ANNETTE BAUER-KLEBL

Lehrgespräche sozialkompetent führen – eine Herausforderung für die Lehrerbildung

KURZFASSUNG: Sozialkompetenzen spielen in der Schule eine zunehmend größere Rolle. Die Forderung nach mehr sozialer Kompetenz gilt dabei nicht nur den Schülern, sondern auch den Lehrkräften. Damit werden Überlegungen hinsichtlich der Förderung von Sozialkompetenzen in der Lehrerbildung immer wichtiger. Der vorliegende Beitrag setzt an diesen Überlegungen an, fasst diese jedoch konkreter, indem er auf die Methodenform des Lehrgesprächs Bezug nimmt. So werden die beiden Kategorien Sozialkompetenz und Lehrgespräch geklärt und hiervon ausgehend sozial-kommunikative Kompetenzen zur Moderation des Lehrgesprächs bei störungsfreier und bei gestörter Kommunikation bestimmt. Ferner wird die Frage des Lernens von Sozialkompetenzen aufgenommen und eine Vorstellung der Lernschritte und Lernmaßnahmen entwickelt, die den transferwirksamen Erwerb von Sozialkompetenzen ermöglichen. Auf der Basis dieser Überlegungen werden die einzelnen Phasen der Lehrerbildung dahin gehend untersucht, welches Potential sie jeweils zum Aufbau der identifizierten sozialen Kompetenzen bieten.

ABSTRACT: Social competence is playing an increasingly important role at school. Social competence is not only required of pupils but also of teachers. Hence, thinking about how to promote social competence in teacher training is becoming more and more important. The present contribution takes such considerations as its starting point, but develops them in a more concrete way by referring to classroom dialogues as a teaching method. The terms social competence and classroom dialogue are defined and social-communicative skills needed to manage classroom dialogue both in trouble-free and in disturbed communicative situations are determined. In addition, the question of how social competence is learned is dealt with and an idea of the steps and measures that are necessary for the acquisition of social competence is developed. On the basis of these considerations, the individual phases of teacher training are examined with regard to their potential contribution to the construction of the social skills required.

Der Sozialkompetenz kommt in der Berufsbildungspolitik und der Berufsbildungsforschung eine große Bedeutung zu, ihr Stellenwert in der Wirtschaftspraxis ist enorm. Auch für Lehrende sind Sozialkompetenzen unverzichtbar, wird von ihnen doch erwartet, dass sie diese Zieldimension bei den zukünftigen Fach- und Führungskräften fördern und aufbauen, und dies dann besser gelingt, wenn sie selbst sozialkompetent sind. Zudem haben die gesellschaftlichen Veränderungen auch in der Schule Einzug gehalten, so dass streng autoritäre Unterrichtsstile nicht mehr legitimierbar sind und Forderungen nach einer wertschätzenden Beziehungsstruktur im Unterricht laut werden. Darüber hinaus ist Unterrichten gleichzusetzen mit Kommunizieren, mit ‚in soziale Beziehung treten'. Hierzu sind Sozialkompetenzen auf Seiten des Lehrenden unverzichtbar. Diese Überlegungen legitimieren die Frage nach der Förderung von Sozialkompetenzen in der Lehrerbildung.

Allerdings soll hierbei auf die Methodenform des Lehrgesprächs Bezug genommen werden. Grund hierfür ist, dass das Lehrgespräch nach wie vor die empirische Normalform des Unterrichts ist und deshalb aus der wissenschaftlichen Betrachtung nicht ausgeklammert werden darf. Zwar wird es häufig mit den negativ konnotierten Etiketten ‚Lehrerlenkung' und ‚Frontalunterricht' versehen, allerdings wird vernachlässigt, dass ein Lehrgespräch zu führen in erster Linie bedeutet, mit den Schülern ein Gespräch zu führen. Zudem kommen auch handlungsorientierte Methodenarrangements nicht ohne Gesprächsphasen zwischen

Lehrer und Schüler aus. Vor diesem Hintergrund begründet sich das Erkenntnisinteresse des vorliegenden Beitrages. So ist zu fragen, welche Sozialkompetenzen ein Lehrender braucht, um Lehrgespräche sozialkompetent führen zu können, und wie sich diese Kompetenzen erlernen lassen. Hieran ansetzend gilt es zu klären, welches Potential die Lehrerbildung zur Förderung der identifizierten Sozialkompetenzen aufweist. Bevor diesen Fragenbereichen im Einzelnen nachgegangen wird, sind die Begriffe ‚Sozialkompetenz' und ‚Lehrgespräch' zu präzisieren.

1 Zum Begriff ‚Sozialkompetenz' – Modell sozial-kommunikativen Handelns

Sozialkompetenzen werden mit EULER/REEMTSMA-THEIS definiert als „Handlungskompetenzen, die ein sozial-kommunikatives Handeln über unterschiedliche Inhalte in spezifischen Situationen ermöglichen"[1]. Sie werden somit als ein Teilbereich der Handlungskompetenzen verstanden und bezeichnen Verhaltensmöglichkeiten eines Menschen, die, zumindest auf mittlere Sicht, konstant bleiben und insofern dem Handeln eine gewisse Kontinuität verleihen. Sie charakterisieren damit Dispositionen für ein stabiles, regelmäßiges Handeln in bestimmten Typen von Situationen. Dieses Verständnis von Sozialkompetenzen wird im Grundmodell sozial-kommunikativen Handeln visualisiert:

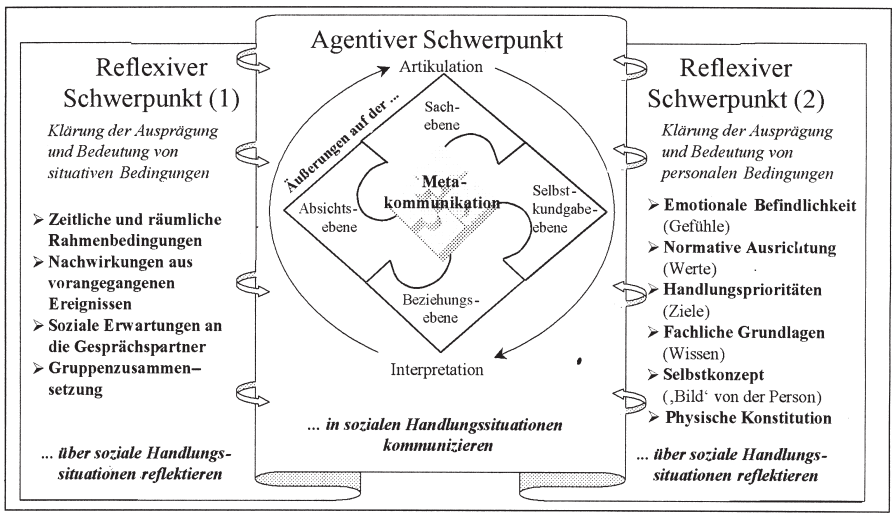

Abbildung 1: Grundmodell sozial-kommunikativen Handelns in Anlehnung an Euler/Reemtsma-Theis[2]

1 Euler/Reemtsma-Theis 1999, S. 171.

2 Vgl. Euler/Reemtsma-Theis 1999, S. 172. Die Kategorie ‚Physische Konstitution' wurde im Modell nicht explizit genannt, hat sich aber im Zuge des DFG-Projekts ‚Förderung sozial-kommunikativer Handlungskompetenzen durch spezifische Ausprägungen des dialogorientierten Lehrgesprächs', an dem die Autorin mitarbeitete, insbesondere auch für den Unterricht als sinnvoll erwiesen und soll deshalb an dieser Stelle mit aufgenommen werden.

Das Modell zeigt zwei Bereiche sozial-kommunikativen Handelns auf, aus denen sich Anforderungen an das Handeln und damit Kompetenzen zur Bewältigung der Anforderungen ableiten lassen: den agentiven und den reflexiven Schwerpunkt.

- Im agentiven Schwerpunkt steht das kommunikative Geschehen im Vordergrund, das durch wechselseitige Artikulation und Interpretation von verbalen und nonverbalen Äußerungen gekennzeichnet ist. Inhaltlich können sich die Äußerungen auf die Sach-, Beziehungs-, Appell- und Selbstkundgabeebene beziehen. Kennzeichen der agentiven Ebene ist der problemlose Verlauf der Kommunikation, was deshalb möglich ist, weil in einem kulturellen Raum eine Vielzahl allgemein sozial geteilter Bedeutungen vorherrscht.
- Da davon ausgegangen wird, dass Kommunikation permanent dem Scheitern ausgesetzt ist und mögliche Missverständnisse und Unklarheiten zwischen den Kommunizierenden unter Umständen zu Kommunikationsstörungen führen[3], sollte der Kommunizierende dann, wenn Störungen auftreten, in den reflexiven Schwerpunkt wechseln können, um sich dort über die Bedingungen, die das sozial-kommunikative Handeln beeinflussen, Klarheit zu verschaffen.[4] Es ist jedoch auch möglich, in den reflexiven Schwerpunkt zu wechseln, wenn es keine Störungen gibt, man sich aber über die Bedingungen der gut verlaufenden Kommunikation Klarheit verschaffen oder sich auf eine bestimmte Situation vorbereiten und hierzu mögliche Kommunikationsverläufe und ihre Gründe antizipieren möchte. In diesen Fällen dient die Reflexion somit der Abklärung relevanter Handlungsaspekte. Sie bezieht sich dabei auf die situativen und personalen Bedingungen der Kommunikation.
- Die Kompetenz zu einem Wechsel zwischen dem agentiven und dem reflexiven Schwerpunkt soll es ermöglichen, einerseits latente oder manifeste Kommunikationsstörungen wahr- und aufzunehmen, andererseits nach der reflexiven Auseinandersetzung mit den Bedingungen des sozial-kommunikativen Handelns die Kommunikationsprozesse weiterzuführen.

Da das Modell situationsübergreifend angelegt ist, ist es auf spezifisch interessierende Situationstypen (im konkreten Fall das Lehrgespräch) auszulegen und zur Bestimmung situationstypischer Sozialkompetenzen im agentiven und reflexiven Schwerpunkt zu verwenden. Auf dieser Basis können dann situationsbezogene Sozialkompetenzen generiert werden.

