

# Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen berufsbildender Schulen im Kontext digitaler Medien

Prof. Dr. Sabine Seufert, Institut für Wirtschaftspädagogik, Universität St.Gallen

## Inhaltsverzeichnis

<b>1. Digitale Medien in der Berufsbildung</b> .....	1
<b>2. Kompetenzentwicklung der Lehrpersonen in formellen und informellen Kontexten</b> ..	3
<b>3. Rahmenbedingungen für die Kompetenzentwicklung der Lehrpersonen</b> .....	6
<b>4. Zentrale Schlussfolgerungen</b> .....	6

### 1. Digitale Medien in der Berufsbildung

Im beruflichen Alltag sind kaum mehr Bereiche zu finden, in denen Computer, Internet, eMail und Handy nicht zum Einsatz kommen. Web 2.0 Anwendungen wie Facebook, XING, Twitter, YouTube, Blogs, Podcasts und Wikis finden nicht nur im privaten, sondern auch im Unternehmensumfeld eine zunehmende Verbreitung. Medienkompetenz hat sich faktisch zu einer neuen Kulturtechnik und praktisch zu einer Querschnittskompetenz in allen Berufen entwickelt (Weiss, 2012, S 3). Digitale Medien haben sich in der Arbeits- und Lebenswelt sehr viel schneller und nachhaltiger durchgesetzt als im Bildungswesen (Weiss, 2012, S. 3). Digitale Medien betreffen unterschiedliche Bereiche in der Berufsbildung (vgl. nachfolgende Tabelle), wobei in der Diskussion vor allem der methodisch-didaktische Einsatz digitaler Medien, häufig unter dem Begriff eLearning subsummiert, vorherrscht. Insgesamt spielt jedoch der Einsatz digitaler Medien und eLearning in den berufsbildenden Schulen bislang nur eine geringe Rolle (Wilbers, 2012, S. 38).

<b>Bereiche der Berufsbildung</b>	<b>Didaktischer Fokus</b>	<b>Beispiele</b>	<b>Beispielhafte Facetten einer Web 2.0 Anwendung</b>
<i>Medienerfahrungen von Schülern und Lehrern</i>			
Digitale Medien als Teil der Lebenswelt der Schüler/-innen	Bedingungen, Umgang mit Medien findet überwiegend in informellen Kontexten statt (Bedeutung von Peers)	Computerspielsucht, Smartphones, Unterrichtsstörungen	Facebook (Cybermobbing, Lehrkraft als „Freund“)?
Digitale Medien als	Bedingungen, Umgang	Mediennutzung zur	Facebook (Austausch

Teil der Arbeits-/Lebenswelt der Lehrer/innen	mit Medien i.d.R. überwiegend informell	Unterrichtsvorbereitung	von Lehrpersonen, s. Schilf Projekt in diesem Heft)
<i>Digitale Medien als Methode im Unterricht</i>			
Anreicherung des Unterrichts durch eLearning Formen	Medienelemente als Methode in Unterricht integrieren	Elektronische Lehrbücher, ePrüfungen, Lehrvideos	Open Resource Lehrvideos wie z.B. von Explainity
Einsatz von Learning Management Systemen (LMS)	Digitale Medien zur Kommunikation im Klassenverbund einsetzen	Vergabe von Lernaufgaben, lernortübergreifende Kommunikation	Facebook als Lernplattform
Gesamtdidaktisches „Redesign“ von Kursen	Medienbasierte Methodengrossformen gestalten	Informationsbasiertes Problemlösen, Projektbasierte Lernformen	Erstellung eines Wikis als Projektarbeit, Reflexion im Blog
<i>Digitale Medien als Inhalte/ Intentionen und Methoden im Unterricht</i>			
Entwicklung der Medien-Literalität	Kritisch-reflexive Nutzung digitaler Medien	Umgang mit Internetquellen, Netzguidance-Massnahmen	Facebook: Sicherheit im Netz
Ausbildung für die Anwendung digitaler Medien im Beruf	Aktive und kreative Gestaltung von Medien, Medienentwicklungen einschätzen, beurteilen und hinterfragen können	Anwendungssoftware für fachliche Aufgaben nutzen, Veränderungen der Arbeitswelt durch Mediatisierung kritisch reflektieren	Social Media Plattformen als Instrumente des Marketings
Ausbildung von Experten/ Expertinnen für digitale Medien	Fachkompetenzen: Erstellen digitaler Wirklichkeiten und produktives Handeln	Programmiersprachen, ARIS-Prozessmodellierung	Facebook Development, z.B. API, Debugging

