

Curriculare Planung nach Kompetenzen an der UMCE/ Santiago

Luz Cox

Einführung

Die *Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación* hat die Zielsetzung, Lehrer für alle Schultypen und für alle an den Schulen erteilten Schulfächer auszubilden. Als Universität ist die UMCE bemüht, Lehrpläne wie auch Lehrprogramme den Erfordernissen der heutigen Entwicklung anzupassen und dieser Entwicklung Rechnung zu tragen.

Im Jahre 1994 hat man mit der Analyse der bis dahin bestehenden Lehrpläne und Lehrprogramme angefangen im Hinblick auf die Formulierung eines neuen Curriculums. Diese Aufgabe erforderte die Beteiligung aller Dozenten. Nach fünf Jahren Arbeit und Diskussion waren die neuen Studienpläne, unter anderem samt der Aktualisierung der Dozenten auf dem Bereich des neuen Ansatzes sowie auch der Bereitstellung der dazu notwendigen Mittel und Medien, fertig für ihren Einsatz. Im Jahre 1999 begann die Anwendung der Lehrprogramme mit neuen Richtlinien. Die Lehrerausbildung umfasste fünf Ausbildungsbereiche, das heißt den Bereich der Pädagogik, den Bereich der Praktika, der Forschung und Allgemeinbildung sowie den disziplinen Bereich. (Cox 2002: 139)

Reform des Curriculums im Hinblick auf die Verbesserung der Qualität (FID)

Vom **Verfahren** her hat man sehr viele und unterschiedliche Kommissionen gebildet, mit dem Ziel Curricula, Praktika, Mittel, Medien, Finanzen, etc. genau zu analysieren. Danach kamen die Vorschläge für die Optimierung der Ressourcen, die Veränderungen in den Curricula, die Einführung zweier neuen Praktika -zusätzlich

zu den drei bestehenden-, die Ausstattung einiger Räume mit Computern für die selbständige Arbeit der Studenten sowie auch für den Unterricht.

Für die Veränderungen im **Curriculum** hat man verschiedene Aspekte berücksichtigt, die als Anhaltspunkte sowohl für die Universitätsveranstaltungen, als auch für die Praktika von Bedeutung waren. Die Kriterien waren a) die Politik der Regierung bezüglich der schon laufenden Reform an den Schulen im ganzen Land, b) die curricularen Richtlinien für die Grundschule und für die Sekundarstufe, c) die starke Einbeziehung eines wertorientierten Unterrichts. Darüber hinaus galten für die Universität auch andere entscheidende Faktoren, aus denen man die Inhalte für die Pädagogik ableiten konnte, zum Beispiel die Schule als Institution mit ihrer ganzen internen Organisation, ihre Beziehung zum Ministerium, die Gesetze, die das ganze Erziehungswesen regulieren, die Arbeit im Klassenraum, die Schüler mit Ihren bio-psycho-sozialen Eigenschaften, die Schulumgebung und weitere Aspekte (VICERECTORÍA ACADÉMICA Y DIRECCIÓN DE PLANIFICACIÓN: 1996, 1997). Überdies war auch die Umsetzung der neuformulierten Programme in die Praxis von großer Bedeutung und zwar deswegen, weil man den Unterricht studentenzentriert gestalten wollte, unter Anwendung neuer Arbeitsformen und neuer Methodologien. Somit ergab sich für die Grundausbildung der Lehrer eine dreifache Innovation zur Verbesserung der Qualität der Ausbildung – im Gegensatz zum alten Curriculum (Abb. 1):

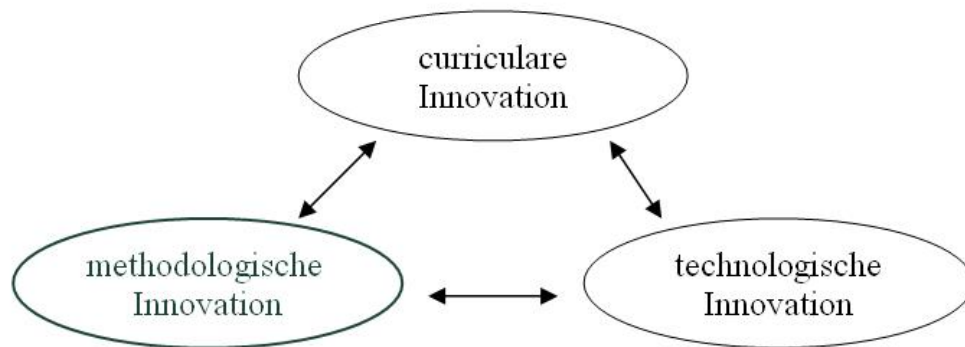


Abbildung 1: Innovationsbereiche

Die Grundausbildung der Lehrer sollte mit dieser Reform des Curriculums als die Eingangsstufe im Konzept des lebenslangen Lernens angesehen werden. Dazu