Neben diesen Aspekten ist zudem zu berücksichtigen, dass sozialkompetentes Handeln der Norm der Verständigungsorientierung[5] und damit den Grundsätzen der Eigen- und Sozialverantwortung, d. h. der Verantwortungsübernahme für die eigene Person und für andere zu genügen hat. Diese normative Position muss in Abhängigkeit von den jeweiligen Situationstypen weiter konkretisiert und präzisiert werden. Die sich aus dieser Norm ergebende Kompetenzanforderung an den Einzelnen besteht darin entscheiden zu können, welches sozial-kommunikative Handeln in der jeweils vorliegenden Situation angemessen und situationsadäquat ist.

3 Dies hebt das konstruktivistische Verständnis von Kommunikation hervor, das der Bedeutung von Sozialkompetenz unterlegt ist.

4 Zu den personalen und situativen Bedingungen im Einzelnen vgl. Euler/Reemtsma-Theis 1999, S. 178ff.; Bauer-Klebl 2003, S. 25ff.

5 Vgl. Euler 1994, S. 259ff.

2 Zur Präzisierung des Begriffs ‚Lehrgespräch'

Untersucht man die wissenschaftliche Literatur hinsichtlich des Begriffs ‚Lehrgespräch', so findet sich eine begriffliche und substantielle Vielfalt. Einerseits wird das Lehrgespräch mit unterschiedlichen Bedeutungen belegt, andererseits finden sich zahlreiche anders benannte Gesprächsformen, die ebenfalls in Lehr-Lernsituationen zum Einsatz kommen. Deutlich ist, dass der Begriff ‚Lehrgespräch' in der Literatur dann Verwendung findet, wenn die Gesprächsformen nach der Lehrerlenkung differenziert werden, wenngleich das Ausmaß der Lenkung, das charakteristisch für das Lehrgespräch sein soll, von den Autoren unterschiedlich gesehen wird.[6]

Dies macht den Ausweis eines eigenen Begriffsverständnisses erforderlich:[7] Das Lehrgespräch wird als eine Methodengrundform verstanden, die all diejenigen Gespräche in Lehr-Lernsituationen bündelt, die sich über eine Kombination aus der Sozialform ‚Frontal- bzw. Klassenunterricht' und der Aktionsform ‚im Dialog entwickeln' kennzeichnen. Wenn nun bislang von dem Lehrgespräch gesprochen wurde, so ist diese Begriffsverwendung eher unscharf. Es gibt nicht *das* Lehrgespräch, sondern das Lehrgespräch weist eine Vielzahl unterschiedlicher Ausprägungen auf. Will ein Lehrender beispielsweise seine Schüler im Gespräch Problemlösungen finden und bewerten lassen, so handelt er anders als bei seinem Bemühen, die Vorkenntnisse der Schüler zu aktualisieren oder ein Problem nur einzuführen und zu verdeutlichen. Dementsprechend lassen sich in Lehrgesprächen unterschiedliche Ziele anstreben, die dafür Verantwortung tragen, wie die Gespräche auszuprägen sind. Konkret bedeutet dies, dass Lehrgespräche in Abhängigkeit von der Funktion, die ihnen im Lernprozess jeweils zukommt, bzw. dem Ziel, das sie verfolgen, unterschiedlich auszuprägen sind. Diese Ausprägungen werden im Folgenden als Lehrgesprächssequenzen bezeichnet.

Die Ordnung dieser sich ergebenden Vielfalt an Ausprägungen des Lehrgesprächs erfolgt sinnvollerweise mit Hilfe eines Lernprozesses. Hierbei wird auf den idealtypischen Lernprozess von ROTH[8] zurückgegriffen. Im Ergebnis entsteht somit ein Kategoriensystem zur differenzierten Beschreibung von Lehrgesprächen:[9]

6 Vgl. etwa Meyer 1989; Aschersleben 1991; Thiele 1981. Der interessierte Leser sei auf Bauer-Klebl (2003, S. 47ff.) oder Bauer-Klebl/Euler/Hahn (2001, S. 18ff.) verwiesen.

7 Dieses Verständnis basiert auf einer Literaturauswertung sowie auf einer Fallanalyse von fünf Unterrichtsstunden. Vgl. Bauer-Klebl 2003, S. 40ff.

8 Vgl. Roth 1971.

9 Auf eine genauere Darstellung des Vorgehens zur Bestimmung von Lehrgesprächssequenzen muss an dieser Stelle verzichtet werden. Hierzu sei auf Bauer-Klebl (2003) verwiesen.

Prozessbezogene Lehrgesprächssequenzen

Phase A 1: Grundlegung und Problemaufbau
- P 1.1 Erwartungen klären lassen
- P 1.2 Problem einführen und verdeutlichen
- P 1.3 Vorkenntnisse aktualisieren lassen

Phase A 2: Unterstützung der Erarbeitung/Ermöglichung der Ausführung
- P 2.1 Vorgehen planen lassen
- P 2.2 Lösungen suchen und bewerten lassen
  - P 2.2.1 Problemlösungen in einem vorgegebenen Suchraum finden und bewerten lassen
  - P 2.2.2 Problemlösungen in einem offenen Suchraum finden und bewerten lassen
  - P 2.2.3 Standpunkte im Rahmen von Diskussionen klären lassen
- P 2.3 Lösungen bewerten/kontrollieren lassen

Phase P 3: Anleitung zur Übung und Überprüfung
- P 3.1 Lernstand feststellen (lassen)
- P 3.2 Lernergebnisse wiederholen lassen

Phase P 4: Förderung des Transfers
- P 4.1 Zur Abstrahierung anleiten
- P 4.2 Rückkehr zur Stufe der Erarbeitung bei variierender Problemstellung

Prozessübergreifende Lehrgesprächssequenzen

Phase B 1: Motivierung
- B 1.1 Bedeutung der Frage/des Problems verdeutlichen
- B 1.2 Feedback geben und loben

Phase B 2: Steuerung des Gesprächs
- B 2.1 Gesprächsrahmen festlegen (lassen)
- B 2.2 Konkrete Gesprächsregeln thematisieren (lassen)
- B 2.3 Stillen Schülern angemessene Handlungsspielräume zur Beteiligung eröffnen
- B 2.4 Aktiven Schülern angemessene Handlungsspielräume zur Beteiligung eröffnen

Phase B 3: Gestaltung der Beziehungsstrukturen
- B 3.1 Emotionale Sensibilität zeigen; Achtung, Wärme, Rücksichtnahme signalisieren
- B 3.2 Einfühlend, nicht-wertend verstehen
- B 3.3 Echtheit ausdrücken

Zur Verdeutlichung der Ausführungen werden im Folgenden einige Lehrgesprächsausprägungen dargestellt:

- Das Lehrgespräch, das zum Ziel hat, ein Problem einzuführen und zu verdeutlichen (P 1.2), offeriert den Schülern ein Problem, d. h. in Anlehnung an DÖRNER eine Fragestellung, die die Schüler nicht einfach unter Abrufung bereits

gespeicherter Sachverhalte und Handlungsmuster beantworten können, sondern bei der die Transformation eines Anfangszustands in einen Endzustand auf eine Barriere trifft.[10] Zentral ist, dass die Schüler die Schwierigkeit bzw. das Problem erkennen. Diese Lehrgesprächssequenz umfasst somit ein Lehrhandeln, das darauf gerichtet ist, ein Problem aufzubauen, zu verdeutlichen und zu präzisieren.

- Das Lehrgespräch zur Aktualisierung von Vorkenntnissen (P 1.3) will den Schwierigkeitsgrad des Problems regeln und den Suchraum für Lösungen definieren. Ein zunächst unüberwindlich scheinendes Problem gewinnt an Lösbarkeit, wenn der Schüler erkennt, dass er zur Problemlösung bereits einiges an Wissen und Können mitbringt. Demnach ist hier ein Lehrhandeln gefordert, das im Gespräch mit den Schülern bereits aufgebaute Kenntnisse wieder in das Bewusstsein ruft bzw. Bezüge zwischen den Problemstellungen und den spezifischen Wissens- und Kenntnisbeständen herstellt.
- Die Lehrgesprächssequenz P 2.2.1 ‚Problemlösungen in einem vorgegebenen Suchraum finden und bewerten lassen' intendiert die Bearbeitung von Interpolationsproblemen bzw. die Förderung von konvergierendem Denken. Sie umfasst damit ein Lehrhandeln, das die Schüler bei der Lösung derartiger Problemstellungen unterstützt.
- Das Lehrgespräch P 2.2.2 ‚Problemlösungen in einem offenen Suchraum finden und bewerten lassen' bezweckt die Lösung synthetischer Probleme bzw. die Förderung von divergierendem, kreativem Denken.
- Ein Lehrgespräch zur Feststellung des Lernstands (P 3.1) hat zum Ziel, den Lernstand am Ende eines Problemlösungsprozesses im Gespräch zu erfassen und zu überprüfen. Denkbar ist, dass der Lehrer die Überprüfung vornimmt oder dass er den Schüler zur Selbstkontrolle anregt.
- Die Lehrgesprächssequenzen B 1.1 bis B 3.3 setzen prozessübergreifend an. Es werden somit Aspekte eines Lehrerhandelns betont, die das ‚wie' der Äußerungen beschreiben. Dies verschränkt sich im Unterricht mit der sachlichen Dimension. Das als prozessübergreifend identifizierte Lehrerhandeln lässt sich damit nicht zeitlich isolieren, sondern bietet die Möglichkeit, Lehrerhandeln unter einer anderen Perspektive zu beschreiben. So umfasst die Sequenz B 1.1 ‚Bedeutsamkeit der Frage/des Problems verdeutlichen' ein Lehrerhandeln, das bewusst an verschiedene, etwa soziale oder Interesse ansprechende Motive der Schüler appelliert, die Sequenz B 2.1 ‚Gesprächsrahmen festlegen (lassen)' beinhaltet ein Handeln, das die Organisationsform des Gesprächs strukturiert und die Sequenz B 3.3 bezeichnet ein Lehrerhandeln, das die Person des Lehrenden erkennbar macht.