Tab. 1: Lernen mit digitalen Medien in der Berufsbildung (in Anlehnung an Wilbers, 2012)

Ergebnisse der James Studie (2010) zeigen, dass 98 Prozent der zehn- bis 18-jährigen Schweizer regelmässig online sind. Gut ein Drittel beschäftigt sich in der Freizeit am liebsten mit den vielfältigen Internetdiensten, an erster Stelle rangieren soziale Netzwerke wie Facebook. Die Nutzerzahlen bei Lehrpersonen, so stellt Wilbers (2012) pointiert fest, dürften anders aussehen: „Viele Lehrkräfte und Schüler/-innen leben in Medienparallelwelten. Dies erscheint nicht nur vor dem Hintergrund der Erwartung einer Anbahnung von Literalität für digitale Medien bei den Schüler/-innen problematisch“ (S. 39).

Daraus lässt sich zunächst „eine Erschütterung des traditionellen Rollenverständnisses in der Erziehung“ (Schiersmann et al., 2012, S. 11) ableiten, da die Lernenden teilweise mehr Vorkenntnisse haben und geübter im Umgang mit den neuen Technologien sind als die Lehrenden. Darüber hinaus stellt sich die Frage, inwieweit diese „Erschütterung“ jedoch nicht sogar auch genutzt werden kann, um ein neues Rollenverständnis in einer Schulkultur des miteinander und voneinander lernen zu etablieren, in der die Aufgaben einer veränderten

Pädagogik verstärkt in der Lernbegleitung und Betreuung der Lernenden zu sehen ist (Euler, 2012, S. 21). Die Weiterbildung von Lehrpersonen stellt in diesem Kontext eine besondere Herausforderung dar.

Im Folgenden wird daher der Frage nachgegangen, wie die Kompetenzen von Lehrpersonen in der Berufsbildung für digitale Medien kontinuierlich entwickelt werden können.

## **2. Kompetenzentwicklung der Lehrpersonen in formellen und informellen Kontexten**

Den Umgang mit Medien erlernen Lehrpersonen ähnlich wie ihre Schüler/innen weniger in formalen Lernkontakten als vielmehr in der Anwendung, also auf informellem Weg. Lehrpersonen fehlt häufig schlicht die Zeit, um jedes Mal einen Kurs zu besuchen oder ein Selbstlernprogramm zu bearbeiten (Weiss, 2012, S. 3). Lehrpersonen scheinen grundsätzlich ihre Kompetenzen überwiegend informell im Kontext ihrer Unterrichtspraxis und im Austausch mit Kollegen sowie durch kritische, individuelle Reflexion weiterzuentwickeln, wie zahlreiche Studien aufzeigen (Hoekstra et al., 2009; Meirink et al., 2009).

Lernen unter informellen Umgebungsbedingungen findet allein oder mit anderen ausserhalb institutionalisierter Lehrarrangements statt. Demgegenüber erfolgt das Lernen unter formellen Umgebungsbedingungen in Ausbildungs- und Bildungsinstitutionen, wo professionelle Lehrpersonen versuchen, Lernen anzuleiten, zu beurteilen und ggf. sogar zu zertifizieren.

An freiwilligen Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte wird häufig kritisiert, dass dort meistens diejenigen hingehen, die ohnehin schon ein gewisses Mass an Kompetenzen mitbringen und sie eher enttäuscht zurück in die Schulen gehen, weil die Umsetzbarkeit aus zeitlichen und finanziellen Aspekten problematisch ist. Darüber hinaus sind schulinterne Fortbildungen (abgekürzt „Schilf“) sehr verbreitet, die zugeschnitten auf die Bedürfnisse einer Schule sind. Einige Forschungsstudien belegen allerdings, dass formal organisierte schulinterne Veranstaltungen ebenfalls nur begrenzt Wirkung erzielen (vgl. beispielsweise Richarson, 2003; Jurasaitė-Harbison, 2009). In der internationalen Forschungsliteratur zur Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen wird daher zunehmend das arbeitsplatzintegrierte Lernen in den Blick genommen, welches das informelle Lernen stärker berücksichtigt (vgl. hierzu Zwart et al., 2008; Hoekstra et al., 2009). Ein wesentliches Forschungsergebnis ist dabei, dass formelles und informelles Lernen für die Kompetenzentwicklung der Lehrpersonen stärker verzahnt werden sollte. Ein erfolgversprechender Weg scheint