kam auch die **Formulierung des Lehrerprofils** als ausschlaggebend für die curriculare Planung. Im Rahmen des FID hat man folgendes angestrebt: Während seiner Ausbildung in einer Kultursprache lernt der Auszubildende als toleranter und reflektierender Mensch aufzuwachsen und sich zu entfalten, als Mensch, der den Dialog für die Problemlösung heranzieht. Als Pädagoge besitzt er auch die Mittel, die ihm - je nach Situation - erlauben, an die Reflektion, die Gemütsstabilität, die Opportunität, die Wirksamkeit in der Formulierung und die Lösung der Probleme durch die Schüler zu appellieren. Als solcher weiß er auch, wie er den Unterricht zu planen und durchzuführen hat. Darüber hinaus beherrscht er die deutsche Sprache und verfügt über gute Kultur- und Literaturkenntnisse der deutschsprachigen Länder.

Zur genauen Darstellung der einzelnen Eigenschaften der auszubildenden Lehrpersönlichkeit betrachten wir sie aus einer dreifachen Perspektive, nämlich aus den folgenden drei Rollen (Abb. 2):

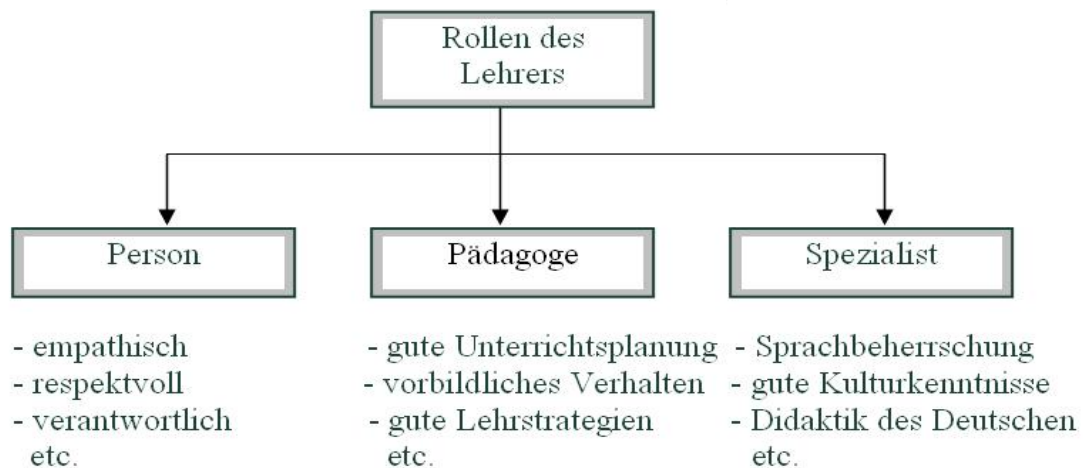


Abbildung 2: Rollen und Eigenschaften bzw. Fähigkeiten des Lehrerprofils

Zur Überprüfung einiger der im Lehrerprofil genannten Eigenschaften bzw. Fähigkeiten oder auch Kompetenzen haben wir für das Fach Deutsch **Standards** formuliert, die uns als Ergebnis der Ausbildung wichtig erscheinen. Diese fassen wir zusammen in den Rubriken: Lehrerverhalten, Kontakt mit der Gruppe, Unterrichtstechniken, Erklärungen, Hilfsmittel, Sprache. So scheinen uns für die Überprüfung der Sprachkompetenz folgende Standards von Bedeutung: Richtige Aussprache,

deutliches Sprechen, Veränderung des Stimmvolumens, normales Sprechtempo, klare und deutliche Formulierungen. Damit will man vermeiden, dass die Evaluation auf subjektiven Einschätzen beruht.