Als Fazit lässt sich somit festhalten, dass nicht von *dem* Lehrgespräch gesprochen werden kann, sondern dass eine Vielzahl unterschiedlicher Ausprägungen des Lehrgesprächs existent ist. Daraus leitet sich ab, dass ein Lehrender beim Einsatz des Lehrgespräches im Unterricht in Abhängigkeit von der jeweiligen Funktion, die das Gespräch zu erfüllen hat, über unterschiedliche sozial-kommunikative Kompetenzen verfügen muss, möchte er das Gespräch kompetent führen. Welche dies im Einzelnen sind, soll im Folgenden geklärt werden.

10 Vgl. Dörner 1976, S. 10f.

3 Sozialkompetenzen zur Moderation des Lehrgesprächs

Auf der Basis der vorgenommenen Begriffsklärungen sind nun Sozialkompetenzen zu identifizieren, die zur Moderation der unterschiedlichen Lehrgesprächssequenzen erforderlich sind. Dabei erscheint es sinnvoll, zwischen Kompetenzen bei störungsfreier Kommunikation und Kompetenzen bei gestörter Kommunikation zu unterscheiden.

3.1 Sozial-kommunikative Teilkompetenzen bei störungsfreier Kommunikation

Da sich die Anforderungen, die ein Lehrgespräch bei störungsfreier Kommunikation an das sozial-kommunikative Handeln des Lehrers stellt, insbesondere aus der jeweiligen Funktion bzw. Zieldimension, die das Lehrgespräch im Lernprozess innehat, ergeben, gilt es für jede isolierte Lehrgesprächssequenz entsprechende Sozialkompetenzen zu ermitteln. Hierzu wird wie folgt vorgegangen:[11]

- In einem ersten Schritt gilt es Lehrhandlungen zu identifizieren, die für die jeweilige Lehrgesprächssequenz angemessen sind, und diese hinsichtlich der mit der Sequenz verbundenen Anforderungen zu interpretieren. Zentrale Frage ist somit, welche sozial-kommunikativen Handlungen notwendig sind, damit die Funktion der Lehrgesprächssequenz erfüllt wird. Hierzu wird eine umfassende Literaturanalyse durchgeführt. Zudem wird das Modell sozial-kommunikativen Handelns nach EULER/REEMTSMA-THEIS dahin gehend befragt, welche Anforderungen sich aus Kategorien des Modells für die jeweiligen Lehrgesprächsformen ableiten lassen.[12] Darüber hinaus werden Videoaufzeichnungen von fünf beobachteten Unterrichtsstunden dahingehend überprüft, inwieweit sich die Funktionen, die den einzelnen Lehrgesprächssequenzen zugewiesen werden können, empirisch wiederfinden und möglicherweise weiter präzisieren lassen. Ferner werden auf der Basis von problemzentrierten Interviews mit ausgewählten Schülern[13] Erwartungen an das Lehrerhandeln identifiziert.
- In einem zweiten Schritt werden die gewonnenen Ergebnisse anhand der handlungsleitenden Normen Eigen- und Sozialverantwortung bewertet. Es ist somit zu fragen, welche der gewonnenen Lehrerhandlungen diesen Normen entsprechen. Eigenverantwortung des Lehrers im Lehrgespräch bedeutet, die eigenen Bedürfnisse (bezüglich des Inhalts, des Unterrichtsgangs, der Beziehungsgestaltung) einzubringen und die Schüler für den Unterrichtsfortgang in

11 Es wurde ein curriculumtheoretisches Vorgehen in Anlehnung an Reetz (1984) gewählt, der Situations-, Wissenschafts- und Persönlichkeitsorientierung in einem Modell integriert.

12 Bedeutsam sind hier grundsätzlich die situativen Kategorien, die im reflexiven Schwerpunkt des Modells aufgeführt sind. Allerdings ist der Großteil der Reflexionskategorien zur näheren Beschreibung der Situation zu variabel, um sie zur Typisierung der Situation heranziehen zu können. Deswegen fand nur die Kategorie ‚soziale Erwartungen an die Gesprächspartner' Verwendung. Sie lässt sich auf die Funktion beziehen, die eine bestimmte Lehrgesprächsform hat: Welche sozialen Erwartungen werden beispielsweise an das Handeln des Lehrers gestellt, damit die Sequenz ‚Vorkenntnisse aktualisieren lassen' gelingen kann?

13 Pro Unterrichtsstunde werden sechs bis acht Schüler ausgewählt. Die Auswahl der Schüler erfolgt unter dem Gesichtspunkt der beobachteten Beteiligungshäufigkeit. Zur Begründung dieses Auswahlkriteriums vgl. Bauer-Klebl/Euler/Hahn 2001, S. 39ff.

die Mitverantwortung zu nehmen. Sozialverantwortung bedeutet, dass der Lehrer die Bedürfnisse der Schüler (bezüglich des Inhalts, des Unterrichtsgangs, der Beziehungsgestaltung) zu berücksichtigen und Mitverantwortung für ihre Lernfortschritte zu übernehmen hat und dass er ihnen die Handlungsspielräume, die ihnen die Sequenzen eröffnen, gewährt.

- Auf dieser Basis können in einem dritten Schritt sozial-kommunikative Teilkompetenzen bei störungsfreier Kommunikation bestimmt werden. Hierzu werden die je Lehrgesprächssequenz ermittelten Lehrhandlungen dahin gehend analysiert, welchen Zielbezug sie auf konkreterer Ebene einnehmen, und hinsichtlich dieses Teilziels, das sie zu erreichen suchen, gebündelt. Beispielsweise zielen die beiden Lehrhandlungen ‚bei gravierenden Fehlern/Missverständnissen gibt er zur Stellungnahme an die Klasse zurück und lässt gemeinsam richtig stellen' und ‚fordert Schüler zur Selbstkorrektur auf', die der Lehrgesprächssequenz P 1.3 ‚Vorkenntnisse aktualisieren lassen' zugeordnet sind, auf das Zwischenziel ‚die Schüler darin zu unterstützen, falsche Beiträge richtig zu stellen und unvollständige Beiträge zu ergänzen'. Mit der Erreichung des Zwischenziels soll gewährleistet werden, dass die Schüler ihre Vorkenntnisse aktualisieren. Die auf diese Weise generierten Kompetenzen stellen damit die sozial-kommunikativen Fähigkeiten dar, die notwendig sind, um die jeweiligen Teilziele zu erreichen und auf diese Weise die Lehrgesprächssequenz umzusetzen.

Der Prozess der Kompetenzbestimmung lässt sich wie folgt visualisieren:

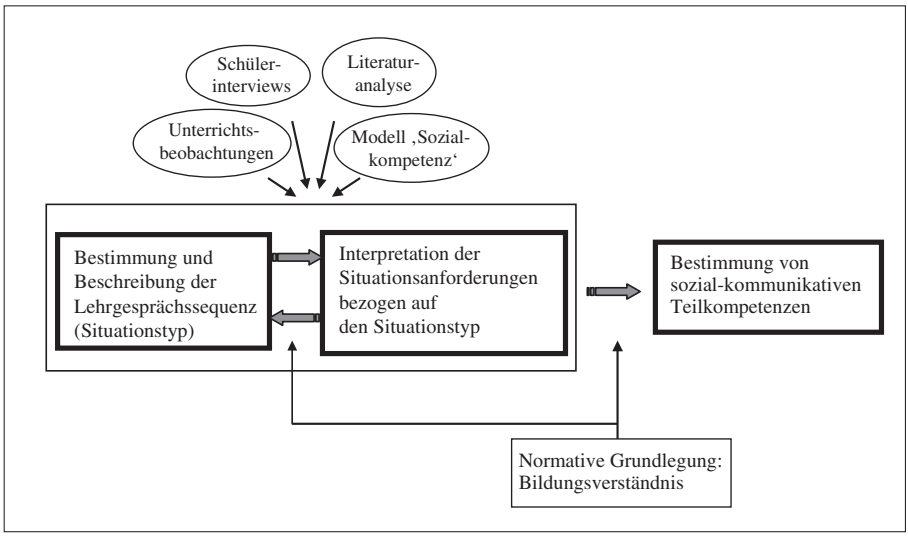

Abbildung 2: Vorgehen zur Bestimmung von Sozialkompetenzen bei störungsfreier Kommunikation

Beispielhaft werden für die Sequenzen P 1.3 ‚Vorkenntnisse aktualisieren lassen' und P 2.3 ‚Lösungen bewerten und kontrollieren lassen' die identifizierten sozial-

kommunikativen Kompetenzen dargestellt. Über diese sollte ein Lehrender verfügen, möchte er situationsangemessen entsprechende Lehrgespräche führen.

P 1.3 Vorkenntnisse aktualisieren lassen

- das Gesprächsthema benennen können
- die Schüler darin unterstützen können, ihre Position vorzutragen
- die Schüler bei der Neuordnung/(Um-)Strukturierung von Inhalten unterstützen können
- die Schüler darin unterstützen können, falsche Beiträge richtig zu stellen und unvollständige Beiträge zu ergänzen
- Beiträge begründet zurückstellen können
- die Schüler bei der Klärung und Präzisierung ihrer Äußerung unterstützen können
- die Schüler bei der Auseinandersetzung mit der Problemstellung unterstützen können
- die Schüler durch Sachinformationen und Hilfestellungen bei der Zielerreichung unterstützen können
- die Schüler bei der Erfassung der zentralen Ergebnisse des Gesprächs (inhaltliche Resultate) unterstützen können
- die verbalen und nonverbalen Äußerungen der Schüler interpretieren können

P 2.3 Lösungen bewerten/kontrollieren lassen

- die Schüler bei der Beurteilung von Lösungen/Ergebnissen unterstützen können
- die Schüler bei der Begründung ihrer Position unterstützen können
- die Schüler darin unterstützen können, falsche Beiträge richtig zu stellen und unvollständige Beiträge zu ergänzen
- Beiträge begründet zurückstellen können
- die Schüler bei der Klärung und Präzisierung ihrer Äußerung unterstützen können
- seine eigene Position verständlich und differenziert vortragen und diese begründen können
- die verbalen und nonverbalen Äußerungen der Schüler interpretieren können