insbesondere die Suche nach Schnittstellen zwischen informellem Lernen und formaler Qualifizierung.

Wie könnte dies in der Praxis aussehen? Nachfolgend sind einige Beispiele skizziert:

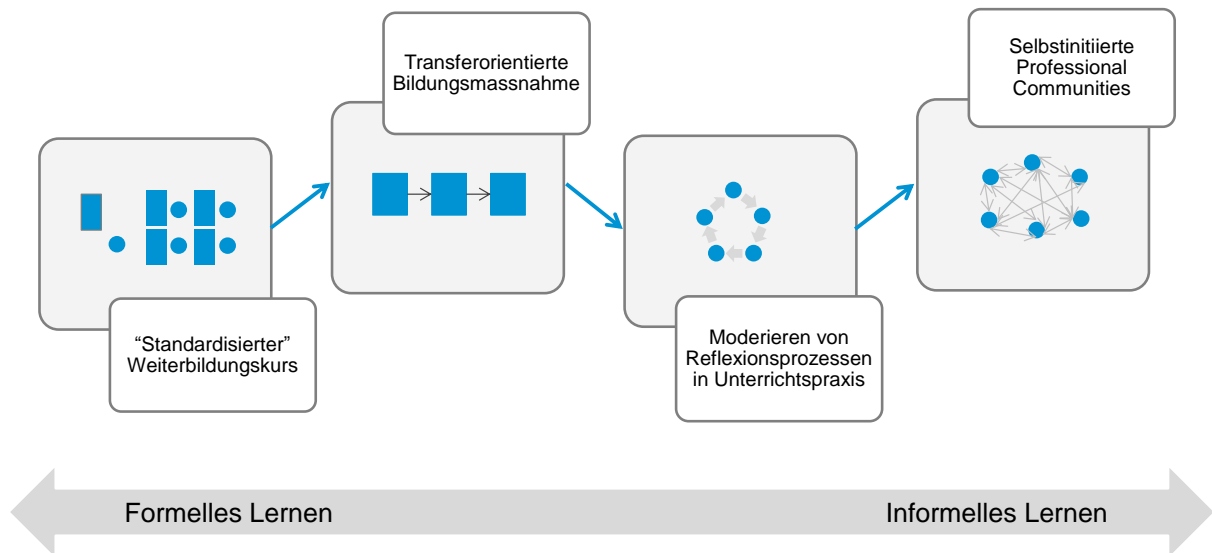


Abb. 1: Beispiele für die Verzahnung von formellen und informellen Lernen

#### 1) Transferorientierte Bildungsmaßnahmen:

Schulinterne Fortbildungsmaßnahmen (Schilf) sind grundsätzlich nicht neu, allerdings können diese häufig stärker als bisher mit Massnahmen verknüpft werden, die den Transfer des Gelernten unterstützen, wie z.B. Vorbereitungsphasen, Follow-ups. Wirksame Ergebnisse werden beispielsweise auch mit offeneren Lernumgebungen erzielt, wie beispielsweise in der Art von Engestrøms Change Laboratory® (2004). In einem solchen Rahmen könnte beispielsweise das Re-Design von Kursen gemeinsam in einer Fachschaft bearbeitet und damit die Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen mit Innovationsstrategien zur Unterrichtsentwicklung in Schulen verbunden werden.

