueller Handlungsvollzug, garniert mit etwas Reflexion des Akteurs verstanden werden. Das bedeutet weiters, die Zusammenarbeit in einer Berufsgruppe und verschiedene Formen der Bezugnahme auf eine umfassendere Gruppe von Berufstätigen in ähnlichen Kontexten bzw. Aufgabenstellungen – die ‚professional community‘ spielt beim (Weiter)Lernen eine große Rolle.

Lave/Wenger (1991) beschreiben Lernen nicht primär als einen Prozess des individuellen Erwerbs propositionalen Wissens, sondern als „Sich-Einlassen“ („social engagement“) auf eine als sozial verstandene Welt. Lernen ist Tun, ist eine Art, in der sozialen Welt zu sein, nicht bloß eine Art, Wissen über sie aufzubauen. (Wittwer et al 2004, 107) Beim Lehren geht es nicht primär um die Vermittlung von Wissen, sondern viel umfassender um eine besondere, das eigene Ideal enthaltende Lebensform, eine bestimmte Art des Miteinander, aus der heraus sich dann die jeweiligen Inhalte ergeben. (Maturana/Pörksen 2002, 135)

Lernen geschieht in und durch Praxisgemeinschaften, es braucht eine ‚professional community‘ für die Wissens- und Könnensentwicklung einzelner Personen. Diese findet im Medium einer für dieses Wissen und Können relevanten Gruppe – einer ‚community of practice‘ (Wenger 1998) statt. Lernen ist zudem auch Identitätsbildung in Praxisgemeinschaften. Durch die – im Lernprozess sich entfaltende – Mitgliedschaft in einer professionellen community entwickelt sich auch die Identität der Professionellen (hier: Lehrende) in und durch diese berufliche Bezugsgruppe. Personen und Gemeinschaften konstituieren einander. (Wittwer u.a. 2004, 107).

Im vorliegenden Qualifizierungskonzept „Lehrkompetenz entwickeln und gestalten“ wird der identitäts- und qualitätsstiftenden Idee der ‚professional community‘ in unterschiedlichsten Ausprägungen Raum und Zeit gewidmet. Mit der die Praxisforschung begleitenden Beratung, gegenseitigen Unterrichtsbesuchen, der Verbreitung der jeweiligen Erkenntnisse aus den Fallstudien über Präsentationen und Veröffentlichungen, Feedbackschleifen, aber sicherlich auch mit dialog- und interaktionsorientierten Anteilen in den inhaltlichen Modulen des Programms. Der informelle Kontaktaufbau und dessen Nutzung innerhalb der Lerngruppe und involvierten Kollegen^{innen} (Peers) steuert meist den unsichtbarsten und oft wesentlichsten Beitrag für bedeutsame Qualifizierungsprozesse bei.

Quellen:

Altrichter, Herbert (2002): Die Rolle der ‚professional community‘ in der Lehrerforschung.
In: Dirks, U./Hansmann, W. (Hrsg.): Forschendes Lernen. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 17-36

³ Theorie des situierten Lernens‘ von J. Lave/E. Wenger (1991) zit. In Altrichter (2002).

- Lave, Jane/Wenger, Etienne (1991): Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation. Cambridge University Press: Cambridge
- Maturana, Humberto R./Pörksen, Bernhard (2002): Vom Sein zum Tun. Die Ursprünge der Biologie des Erkennens, Carl-Auer-Systeme Verlag: Heidelberg
- Pfäffli, Brigitta K. (2005), Lehren an Hochschulen. Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen, Bern-Stuttgart-Wien, Hauptverlag
- Salzgeber, Gaby (2002): Lehrende als Lernberater: fünf (re)konstruierte Aufgabenfelder. In: Baumgartner, Peter/Welte, Heike (Hrsg.): Reflektierendes Lernen. Beiträge zur Wirtschaftspädagogik. Innsbruck/Wien/München/Bozen StudienVerlag
- Stenhouse, Lawrence (1975): An introduction to curriculum research and development. Heinemann: London
- Wenger, Etienne (1998): Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity. Cambridge University Press: Cambridge
- Wittwer, Helga/Salzgeber, Gaby/Neuhauser, Georg/Altrichter, Herbert (2004): Forschendes Lernen in einem Lehrgang zum Kooperativen Offenen Lernen. In: Sibylle Rahm/Michael Schratz (Hg.) (2004): LehrerInnenforschung. Theorie braucht Praxis. Braucht Praxis Theorie? Innsbruck, Studienverlag, S. 105-118