Die obige Auflistung zeigt, dass für verschiedene Sequenzen teils identische, teils aber auch unterschiedliche Kompetenzen erforderlich sind. Darüber hinaus konnten sequenzübergreifende Kompetenzen identifiziert werden, die für jede Lehrgesprächssequenz von Bedeutung sind. Hinsichtlich des Aspekts, dass vermeintlich identische Kompetenzen für verschiedene Sequenzen bedeutsam sind, ist jedoch zu beachten, dass die sozial-kommunikativen Kompetenzen in ihrer Performanz immer dem Grobziel ‚Erreichung der mit der Lehrgesprächssequenz verfolgten Zielsetzung' verpflichtet sind, d. h. auch dann, wenn für unterschiedliche Sequen-

zen eine identische Kompetenz formuliert wurde, kann die Ausprägung dieser Kompetenz auf der Performanzebene und damit im konkreten Handeln zwischen den Lehrgesprächssequenzen differieren, weil sich die Grobziele und damit die situativen Anforderungen in Abhängigkeit von der jeweiligen Lehrgesprächsform unterscheiden.[14]

3.2 Sozial-kommunikative Teilkompetenzen bei gestörter Kommunikation

Das Lehrgespräch ist im besonderen Maße dem Risiko des Scheiterns ausgesetzt. Ursächlich hierfür ist, dass sehr viele Personen an der Kommunikation beteiligt sind und damit unterschiedliche Handlungstendenzen aufeinander prallen können. Zudem erfolgt Unterricht i. d. R. nicht auf freiwilliger Basis. Deshalb ist es wichtig, dass Lehrende sich mit Kommunikationsstörungen auseinander setzen, um diese angemessen beheben zu können. In Anlehnung an Winkel liegt eine Kommunikationsstörung dann vor, wenn aus Sicht des Lehrenden das Lehren und Lernen stockt, aufhört, pervertiert, unerträglich oder inhuman wird und somit die Erreichung des Gesprächsziels behindert ist.[15] Da die Lehrenden über unterschiedliche subjektive Erfahrungs- und Persönlichkeitsstrukturen verfügen, kann die Einschätzung, ob ein Schülerverhalten noch situationsadäquat ist oder nicht, differieren.

Um Sozialkompetenzen zum Umgang mit Kommunikationsstörungen bestimmen zu können, gilt es für das Lehrgespräch relevante Störungstypen zu ermitteln, da davon auszugehen ist, dass jeder Störungstyp je unterschiedliche sozial-kommunikative Anforderungen an einen Lehrenden stellt. Auf dieser Basis lassen sich Sozialkompetenzen je Störungstyp identifizieren. Die Kompetenzbestimmung basiert auf curriculumtheoretischen Überlegungen[16] und lässt sich wie folgt skizzieren:

- In einem ersten Schritt werden Störungstypen, die bei der Moderation von Lehrgesprächen auftreten können, identifiziert und genauer beschrieben. Dies erfolgt auf der Basis einer umfassenden Literaturanalyse. Dabei zeigt sich, dass in der Literatur keine Störungsformen aufgeführt sind, die ausschließlich als für das Lehrgespräch bedeutsam ausgewiesen wären. Deshalb sind Auswahlprozesse erforderlich. Es werden lediglich diejenigen Störungen aufgenommen, die die Autorin als relevant für und denkbar in Lehrgespräche(n) erachtet und die ein Lehrender mithilfe pädagogischer Maßnahmen erfolgreich bewältigen kann. Zudem wird das Modell sozial-kommunikativen Handelns nach EULER/REEMTSMA-THEIS dahin gehend befragt, wie sich die Störungen, die in der Literaturanalyse identifiziert wurden, hinsichtlich der im situativen Bereich des reflexiven Modellschwerpunkts aufgeführten Kategorien beschreiben lassen.[17] Anschließend werden die so identifizierten Störungsformen da-

14 Bezüglich der umfassenden Kompetenzlisten und möglichen Differenzierungen in den Ausprägungen der Kompetenzen vgl. Bauer-Klebl (2003).

15 Vgl. Winkel 1996, S. 31. Die Begriffe Kommunikationsstörung, Unterrichtsstörung und Konflikt im Unterricht werden synonym verwendet.

16 Vgl. Reetz 1984.

17 Allerdings ist der Großteil der Reflexionskategorien zu variabel, um sie zur Typisierung der Situation heranziehen zu können. Deswegen fand nur die Kategorie ‚soziale Erwartungen an die Gesprächspartner' Verwendung. Sie lässt sich auf die Aufgabe des Lehrers beziehen, derart mit der Störung umzugehen, dass das Lehrgespräch wieder aufgenommen und damit die Zielsetzung der Sequenz erreicht werden kann.

hin gehend systematisiert, ob sie unabsichtlich oder absichtlich verursacht werden sowie danach, gegen wen sie sich richten.[18]

- In einem zweiten Schritt werden die mit den Störungstypen verbundenen Anforderungen an das Lehrerhandeln identifiziert. Es stellt sich die Frage, welche sozial-kommunikativen Handlungen in agentiver und reflexiver Hinsicht notwendig sind, damit die Störung bewältigt werden kann. Dies erfolgt wiederum auf der Basis einer umfassenden Literaturanalyse sowie vor dem Hintergrund des Modells sozial-kommunikativen Handelns von EULER/REEMTSMA-THEIS.
- Nun erfolgt eine Bewertung der Ergebnisse anhand der handlungsleitenden Normen Eigen- und Sozialverantwortung. Es gilt zu fragen, welche Lehrerhandlungen zum Umgang mit Störungen diesen Normen entsprechen. Eigenverantwortung meint hierbei, eigene Grenzen deutlich zu machen und ihre Einhaltung von den Schülern sehr entschieden einzufordern. Sozialverantwortung bedeutet, den Entwicklungsstand der Schüler in kognitiver, sozial-kommunikativer, moralischer und emotionaler Hinsicht zu respektieren und sich auf dieser Basis um eine angemessene Konfliktklärung zu bemühen. Zudem bedeutet Sozialverantwortung, sowohl die Bedürfnisse der nicht ‚störenden' Schüler nach einem mehr oder minder reibungslosen Unterricht zu berücksichtigen als auch die Bedürfnisse der ‚störenden' Schüler wahr- und ernst zu nehmen, da ihr störendes Verhalten als Kommunikationsbeitrag zu betrachten ist, der trotz unangemessener Kommunikationsform möglicherweise in seiner inhaltlichen Substanz legitim sein kann.
- Auf dieser Basis lassen sich nun sozial-kommunikative Teilkompetenzen im Umgang mit Störungen bestimmen. Zentrale Frage ist, welche Teilkompetenzen notwendig sind, um den Anforderungen, die sich aus den Störungstypen sowie aus den normativen Anforderungen an Lehrerhandeln ergeben, zu genügen.

Der Prozess der Kompetenzbestimmung lässt sich wie folgt visualisieren:

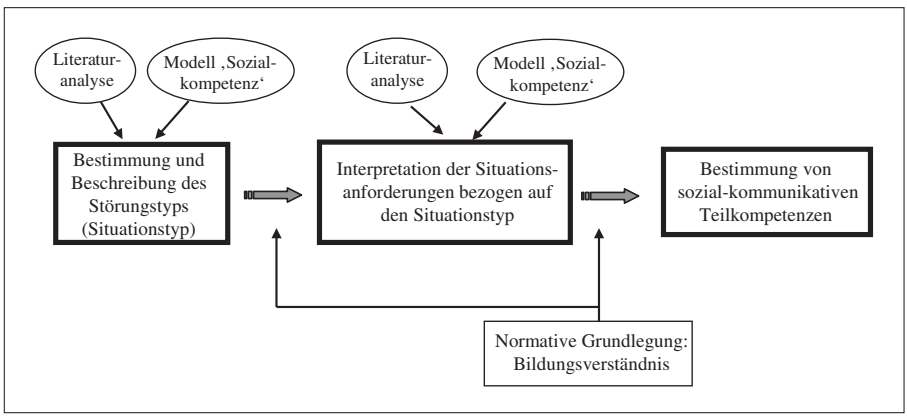

Abbildung 3: Vorgehen zur Bestimmung von Sozialkompetenzen im Umgang mit Störungen

18 Die detaillierte Darstellung des Vorgehens findet sich in Bauer-Klebl 2003, S. 77ff.

Im Ergebnis werden in einem ersten Schritt folgende Störungstypen identifiziert und präzisiert:

R 1 mit ‚gegen' den Lehrer gerichteten, absichtlich ausgeführten Störungen umgehen
- R 1.1 mit Scherzen umgehen
- R 1.2 mit Provokationen umgehen
- R 1.3 mit Absprachen zwischen den Schülern umgehen
- R 1.4 mit Angriffen auf die eigene Person (verbal und/oder körperlich) umgehen
- R 1.5 mit Regelüberschreitungen umgehen
- R 1.6 mit allgemeiner Disziplinlosigkeit umgehen
- R 1.7 mit Lügen/Schummeln/Betrügen umgehen
- R 1.8 mit Lernschwierigkeiten und damit evtl. verbundenen Schülerängsten umgehen
- R 1.9 mit mangelndem Interesse an den schulischen Inhalten/Schulmüdigkeit umgehen
- R 1.10 mit offener Kritik an der eigenen Person und/oder am Unterricht umgehen

R 2 mit Konfliktsituationen zwischen den Schülern umgehen

R 3 mit unabsichtlich ausgeführten Störungen umgehen

Die Störungen stellen Idealtypen dar. Bei der Betrachtung schulischer Situationen können sie sich durchaus überschneiden. So ist es möglich, dass sich im Zuge einer allgemeinen Unruhe im Unterricht zwei Schüler ‚in die Haare geraten' oder ein Schüler den Lehrer aufgrund von Lernschwierigkeiten provoziert. Dann sind verschiedene Störungstypen angesprochen und es ist zu entscheiden, welche Störung für die Situation essentieller ist.

Die Anforderungen, die sich an einen Lehrenden stellen, möchte er diese Störungen sozialkompetent bewältigen, lassen sich in folgenden Handlungsschritten abbilden (vgl. Abbildung 4).