Nur sechs Studienjahrgänge (auch ‚Kohorten‘ genannt) werden insgesamt nach dem Lehrplan FID ausgebildet. Zwei Kohorten sind noch nicht abgeschlossen. Die **Evaluation** des Plans für Deutsch im Hinblick auf den Akkreditierungsprozess (siehe weiter unten) war allgemein sehr gut. Was das Lehrerprofil anbelangt, so kann man sagen, dass die Eigenschaften und Fähigkeiten während der Praktika und auch im Unterricht überprüft werden. Man hat auch einen Beobachtungsbogen entwickelt, auf dem die wichtigsten Aspekte des Lehrerhandelns aufgelistet sind, um das Agieren eines Praktikanten zu überprüfen.

Parellel zur Entwicklung des FID-Plans hat die Regierung über das Erziehungsministerium einen neuen Prozess vorangetrieben, nämlich die Akkreditierung. Die verschiedenen Studienfächer beziehungsweise Programme sollten sich diesem Prozess unterziehen sowie auch die verschiedenen Institutionen. Eine vom Erziehungsministerium abhängige Agentur hat die Aufgabe, diesen Prozess in die Wege zu leiten, zu betreuen und zu überprüfen. Ziel des ganzen Prozesses ist die Qualitätssicherung.

Die Akkreditierung als Zeichen der Qualitätssicherung

Die CNAP (Nationale Kommission für die Akkreditierung der pre-gradualen Ausbildung) als die zuständige Agentur für die Akkreditierung, bestimmt alle Aspekte der Selbstevaluation und stellt die für den Prozess notwendigen Fragebögen zur Verfügung. Die Richtlinien enthalten auch das Verfahren für die Durchführung des Prozesses. Darüber hinaus bestimmt die CNAP die Termine. Es ist ein zweiteiliger Evaluationsprozess, der erste muss von den Interessenten durchgeführt werden (Selbstevaluation), anschließend erfolgt eine Evaluation von Experten aus anderen Universitäten (Externe Evaluation).

Im Jahr 2003 fand eine **Externe Evaluation** statt. Dazu hat man den bestehenden Lehrplan für Deutsch (FID) wieder unter die Lupe genommen, mit dem Ziel, ihn zu evaluieren. Dafür war eine genaue Evaluation der Infrastruktur, der bestehenden Bibliografie, der Studienpläne, der Studienprogramme etc. nötig. Studie-

rende, ehemalige Absolventen, die bereits im Beruf sind, und Arbeitgeber haben sich über die Qualität der Ausbildung geäußert. Dieser Prozess der Evaluation dauerte drei Tage lang; in dieser Zeit haben die Experten alles nachgeprüft. Sie haben unter anderem Gespräche mit den Studierenden, mit unseren Abgängern, mit den Arbeitgebern und den Dozenten der Abteilung geführt. Am Ende des Prozesses haben sie einen knappen Bericht über die Lage herausgegeben.

Von insgesamt maximal sieben Jahren erhielt das Fach Deutsch die **Akkreditierung** für fünf Jahre. Ausschlaggebend für die Zeitdauer der Akkreditierung waren die Lehrprogramme, welche eine starke Kohärenz aufwiesen. Außerdem war auch das Lehrerprofil entscheidend. Darüber hinaus spielten die Bestände der Bibliothek, die Infrastruktur und sowie weitere Faktoren eine wichtige Rolle. Als sehr mangelhaft betrachteten die Experten die Tatsache, dass sich die Dozenten überwiegend dem Lehren und nicht der Forschung widmen. Auch die Tatsache, dass trotz der gut ausgestatteten Bibliothek keine Bibliothekarin zur Verfügung steht, wurde als mangelhaft bewertet.

Das Tuning-Projekt als Reformmodell der Lehrerausbildung (MIM)

Auch wenn sich das Curriculum für Deutsch gut bewährt hat, so hat die Universität im Jahr 2004 dennoch eine Umformulierung der Curricula in Gang gesetzt, um sich dem Projekt ‚Tuning Lateinamerika‘ anzupassen. Grundlage für die Umformulierung war der FID-Plan. Im Hinblick auf die Mobilität der Studenten haben wir für Deutsch einen Teil des Curriculums flexibel gelassen, um den Studenten Wahlmöglichkeiten zu gewähren. Während der sechs Semester dürfen sie entscheiden, was sie belegen wollen, natürlich von dem Angebot ausgehend, das im Studienplan selbst vorgesehen ist.