#### 2) Reflexionsprozesse über die Unterrichtspraxis moderieren

Die kritische, individuelle Reflexion über das eigene Unterrichten stellt einen zentralen Impuls für die Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen dar (Meirking, 2009). Daher stellt sich die Frage, inwieweit derartige Lernoptionen gefördert werden können, um entsprechende

Reflexionsprozesse anzustossen. Ein weit verbreitetes Beispiel hierfür sind formative Evaluationsformen wie die kollegiale Hospitation. Forschungsergebnisse der Gruppe um Zwart et al. (2008) zeigen hierbei auf, dass informelle Gespräche mit Schülern aus der Beobachterrolle heraus eine wertvolle Lernoption bieten: “The potential power of learning from observing needs to be stressed even more during the coaching training and could including more practical training in how to do that. The power of coaching can be increased by having teachers interact more with students not only in their role as a teacher, but also in their role as an observing coach.” (S. 990) Weitere Beispiele beziehen sich auf Mentorenprogramme, in denen Schüler/innen als ausgebildete Mentoren die Lehrperson im Unterrichten mit Notebooks unterstützen. „Reverse Mentoring“ erfreut sich derzeit in Unternehmen zunehmender Beliebtheit. Auszubildende, die mit den digitalen Medien vertraut und reflektiert umgehen, agieren dabei als Mentoren für Senior Manager und erklären ihnen, wie sie sich in der neuen, digitalen Welt zurechtfinden. Inwieweit dies nicht nur eine kurzfristige Modeerscheinung darstellt, sondern sich als ein Element einer sich verändernden Lern- und Führungskultur etablieren wird, bleibt abzuwarten.

### 3) Selbstinitiiertes Lernen in Praxisgemeinschaften:

Die Idee der praxisbezogenen Gemeinschaft von Personen (Community of Practice nach Wenger, 1998), die informell miteinander verbunden sind, ähnlichen Aufgaben gegenüber stehen und durch einen selbstorganisierten Austausch die Praxis in dieser Gemeinschaft prägen, ist grundsätzlich nicht neu. „Professional Learning Communities“ in der Lehrerverberuf sind seit langem ein beliebtes Forschungsfeld (Hord, 1997; Stoll et al., 2006). Sich nicht nur intern im Kollegium der Schule zu vernetzen, sondern auch nach Formen einer intensiveren Lernortkooperation zu suchen, ist in der Schweiz ein noch relativ junges, zu wenig systematisch umgesetztes Feld (Dubs, 2003). Ein Beispiel für ein Konzept der kontinuierlichen Selbstqualifikation und kooperativen Selbstorganisation für die Kompetenzentwicklung von Ausbilderteams (Ausbilder, Lehrer, Fachdienste) liefern Schneider und Mahs (2003). Teamkonferenzen stellen darin ein wichtige Massnahme dar, in deren Verlauf selbstorganisiert Weiterbildungsteile sowie Weiterbildungen durch das Multiplikatorenprinzip stattfinden können (Schneider & Mahs, 2003, S. 300f.). Neuere Beispiele unterstützen die Lernkooperation mit Web 2.0, um eine lernortübergreifende Brücke schlagen zu können (Beiling et al., 2012). Massgebliche Voraussetzungen für den Erfolg sind jedoch auch hier weniger technologische als vielmehr kulturelle Faktoren, die Anreize für die Beteiligung in der Praxisgemeinschaft darstellen.

### **3. Rahmenbedingungen für die Kompetenzentwicklung der Lehrpersonen**

Die Kompetenzentwicklung der Lehrpersonen für digitale Medien lässt sich nicht von der Unterrichts- und Schulentwicklung trennen. Der Schulalltag findet überwiegend in traditionellen Unterrichtsformen statt, in denen das Lehrgespräch, kleinere Einzel- und Gruppenarbeiten sowie Vorträge dominieren (Euler, 2012, S. 21). Darin lassen sich jedoch Bildungsinnovationen, wie mediengestütztes ‚Problem-based Learning‘ und Projektformen nur begrenzt integrieren. „Eine solche Unterrichtspraxis ist damit der zentrale Hemmschuh für die Integration von eLearning in den schulischen Alltag“ (Wilbers, 2012, S. 38). Umso wichtiger scheint es damit, dass Förderkonzepte für die Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen auf diesen Kontext abzielen und gleichzeitig in Innovationsstrategien und Qualitätsentwicklungsprozesse der Schulen eingebettet sind. Die Entwicklung einer Schulkultur, in der das Lernen miteinander und voneinander zwischen Schülern und Lehrpersonen eine hohe Wertschätzung erfährt, ist dabei von zentraler Bedeutung.