Diese einzelnen Handlungsschritte stellen bereits Sozialkompetenzen auf höherer Abstraktionsebene dar und können weiter präzisiert werden. Grundsätzlich sind sie als störungsübergreifend anzusehen, d. h. unabhängig davon, welche Störung vorliegt, ist zu überlegen, um welchen Störungstyp es sich handelt, welche Ursachen und Gründe für die Störung verantwortlich sein könnten, welche Handlungsmöglichkeiten geeignet erscheinen usw. Störungstypbezogen sind lediglich diejenigen sozial-kommunikativen Kompetenzen, die aus den jeweiligen Handlungsoptionen resultieren. So erfordert beispielsweise eine Provokation ein andere ‚Reaktion' des Lehrers als das Umgehen mit Lügen/Schummeln/Betrügen.

Zur Veranschaulichung der Ausführungen werden die generierten Teilkompetenzen beispielhaft für die beiden störungsübergreifenden Handlungsschritte ‚über die Ursachen und Gründe der Störung reflektieren' und ‚über die eigene Person

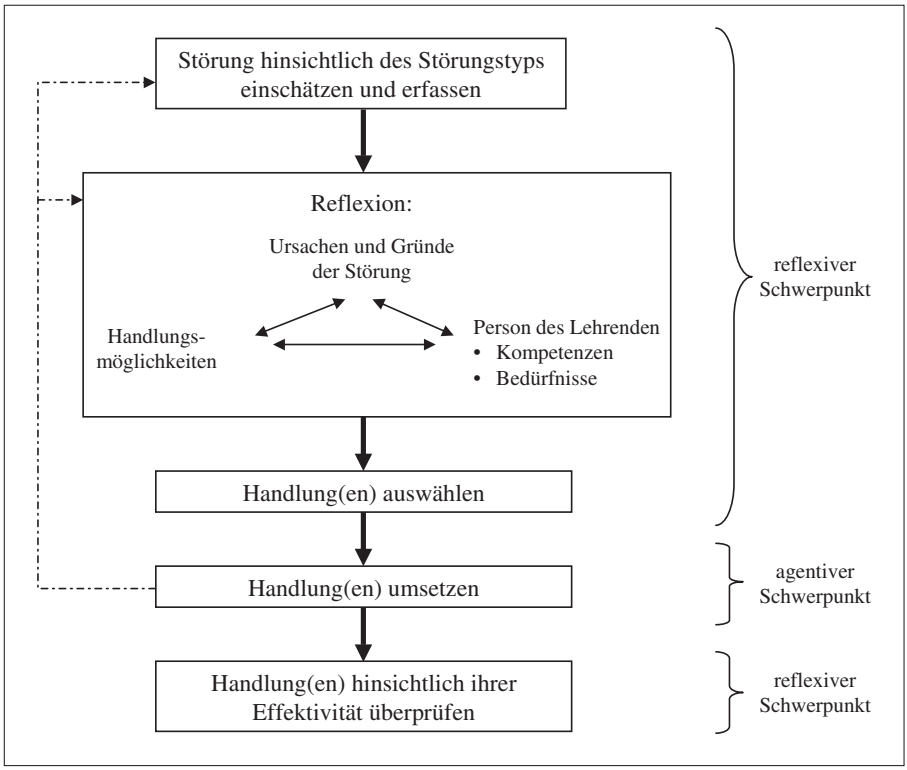

Abbildung 4: Handlungsschritte zum Umgang mit Kommunikationsstörungen

reflektieren‘ sowie für die Handlungsmöglichkeiten beim Umgang mit Provokationen dargestellt:

Über die Ursachen und Gründe der Störung reflektieren

- sich in die Perspektive des anderen versetzen können
- über die Ziele und Absichten, über die Gründe, die der Handlung zugrunde liegen könnten, d. h. über die Kategorie ‚Handlungsprioritäten des störenden Schülers‘ des Sozialkompetenzmodells reflektieren können
- die emotionale Befindlichkeit der Schüler bzw. die emotionalen Signale bei den Schülern interpretieren können (emotionale Perspektivenübernahme)
- über die Ursachen der Störung reflektieren können unter Berücksichtigung der im Sozialkompetenzmodell aufgeführten Kategorien im reflexiven Schwerpunkt
- über die Wechselwirkungen zwischen Lehrer- und Schülerhandeln reflektieren können und diese als eine mögliche Ursache für Störungen berücksichtigen und akzeptieren können

- die eigenen Anteile am Konflikt bei der Situationseinschätzung mit berücksichtigen können
- über die Angemessenheit von Handlungsmöglichkeiten im Hinblick auf die Ursachen und Gründe der Störung reflektieren können

Über die eigene Person reflektieren

- über die eigene Person im Hinblick auf den Umgang mit Störungen reflektieren können, d. h. über die Kompetenz zur Selbstreflexion verfügen
- über die sozialen Erwartungen an die eigene Person nachdenken können
- über die Subjektivität der eigenen Wahrnehmung und über die Begrenztheit der Situationserfassung im Hinblick auf die Ursachen der Kommunikationsstörung reflektieren können
- über die Angemessenheit von Handlungsmöglichkeiten im Hinblick auf die eigene Person reflektieren können

Handlungsoptionen zum Umgang mit Provokationen[19]

- auf die Störung hinweisen können (verbal – nonverbal, direkt – indirekt)
- die Situation entschärfen können
- weitere Informationen einholen können
- die (eigenen) Grenzen begründet aufzeigen können/seine eigene normative Basis verdeutlichen können
- mit den Schülern gemeinsam nach einer Lösung für das Problem suchen können
- das störende Schülerhandeln sanktionieren können
- auf die Lehrgesprächssequenz überleiten können
- die Unterrichtsgestaltung und/oder die Rahmenbedingungen den konkreten Situationsbedingungen anpassen können

Betrachtet man die Handlungsoptionen, die zum Umgang mit Provokationen als geeignet erscheinen, so zeigt sich, dass diese mitunter sehr unspektakulär und einfach sind. Nichtsdestotrotz ist die Handlungssituation, mit der ein Lehrender bei gestörter Kommunikation konfrontiert ist, sehr komplex. Allerdings findet sich diese Komplexität weniger auf der Durchführungsebene, sondern ergibt sich aus den reflexiven Bestandteilen, d. h. aus den ausgesprochen komplexen Denkhandlungen, sowie daraus, die Handlungen in ihrer Ausprägung auf die gegebene Situation abzustimmen.

Die bisherigen Ausführungen machen deutlich, dass ein Lehrender erhebliche und zum Teil sehr komplexe Anforderungen auf agentiver und reflexiver Ebene zu bewältigen hat, möchte er ein Lehrgespräch verständigungsorientiert führen, und somit über eine Vielzahl sozial-kommunikativer Teilkompetenzen verfügen muss.

19 Diese agentiven Handlungsmöglichkeiten stellen keine Rezepte dar, die in jeder Situation zum Erfolg führen. Der Lehrende muss selbst entscheiden, welche der aufgeführten Handlungen für die konkrete Situation geeignet sein könnten. Zudem sei darauf hingewiesen, dass sich die einzelnen Handlungsoptionen weiter präzisieren lassen. Vgl. hierzu Bauer-Klebl 2003.

Soll gewährleistet werden, dass Lehrende diese Anforderungen professionell bewältigen können, sind diese Kompetenzbereiche zum Gegenstand der Lehrerbildung zu machen. Um so wichtiger erscheint es, die Frage, wie Sozialkompetenzen transferwirksam gelernt werden können, aufzunehmen, um dadurch eine theoretisch angeleitete Aus- und Fortbildung der (angehenden) Lehrer in der Lehrerbildung zu ermöglichen.

4 Das Lernen von Sozialkompetenzen

Zur Klärung der Frage, wie Sozialkompetenzen erlernt werden können, werden eine konkrete Vorstellung eines Lernprozesses entwickelt und mögliche Ausprägungen der einzelnen Lernschritte aufgezeigt. Dadurch soll gewährleistet werden, dass der Lerner das Gelernte auf neue Situationen übertragen kann.[20] Die Ausführungen sind als theoretisch angeleitete Skizze zu verstehen, die die zentralen Ergebnisse konturiert.[21]

Befragt man die verschiedensten Lerntheorien hinsichtlich ihrer Aussagekraft für das Lernen von Sozialkompetenzen[22], so erweisen sich insbesondere handlungstheoretische[23] und problemorientierte[24] Theoriebezüge zur Fundierung eines Lernprozesses als geeignet. Sie werden integrativ aufgenommen und hieraus wird eine Vorstellung über einen Lernprozess entwickelt (vgl. Abbildung 5).

Der Lernprozess beginnt mit dem Erkennen einer problemhaltigen (Handlungs-) Anforderung (Lernschritt 1). Ausgangspunkt des Lernens ist somit die Konfrontation mit einer sozial-kommunikativen Problemsituation, die dem aktuellen Handlungsvollzug entstammen, aber auch ‚fremdvermittelt' sein kann.

Nun folgt eine genaue Situationsanalyse und Konkretisierung der (Handlungs-) Anforderungen (Lernschritt 2). Dabei gilt es zu klären, welcher Situations- bzw. Problemtyp vorliegt und welche verschiedenen Teilprobleme sich in diesem bündeln (z. B. provoziert mich der Schüler zwar durch seine ständigen Kommentierungen, aber ich bin auch sehr ungeduldig, weil ich schnell vorankommen möchte, um in der nächsten Stunde mit dem neuen Thema beginnen zu können; zudem ärgere ich mich, weil ich mich schon wieder von dem Schüler aus dem Konzept bringen lasse). Darüber hinaus ist die Situation zu analysieren hinsichtlich möglicher Ursachen und Gründe des Problems sowie hinsichtlich des Anteils an der Problementstehung, der auf das eigene Handeln zurückzuführen ist. Alle zur Verfügung stehenden Informationen sind dabei einzubeziehen.

20 Die Frage des transferwirksamen Erwerbs von Kompetenzen weist für die Lehrerbildung besondere Relevanz auf, da gezeigt werden konnte, dass Lehrer sich bei ihrem unterrichtlichen Handeln sehr selten an den in der Universität vermittelten Inhalten und Zielen orientieren, der Transfer wissenschaftlicher Theorien in die Praxis somit nur unzureichend erfolgt. Vgl. etwa Dick 1994, S. 25ff.; Wahl 1991, S. 5.