Die Voraussetzungen für das Tuning-Projekt in Lateinamerika, dem sich 18 Länder mit insgesamt 68 Universitäten angeschlossen haben, sind beinahe die gleichen Voraussetzungen wie für das Tuning-Projekt in Europa, das heißt im Einzelnen:

- Formulierung der Entwicklung der Ziele in Form von erreichbaren und überprüfbareren Kompetenzen: Das setzt eine studentenzentrierte Arbeit voraus und damit verbunden die Zunahme des Selbststudiums;

- Einführung eines Leistungspunktsystem: Das heißt, die Studenten müssen kompetenzorientiert arbeiten und dem Erreichen der Kompetenzen die genügende Zeit widmen. Nach diesem System will man die Studienleistungen testieren;
- Förderung der Mobilität: Dafür ist das Tuning-Projekt Lateinamerika notwendig, mit dem die Studienstrukturen und die Studienziele vereinheitlichen will;
- Ausbau des *longlife learning*: Das heißt der Student muss verstehen, dass er sich in der Informationsgesellschaft weiter- und fortbilden muss;
- Internationalisierung der lateinamerikanischen Universitäten.

Die Lateinamerikaner erwarten mit dem Tuning-Projekt Lateinamerika verschiedene Faktoren und Probleme in Verbindung zu bringen und miteinander vergleichen zu können, wie in Chile beispielsweise die Abbrecherquote der Studenten mit verschiedenen Problemen wie der Aufnahme eines Studiums ohne entsprechende Voraussetzungen, der sozialen Lage der Familie etc. In der Regel melden sich viele Studenten für Deutsch nur deswegen, weil sie sich für die Sprache interessieren und nicht zu Hause bleiben wollen, aber Interesse für den Lehrberuf haben sie keines. Andere tun es, weil sie etwas studieren wollen, ohne sich erstmal zu überlegen, ob sie für das gewählte Studium die Voraussetzungen erfüllen, darunter zum Beispiel Begabung, Beharrlichkeit, Ehrgeiz etc. Bei vielen anderen lassen die Studienergebnisse sehr viel zu wünschen übrig, und plötzlich stehen sie vor dem Problem, dass sie aus dem Studium ausscheiden müssen, weil sie die Universitätsbedingungen nicht erfüllen. Aus den eben genannten Gründen gibt es nur wenige Studenten, die das Studium in der vorgesehenen Zeit, das heißt in viereinhalb oder fünf Jahren absolvieren.

Angestrebte Kompetenzen in der Deutschlehrerausbildung

Dadurch, dass die *Universidad Metropolitana* dem Erziehungsministerium ihre Beteiligung am Tuning-Projekt zugesichert hat, mussten alle Studienpläne in der Deutschlehrerausbildung in Hinblick auf die oben erwähnten Voraussetzungen für das Tuning-Projekt Lateinamerika umformuliert werden.

Die fünf Ausbildungsbereiche wurden auf drei reduziert: Pädagogik, Praktika und disziplinärer Bereich. Die einst bestehende Aufteilung in Sprachpraxis, Phonetik und Grammatik als getrennte Veranstaltungen in den vier ersten Semestern des

Studiums führte zu einer neuen Auffächerung der Inhalte. Zum einen hat man im Curriculum 2005 die drei oben genannten Bereiche integriert, zum anderen soll besondere Gewichtung auf die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz gelegt werden. Die Dozenten müssen damit auf alle Subkompetenzen eingehen, die für die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz notwendig sind. Dafür ist es erforderlich, dass die Dozenten auch Strategien vermitteln, die den Studenten das Erlernen der deutschen Sprache erleichtern.

Mit dem Plan 2005 (MIM) wollen wir besonderen Wert auf die Basiskompetenzen mit den entsprechenden Subkompetenzen legen. Wir gehen jedoch primär von der kommunikativen Kompetenz aus, die wir bei den drei ‚untergeordneten‘ voraussetzen. Zwar muss der Lehrer sprachkompetent sein, aber diese Kompetenz kann im Lehrerberuf nicht isoliert berücksichtigt werden, denn sie ist nur innerhalb einer Kommunikationssituation neben anderen Kompetenzen denkbar. (Cox 2004: 44 f.) Ausgehend von den ursprünglichen drei Rollen im Lehrprofil versuchen wir über die kommunikative Kompetenz die Sozial-, die Lehr- und die Fachkompetenz zu entwickeln (Abb. 3).