### **4. Zentrale Schlussfolgerungen**

Die Kompetenzentwicklung der Lehrkräfte für die berufliche Bildung im Kontext digitaler Medien bedarf umfangreicher Anstrengungen in den Schulen. Die Hauptlast wird bislang und auch künftig stark durch eine informelle Fortbildung der Lehrkräfte getragen, die in der Öffentlichkeit oft keine Anerkennung findet (Wilbers, 2012, S. 40). „Die beruflichen Schulen bewältigen in diesem Bereich einen permanenten und ausgesprochen differenzierten Anpassungsbedarf, der in dieser Breite und Vielfalt in keiner anderen Schulart auftritt“ (Wilbers, 2012, S. 40). Allerdings sind in nicht wenigen Fällen die Möglichkeiten beruflicher Schulen, diese Form der Kompetenzentwicklung zu unterstützen, stark begrenzt. Die unterschwellig vorhandene Hoffnung, mit Konzepten der informellen Kompetenzentwicklung künftig Kosten für die notwendige und fortlaufende Weiterbildung von Lehrpersonen einzusparen zu können, wird sich dabei nicht erfüllen. Informelles Lernen der Lehrpersonen sollte vielmehr eine höhere Wertschätzung erfahren und stärker verzahnt werden mit formellen Elementen der Weiterbildung. Die kontinuierliche Kompetenzentwicklung von Lehrpersonen bedarf angemessener Ressourcen, Gestaltungsbefugnisse und vor allem auch Zeit.

## **Literatur**

- Beiling, B.; Fleck, A. & Schmid, C. (2012). Lernortkooperation mit Web 2.0 – ein neues Mittel für eine alte Herausforderung? *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 3(41), 14-17.
- Dubs, R. (2003). Schweiz. Euler, D. (Hrsg.). *Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: theoretische Fundierungen* (S. 564-579). Bielefeld: Bertelsmann.
- Engeström, Y. (2004). New forms of learning in co-configuration work. *Journal of Workplace Learning* 16(1/2), 11-21.
- Euler, D. (2012). Wie wir unterrichten sollten. *Folio* 3, 21.
- Hoekstra, A., Korthagen, F., Brekelmans, M., Beijaard, D., & Imants, J. (2009). Experienced teachers' informal workplace learning and perceptions of workplace conditions. *Journal of Workplace Learning*, 21(4), 276-298.
- Hord, S.M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory.
- Jurasaitė-Harbison, E. (2009). Teachers' workplace learning within informal contexts of school cultures in the United States and Lithuania. *Journal of Workplace Learning*, 21(4), 299-321.
- Meirink, J., Meijer, P., Verloop, N., & Bergen, T. (2009). How do teachers learn in the workplace? An examination of teacher learning activities. *European Journal of Teacher Education*, 32(3), 209-224.
- Richardson, V. (2003). The dilemmas of Professional Development. *Phi Delta Kappan*, 85(5), 401-411.
- Schneider, P. & Mahs, C. (2003). Kontinuierliche und Kooperative Selbstqualifikation und Selbstorganisation (KoKoSS) der Ausbilder. Euler, D. (Hrsg.). *Handbuch der Lernortkooperation. Band 2: praktische Erfahrungen* (S. 298-312). Bielefeld: Bertelsmann.
- Stoll, L.; Bolam, R.; McMahon, A.; Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change* 7, 221–258.
- Weiss, R. (2012). Medienkompetenz als neue Kulturtechnik. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 3(41), 3.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University.
- Wilbers, K. (2012). Entwicklung der Kompetenzen von Lehrkräften berufsbildender Schulen für digitale Medien. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 3(41), 38-41.
- Willemsse, I.; Waller, G. & Süß, D. (2010). *JAMES. Jugend, Aktivitäten, Medien – Erhebung Schweiz. Ergebnisbericht zur JAMES-Studie 2010*. Zürich: ZHAW.
- Zwart, R., Wubbels, T., Bolhuis, S. & Bergen, T. (2008). Teacher learning through reciprocal peer coaching: An analysis of activity sequences. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 982-1002.