21 Für die ausführlichen Begründungen sei auf Bauer-Klebl 2003, S. 196ff. verwiesen.

22 Es lassen sich Hinweise in behavioristischen, sozial-kognitiven, kognitiven, handlungsorientierten und konstruktivistischen Lerntheorien finden. Vgl. Euler 2001.

23 Vgl. etwa Volpert 1983, S. 22f.; Hacker 1998, S. 203ff.

24 Vgl. etwa Roth 1971, S. 208ff.; Aebli 1994, S. 275ff. Problemlösendes Lernen wird als übergeordnete Kategorie verstanden, der sowohl kognitivistisch als auch konstruktivistisch ausgeprägte lerntheoretische Überlegungen verpflichtet sind.

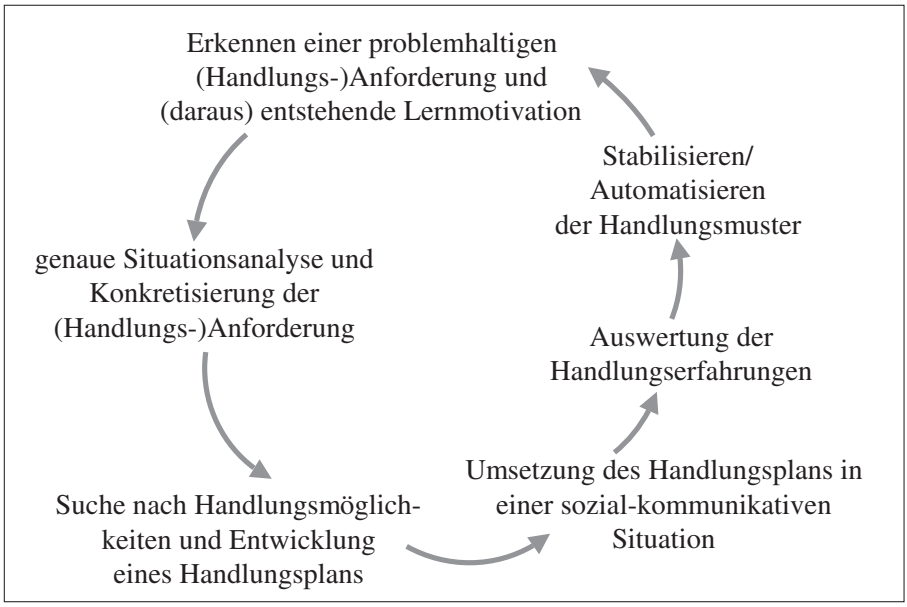

Abbildung 5: Lernprozess zur Förderung von Sozialkompetenzen

Auf der Basis der Situationsanalyse gilt es nach Handlungsmöglichkeiten zu suchen und einen Handlungsplan zu entwickeln (Lernschritt 3). Dies kann auf unterschiedliche Weise erfolgen: So kann der Lernende Modellpersonen in Vorgehen und Handeln genau beobachten, ihre Ausführungen (zu Zielsetzungen, Ausgangsüberlegungen und Handlungsschritten) und ihr Handeln nachvollziehen und gedanklich auf die eigene Person übertragen[25], er kann (zusammen mit dem Lehrenden) eigene Schlussfolgerungen auf der Basis seiner Wissensstrukturen erarbeiten oder er kann ‚fremde' Handlungspläne nachvollziehen und für sich als geeignet übernehmen.

Nun gilt es den Handlungsplan in einer sozial-kommunikativen Situation umzusetzen (Lernschritt 4). Die Lösung muss sich somit in der Praxis bewähren. Während bisher nur Wissen über sozial-kommunikatives Handeln und über dessen Bedingungen aufgebaut wurde, wird dieses nun in sozial-kommunikatives Handeln umgesetzt. Die Umsetzung kann dabei in simulierten oder in realen Situationen erfolgen.

Bei der Auswertung der Handlungserfahrungen (Lernschritt 5) wird über die gesammelten Erfahrungen reflektiert und darüber nachgedacht, inwieweit sich die Lösung in der Umsetzung bewährt hat (kognitive Reflexion) und das Vorgehen zur Problembewältigung sinnvoll war (metakognitive Reflexion). Dieser Schritt kann nach dem Handeln im Sinne einer Nachbereitung der Erfahrungen, aber auch vor dem Handeln im Sinne einer Vorbereitung auf neu zu bewältigende Situationen

25 Dieses Vorgehen entspricht dem Cognitive-Apprenticeship-Ansatz, der den Gedanken des Lernens am Modell aufnimmt. Vgl. Collins/Brown/Newman 1989.

erfolgen. Die Auswertung ist dabei als Selbst- und/oder Fremdkontrolle vorstellbar. Ergibt sich, dass der Handlungsplan modifizierungsbedürftig ist bzw. stößt der Lernende auf neue Schwierigkeiten, so ist ein Rückschritt auf vorherige Stufen möglich. Diese Schleifen können mehrmals durchlaufen werden, bis das Problem als gelöst gilt und die entwickelten Handlungsschritte sich als geeignet bzw. unter den gegebenen Bedingungen als nicht verbesserungsbedürftig erweisen.

Durch die wiederholte Anwendung der generierten Lösung in relativ ähnlichen Situationen und bei relativ ähnlichen Aufgabenstellungen (Lernschritt 6) gelingt die Umsetzung der Handlungsschritte immer besser, so dass sie immer weniger einer bewussten kognitiven Anstrengung und einer bewussten Aufmerksamkeit bedürfen. Zudem fördert das Einüben das Behalten und das Gelernte wird ‚relativ stabil'. Eine ‚Verinnerlichung' des Handlungsplans ist nötig, um regelmäßig und zumindest über einen mittleren Zeitraum das entsprechende Handeln anzuleiten.

Durch die Konfrontation mit Situationen, die von der ursprünglichen Problemstellung abweichen, soll der Lernende dazu befähigt werden, die erworbenen Handlungsmuster auf andere Situationskontexte zu transferieren (Lernschritt 1).

Bezüglich der transferwirksamen Ausgestaltung dieser Lernprozessschritte kann insbesondere auf kognitionspsychologische Ansätze Bezug genommen werden. Wenngleich es auf den ersten Blick etwas zweifelhaft erscheint, sozial-kommunikatives Handeln mit kognitionspsychologischen Ansätzen erklären zu wollen, ist dies dennoch sinnvoll, da die Handlungskompetenzen einer Person die Summe ihrer kognitiven Strukturen darstellen, die handlungsleitend sind, unabhängig davon, auf welchen Kompetenztyp fokussiert wird. Konkrete Fragestellung ist somit, durch welche Maßnahmen sich die auf das sozial-kommunikative Handeln beziehenden kognitiven Strukturen des Lernenden so aufbauen lassen, dass sie handlungsleitend sind.[26] Auf der Basis der Wissenspsychologie[27], der Expertiseforschung[28] und der Transferforschung[29] lassen sich demnach folgende didaktische Maßnahmen identifizieren. Sie werden den jeweiligen Phasen im Lernprozess zugeordnet (vgl. Abbildung 6).[30]

Zusammenfassend lässt sich u. a. sagen, dass das Lernen von Sozialkompetenzen über ein Wissen um sozial-kommunikatives Handeln hinausgehen muss. Zwar ist dieses als Struktur-, Zusammenhangs- und Orientierungswissen wichtig, weil es als Interpretationsfolie für reflexive Prozesse (etwa zur Generierung von Handlungsoptionen zum Umgang mit einer Kommunikationsstörung, zum Nachdenken über das eigene Handeln bzw. über die eigenen Bedürfnisse usw.) dient. Lernen von Sozialkompetenzen darf aber beim Aufbau deklarativen Wissens nicht stehen bleiben, sondern muss immer den Anwendungsaspekt und das sozial-

26 Im Blickpunkt der Betrachtung steht somit die Anwendbarkeit des Wissens. Keine Berücksichtigung findet die Frage, welche motivationalen, emotionalen, volitionalen Bedingungen usw. vorliegen müssen, so dass das Wissen auch tatsächlich angewendet wird.

27 In diesem Forschungsfeld kann insbesondere auf den schematheoretischen Ansatz, den Ansatz der Produktionssysteme und den Ansatz mentaler Modelle Bezug genommen werden. Vgl. etwa Mandl/Spada 1988; Rumelhart/Norman 1981; Singley/Anderson 1989; Anderson 2001; Johnson-Laird 1983 sowie die bei Bauer-Klebl (2003, S. 238ff.) aufgeführten Quellen.

28 Vgl. etwa Bromme 1992; Krems 1994; Neber 1992; Reinmann 1998; Bauer-Klebl 2003.

29 Eine differenzierte Darstellung findet sich bei Bauer-Klebl 2003, S. 296ff. sowie in den dort aufgeführten Quellen.

30 Zur Begründung der didaktischen Maßnahmen sei auf Bauer-Klebl 2003, S. 196ff. verwiesen.

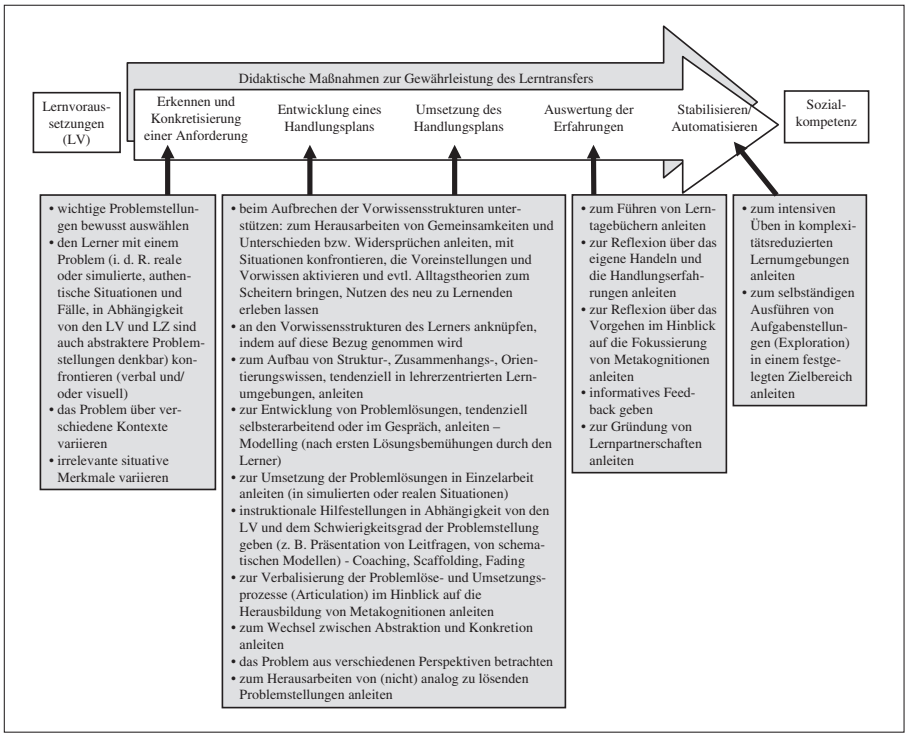

Abbildung 6: Maßnahmen zur Transferförderung bezogen auf die einzelnen Lernprozessschritte

kommunikative Tun mit berücksichtigen. Allerdings ist auch ein ‚bloßes Agieren' in sozial-kommunikativen Situationen nicht ausreichend für den Erwerb von Sozialkompetenzen. Er erfordert neben dem Tun eine gedankliche Auseinandersetzung bzw. Reflexion der erlebten Erfahrungen bzw. der beobachteten Handlungsmöglichkeiten in sozial-kommunikativen Situationen. Demnach ist das Lernen sozialkommunikativer Prozesse als ständiger Wechsel bzw. als ständiges Zusammenwirken von Aktion und Reflexion über das (auszuführende bzw. das ausgeführte) Agieren anzusehen.