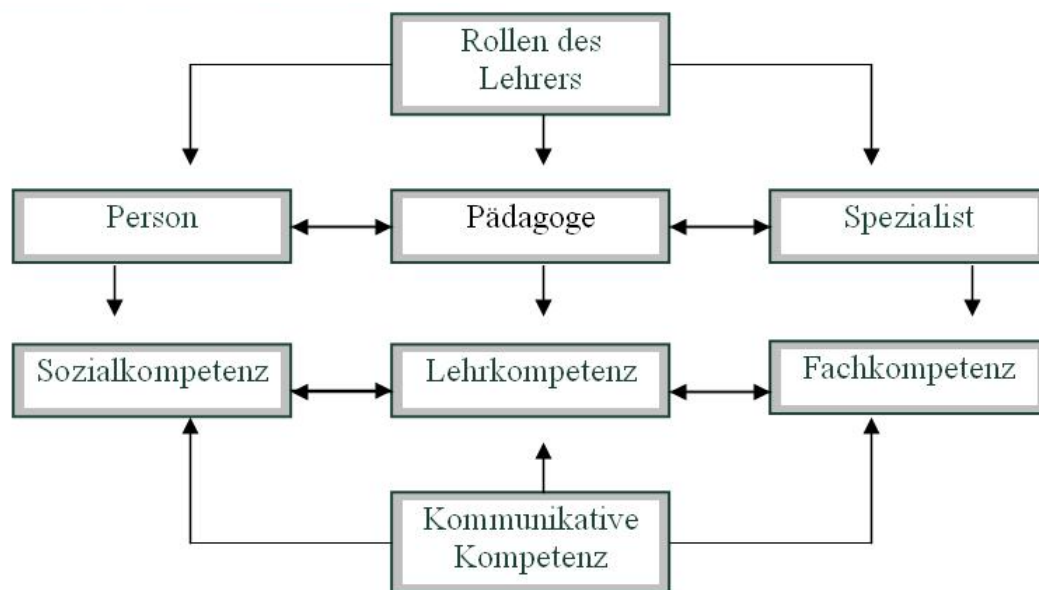


Abbildung 3: Rollen und Kompetenzen

Wir erkennen mehr als die angegebenen Rollen an, aber wir konzentrieren uns auf diejenigen, die uns wichtiger erscheinen. Wir beschränken uns zwar auf die genannten Kompetenzen, subsumieren aber weitere, die man unbedingt entwickeln muss, wie zum Beispiel planen und bewerten. Zur Fachkompetenz gehört natürlich die Sprachkompetenz mit all den Subkompetenzen wie Grammatik, Phonetik etc. Parallel zur Sprachvermittlung wird in den ersten zwei Studienjahren über den zukünftigen Beruf reflektiert. Genauso wird von Anfang an dem didaktischen Material und seiner Anwendung sowie der eigenständigen Entwicklung von innovativem Material Zeit gewidmet.

Modell zur gezielten Entwicklung von Teilkompetenzen

Der Entwicklung der Kompetenzen während des Studiums haben wir das folgende Modell zugrunde gelegt. Der Lehrer muss sicherlich mehr arbeiten, aber er geht auf jeden Fall einen sicheren Weg, weil er alles gezielt zu planen hat (Abb. 4).