In methodischer Hinsicht erscheint eine Kombination von eher selbstgesteuerten, kooperativen und eher lehrerzentrierten Lehr-Lernmodellen nützlich, wobei die Gewichtung in Abhängigkeit vom konkreten sozial-kommunikativen Lernziel und den Lernvoraussetzungen der Lerner vorzunehmen ist: Während für den Aufbau deklarativen Wissens, zumindest dann, wenn es um die Generierung von strukturellem Wissen geht, stärker instruktionsorientierte bzw. ‚lehrerzentrierte' Formen geeignet scheinen[31], ist selbsterarbeitendes, entdeckendes Lernen beim Herausbilden von konditionalem und prozeduralem Wissen sinnvoll.

31 Vgl. Stark u. a. 1996, S. 29ff.; Stark u. a. 1995, S. 299ff.

Da Sozialkompetenzen nicht situationsübergreifend angelegt sind, sondern sich immer auf spezifische Situationen beziehen, erscheint ein Lernen in und mit Fällen bzw. Situationen erforderlich, für die sie Gültigkeit haben. Da das Gelernte jedoch am Lernkontext hängt, sind die Bearbeitung mehr oder minder variierender sozial-kommunikativer Situationen und die Abstrahierung vom Lernkontext bzw. die Generalisierung auf das den Situationen Gemeinsame nötig. Dadurch wird nicht nur prozedurales und konditionales Wissen aufgebaut, sondern dieses Wissen wird zudem sortiert, gruppiert, abstrahiert, generalisiert, so dass es in einer Form vorliegt, wie sie von der Kognitionspsychologie als erforderlich ausgewiesen wird, damit das Gelernte anwendbar ist. Wichtig ist zudem, dass der Lerner vom Lehrenden Unterstützung erfährt in Abhängigkeit von seinen Lernvoraussetzungen und dem Schwierigkeitsgrad der Problemstellung[32]. Anfänger brauchen mehr Unterstützung, Fortgeschrittene hingegen weniger.

Ferner ist für den Aufbau von Sozialkompetenzen ein Lernen in einem sozialen Kontext wichtig. Dabei kann gerade beim Erwerb von Sozialkompetenzen zur Moderation des Lehrgesprächs nicht nur der Austausch mit den Mitlernern hilfreich sein, sondern auch der mit dem Lehrenden. Viele Lehr-Lernsituationen sind methodisch zumindest teilweise als Lehrgespräch ausgestaltet und bieten damit das Potential zum Lernen am Modell bzw. zum Modelling.

5 Das Potential der Lehrerbildung zur Förderung von Sozialkompetenzen

Nachdem nun beispielhaft dargelegt wurde, welche sozial-kommunikativen Handlungskompetenzen zur Moderation des Lehrgesprächs erforderlich sind und wie sie erlernt werden können, gilt es diese Überlegungen auf die Lehrerbildung zu beziehen. Sie stellt den Bedingungsrahmen dar, vor dessen Hintergrund das Lernen von Sozialkompetenzen zu erfolgen hat. Deshalb werden die einzelnen Phasen der Lehrerbildung dahin gehend untersucht, welches Potential jeweils für einen transferwirksamen Erwerb von sozial-kommunikativen Handlungskompetenzen besteht. Auf die Fragen, wie das Lernen von Sozialkompetenzen auf ganz konkreter Basis zu gestalten ist oder welche Probleme hinsichtlich der Ausschöpfung der Potentiale im Einzelnen bestehen können, kann nicht bzw. nur sehr rudimentär eingegangen werden.[33]

Die erste Phase der Lehrerbildung findet an der Universität statt. Das universitäre Lernen lässt sich dabei insbesondere durch drei Merkmale charakterisieren: Die Universitäten sind in Deutschland mehrheitlich Massenuniversitäten.[34] Lernergruppen von 40 bis 50 Personen in einer Veranstaltung sind tendenziell eher die Untergrenze. Dies erschwert bzw. verhindert Anwendungs- und Umsetzungsphasen des Gelernten sowie eine individuelle Betreuung. Zudem verfügen die Lernenden über keine bzw. wenig unterrichtspraktischen Erfahrungen, an die angeknüpft werden könnte. Schule aus dem Blickwinkel eines Lehrers ist ihnen tendenziell unbekannt. Des Weiteren findet Lernen an der Universität arbeitsplatz-

32 Vgl. hierzu die bei Gräsel aufgeführten Studien, die die Schwierigkeiten vieler Lernender im Umgang mit komplexen Problemstellungen belegen (vgl. Gräsel 1997, S. 49). Vgl. zudem Stark u. a. 1996, S. 27, S. 29ff.; Stark u. a. 1995, S. 294, S. 299ff. Vgl. zudem Weinert 1996, S. 5ff.

33 Hier sei auf Bauer-Klebl 2003, S. 335ff. verwiesen.

34 Vgl. Terhart 2001, S. 168.

fern bzw. ‚off the job' statt. Die Umsetzung der erworbenen Wissensbestände in realen Situationen, also im schulischen Unterricht, ist damit nicht zu leisten. Spezifische Praxiserfahrungen sind somit nur sehr bedingt möglich. Soll Praxis erlebbar werden, muss sie simuliert und nachgestellt werden. Hier stellt sich nun aber wiederum das Problem der Massenuniversität, denn bei mindestens 40–50 Teilnehmern je Veranstaltung ist es nahezu unmöglich, Simulationen durchzuführen. Demnach bietet die erste Phase der Lehrerbildung die Möglichkeit, die Studierenden für sozial-kommunikative Situationen zu sensibilisieren und bei ihnen den Aufbau erster Reflexionskategorien zu fördern. Hierzu sollten die theoretischen Grundlagen, die für die spätere berufliche Tätigkeit wichtig sind, vermittelt und diese im Sinne eines forschenden Lernens auf das Berufsfeld, auf empirisch vorfindbare Situationen und Probleme des Berufsfelds bezogen werden. Wichtig ist somit, dass an Universitäten an konkreten beruflichen Situationen und Problemstellungen gelernt und Theorien auf die Problemstellungen der Praxis bezogen werden. Nicht zu leisten ist der (umfassende und vollständige) Aufbau sozial-kommunikativer Handlungskompetenzen, da die Entwicklung von Expertise und der Aufbau anwendbarer Wissensstrukturen ein umfassendes Handeln und ein intensives Bewältigen von Fällen voraussetzen, was aufgrund des mangelnden Zugriffs auf Praxis seitens der Universitäten nicht zu bewerkstelligen ist. Ansatzpunkt für universitäres Lernen generell und für sozial-kommunikative Handlungskompetenzen im Besonderen ist damit nicht die häufig zu hörende Forderung nach ‚mehr Praxis', sondern ein Mehr an Berufsbezug und damit eine stärkere Ausrichtung der Theorien an empirisch vorfindbaren beruflichen Situationen.

Die Besonderheit der zweiten Phase der Lehrerbildung im Gegensatz zur universitären Ausbildung besteht in der Nähe zur Praxis und der alltäglichen Unterrichtserfahrung, die ein Erfahrungslernen und eine Umsetzung und Übung der gedanklichen Handlungsprodukte gestatten. Möglich ist somit ein „erfahrungsfundiertes Lernen im beruflichen Feld"[35]. Gleichzeitig bietet sich die Möglichkeit, im Fach- und Studienseminar ohne jeglichen Handlungsdruck und in Distanz zum Handlungsfeld über Situationen zu reflektieren, sich verschiedener Situationsdeutungen und -interpretationen bewusst zu werden sowie über die Geeignetheit von Handlungsplänen nachzudenken. Im Zuge der Hospitation bei anderen Lehrern besteht zudem die Möglichkeit durch Modelling zu lernen. Durch dieses Potential zur Verzahnung von Aktion und Reflexion herrschen in der Referendarsausbildung von Grundsatz her ideale Rahmenbedingungen, um Sozialkompetenzen aufzubauen. Dabei erscheint es sinnvoll, diejenigen Sozialkompetenzen vermitteln und aufbauen zu wollen, die zu einem kompetenten Umgang mit ‚normalen' beruflichen Situationen befähigen. Reflexionskategorie des angehenden Lehrers sollte u. a. die Frage „wie bin ich und welches Handeln ist deshalb für mich sinnvoll?" sein. Durch die Unterrichtstätigkeit der Referendare bilden sich zudem erste Routinen heraus, die kritisch auch hinsichtlich ihrer situativen Passung zu hinterfragen sind. Zentraler Bezugspunkt des Lernens im Referendariat ist damit das sich entwickelnde Erfahrungswissen, von dem aus Lernprozesse zu planen sind. Sie bieten Anhaltspunkte für zu bearbeitende Problemstellungen.

Die Vorstellung einer vollentwickelten Berufsfertigkeit zum Ende des Referen-

35 Terhart 2000, S. 71.

dariats ist nicht realisierbar. Die Entwicklung hin zum kompetenten Lehrer ist als berufsbiographische Entwicklung zu verstehen, die ca. 10 Jahre in Anspruch nimmt.[36] Deshalb kann der Aufbau von Kompetenzen nicht mit der Ausbildung enden, sondern er setzt sich fort in der beruflichen Tätigkeit.

Die dritte Phase der Lehrerbildung bezieht sich auf das Lernen im Beruf und umfasst die Abschnitte vom Berufseintritt bis zur Vorbereitung auf das Ende des beruflichen Lebensabschnittes.[37] Die Lernenden weisen damit bereits mehr oder minder umfassende Erfahrungsstrukturen auf. Gelernt wird insbesondere im Rahmen externer Fortbildungsveranstaltungen oder im Zuge schulinterner Lehrerfortbildung. Da sich somit einerseits die Möglichkeit des Lernens im Arbeitsvollzug und andererseits des Lernens ‚off the job' bietet, ein Wechsel bzw. Zusammenspiel von Aktion und Reflexion grundsätzlich möglich ist, ist die Lehrerfortbildung geeignet, erworbene sozial-kommunikative Handlungskompetenzen zu festigen und weitere Kompetenzen aufzubauen. In Abhängigkeit von der beruflichen Entwicklungsphase, in der sich der Lernende befindet, und den Beständen an Erfahrungswissen und Handlungsroutinen, über die er verfügt, geht es dann entweder stärker darum, Handlungssicherheit zu gewinnen, ohne bei reinen ‚Überlebensstrategien' stehen zu bleiben, d. h. die bisher erworbenen Fähigkeiten zu stabilisieren sowie Kompetenzen zur Bewältigung schwieriger sozial-kommunikativer Situationen aufzubauen (Berufseinstiegsphase), oder es dominiert das kritische Hinterfragen, Aufbrechen bzw. Erweitern erworbener Routinen, festgefügter Wahrnehmungs- und Identitätsmuster und Haltungen, um hiervon ausgehend alternative Situationsdeutungen und Handlungsoptionen sowie Haltungen zu entwickeln (mittlere Berufsjahre).Während somit in den ersten Berufsjahren im Rahmen von Fortbildungsmaßnahmen die Aktion auf Basis der Reflexion zu betonen ist, ist mit zunehmender Berufserfahrung die Reflexion auf Basis der Aktion zu fokussieren. Sinnvoll erscheint neben dem Lernen in Seminarveranstaltungen ein Lernen im Rahmen von Lehrertandems oder kleineren Unterstützungsgruppen, die gegenseitig im Unterricht hospitieren, dem jeweiligen Akteur Rückmeldung geben, gemeinsam über alternative Interpretationen der erlebten Situation nachdenken und Handlungsoptionen entwickeln.

Diese Potentiale zum Erwerb von Sozialkompetenzen in den einzelnen Phasen der Lehrerbildung können allerdings nur dann ausgeschöpft werden, wenn bestehende Problembereiche in den einzelnen Phasen behoben werden. So müssen die universitären Akteure beispielsweise in der Lehre ihre Ausrichtung an Fächern und Disziplinen überwinden und ein Lernen an konkreten beruflichen Problemstellungen ermöglichen. Die Ausbilder der zweiten Phase müssen u. a. auf den Aufbau eines Klimas der Wertschätzung, Toleranz und Fehlerkultur achten, damit die Referendare die Unterstützungsleistungen als positiv annehmen können. Dies ist insbesondere deshalb erforderlich, weil die Ausbilder nicht nur unterstützen, sondern auch beurteilen. Ist kein lernförderliches Klima gegeben, werden die Lehrbemühungen als Kontrolle und geheime Beurteilung empfunden und statt einer Haltung der Verständigungsorientierung wird tendenziell eine Anpassungs- oder eine Durchsetzungshaltung bei den Lernenden gefördert. In der dritten

36 Vgl. Terhart 2000.

37 Vgl. Terhart 2000, S. 125ff.; Hamburger Kommission Lehrerbildung 2001, S. 39ff.; Fried 1997, S. 27f.

Phase der Lehrerbildung besteht u. a. das Problem, dass Fortbildung häufig punktuell absolviert wird, ohne dass sie auf ein spezifisches Entwicklungsziel hin ausgerichtet wäre. Des Weiteren wird die Berufseinstiegsphase im Rahmen der Fortbildung noch immer unzureichend bis gar nicht begleitet. Gerade aber in dieser Phase erfolgt die Herausbildung der beruflichen Kompetenz, die damit mehr oder minder dem Zufall überlassen wird.[38]

Es ist nicht zu bestreiten, dass der Aufbau bzw. die Weiterentwicklung der sozial-kommunikativen Handlungskompetenzen eines großen Engagements und umfangreicher zeitlicher Ressourcen sowohl auf Seiten der Lernenden als auch auf Seiten der Ausbilder bzw. Vorgesetzten bedarf. Nur wenn beide Seiten hierzu bereit sind, kann die Förderung von Sozialkompetenzen zur Moderation des Lehrgesprächs in der Lehrerbildung gelingen.

Literaturverzeichnis

Aebli, H. (1994): Zwölf Grundformen des Lehrens. 8. Auflage, Stuttgart

Anderson, J. R. (2001): Kognitive Psychologie. 3. Auflage, Heidelberg/Berlin 2001

Aschersleben, K. (1991): Einführung in die Unterrichtsmethodik. 5., überarbeitete Auflage, Stuttgart/Berlin/Köln

Bauer-Klebl, A. (2003): Sozialkompetenzen zur Moderation des Lehrgesprächs und ihre Förderung in der Lehrerbildung, Paderborn

Bauer-Klebl, A./Euler, D./Hahn, A. (2001): Das Lehrgespräch – (auch) eine Methode zur Entwicklung von Sozialkompetenzen? Paderborn

Bromme, R. (1992): Der Lehrer als Experte: Zur Psychologie des professionellen Wissens. 1. Auflage, Bern/Göttingen/Toronto

Collins, A./Brown, J. S./Newman, S. E. (1989): Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing and mathematics. In: Resnick, L. B. (Hrsg.): Knowing, learning and instruction. Hillsdale NJ, S. 453–494

Dick, A. (1994): Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. Bad Heilbrunn

Dörner, D. (1976): Problemlösen als Informationsverarbeitung. 1. Auflage, Stuttgart u. a.

Euler, D. (1994): Didaktik einer sozio-informationstechnischen Bildung, Köln

Euler, D. (2001): Manche lernen es – aber warum? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 3, S. 346–374

Euler, D./Reemtsma-Theis, M. (1999): Sozialkompetenzen? Über die Klärung einer didaktischen Zielkategorie. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 2, S. 168–198

Fried, L. (1997): Zwischen Wissenschaft und Berufspraxis – Bilanz der Lehrerbildungsforschung. In: Bayer, M./ Carle, U./Wildt, J. (Hrsg.): Brennpunkt Lehrerbildung, Opladen, S. 19–54

Gräsel, C. (1997): Problemorientiertes Lernen. Göttingen u. a.

Hacker, W. (1998): Allgemeine Arbeitspsychologie. 1. Auflage, Bern u. a.

Hamburger Kommission Lehrerbildung (2001): Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung, herausgegeben von Josef Keuffer und Jürgen Oelkers, Weinheim/Basel

Johnson-Laird, P. N. (1983): Mental models. Cambridge u. a.

Krems, J. (1994): Wissensbasierte Urteilsbildung: diagnostisches Problemlösen durch Experten und Expertensysteme. 1. Auflage, Bern u. a.

38 Vgl. Bauer-Klebl 2003, S. 341f.; S. 363f.; S. 380f.

Mandl, H./Spada, H. (1988) (Hrsg.): Wissenspsychologie. München/Weinheim
Meyer, H. (1989): Unterrichtsmethoden. Band II: Praxisband, 2. Auflage, Frankfurt am Main
Neber, H. (1992): Wissensnutzung: Förderung durch ein Training des situativen Wissenszugangs. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Heft 2, S. 99–114
Reetz, L. (1984): Wirtschaftsdidaktik. Bad Heilbrunn/Obb.
Reimann, P. (1998): Novizen- und Expertenwissen. In: Klix, F./Spada, H. (Hrsg.): Wissen. Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich C, Serie II, Band 6, Göttingen u. a., S. 336–367
Roth, H. (1971): Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. 13. Auflage, Hannover u. a.
Rumelhart, D./Norman, D. (1981): Analogical processes in learning. In: Anderson, J. (Hrsg.): Cognitive skills and their acquisition. Hillsdale NJ, S. 335–359
Singley, M./Anderson, J. R. (1989): The transfer of cognitive skill. Cambridge/London
Stark, R. u. a. (1995): Förderung von Handlungskompetenz durch geleitetes Problemlösen und multiple Lernkontexte. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Heft 4, S. 289–312
Stark, R. u. a. (1996): Komplexes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung: Kognitive und motivationale Aspekte. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 13, S. 23–36
Terhart, E. (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland, Weinheim/Basel
Terhart, E. (2001): Lehrerbildung – unangenehme Wahrheiten. In: Terhart, E.: Lehrerberuf und Lehrerbildung, Weinheim/Basel, S. 165–173
Thiele, H. (1981): Lehren und Lernen im Gespräch. Bad Heilbrunn/Obb.
Volpert, W. (1983): Handlungsstrukturanalyse als Beitrag zur Qualifikationsforschung. 2., verbesserte und mit einem neuen Vorwort versehene Auflage, Köln
Wahl, D. (1991): Handeln unter Druck. Weinheim
Weinert, F. E. (1996): Für und Wider die „neuen Lerntheorien“ als Grundlage pädagogisch-psychologischer Forschung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Heft 1, S. 1–12
Winkel, R. (1996): Der gestörte Unterricht. 6. überarbeitete Auflage, Bochum

Anschrift der Autorin: Studienreferendarin Dr. rer.pol. Annette Bauer-Klebl, Pfarrer-Lechner-Weg 2, 85221 Dachau (Fachoberschule Freising/Studienseminar für das Lehramt an beruflichen Schulen Südbayern in München)