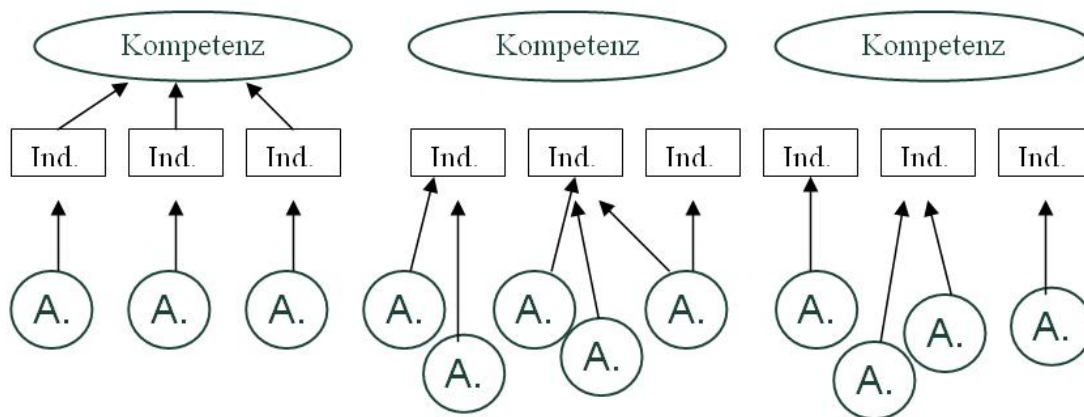


Abbildung 4: Aktivitäten, Indikatoren, Kompetenzen

Anschließend zwei Beispiele mit Kompetenzen und Indikatoren, es handelt sich um Teilkompetenzen für das zweite Semester:

Beispiel 1: Der Student kann sich in der Fremdsprache verständigen
Indikatoren: - Er kann den Inhalt eines Textes kohärent organisieren.
- Er kann den Text problemlos vortragen.
- Er geht auf Fragen bezüglich des Textes ein.

Beispiel 2: Der Student kennt die Phoneme des Deutschen
Indikatoren: - Er betont die phonematischen Unterschiede.
- Er diskriminiert die Phoneme.
- Sein Diskurs ist verständlich.

Je nach Kompetenz und Indikatoren muss dann der Dozent Aktivitäten planen, entwerfen und durchführen und sich dabei die entsprechenden Arbeitsformen überlegen, die besser und schneller zu dieser Kompetenz führen. Dafür muss der Dozent auch die passenden Lehrstrategien anwenden und den Studenten Lernstrategien zur Kompetenzentwicklung vermitteln, sei es in Einzel- oder Gruppenarbeit.

Schlussbemerkung

Auch wenn wir in der Lehrerausbildung ein Modell zugrunde legen, das eine gewisse Resistenz hervorruft, sind wir der Ansicht, dass damit unsere Ziele besser erreicht werden. Nicht nur die Formulierung der Lehrprogramme setzt viel mehr Arbeit voraus, sondern auch das differenzierte Arbeiten im Klassenraum, denn wir müssen versuchen, all diejenigen zu fördern, die besonderes Interesse für den Lehrerberuf zeigen.

Es muss auch an dieser Stelle betont werden, dass unsere Studenten keine Vorkenntnisse haben. Die meisten studieren Deutsch, weil die Punktzahl in der PSU (chilienische Hochschulzugangsprüfung) für ein anderes Studium an einer staatlichen Universität nicht ausreicht. Sie immatrikulieren sich für Deutsch schon mit dem Ziel, das Studienfach später zu wechseln, und noch dazu mit dem negativen Hintergrund, dass sie wissen, dass der Arbeitsmarkt gegen sie spielt. Wenn die derzeitige Entwicklung in Chile fortbesteht, dass die Mehrzahl der Schulen nur noch englischen Sprachunterricht erteilt, sehen wir eine zukünftige gute Arbeitslage für unsere Abgänger in Gefahr.

Ob die Studenten nach dem neuen Modell besser ausgebildet werden, wird sich erst in naher Zukunft zeigen.

Literatur

COX, Luz. „Der Deutschunterricht und das Pädagogische Institut“. In: *Tagungsbeiträge. Germanistentreffen Sao Paulo 2001*, 131–143.

COX, Luz. "Competencias requeridas para el Ejercicio Docente". In: *Extramuros* 3/2004. Santiago, 34-45.

GONZÁLEZ, Jesús. *Para una Universidad del Siglo XXI. Una propuesta modernizadora 1998-2002*. Santiago, Imprenta UMCE 1997.

NADEAU, Gilles. *Modelos de Acreditación, Calidad Institucional y Evaluación Institucional*. Santiago, Imprenta UMCE 1999.

COMISIÓN NACIONAL DE ACREDITACIÓN. *Información de Opinión en Procesos de Autoevaluación: Técnicas e Instrumentos. Una Puerta abierta a la Calidad en la Educación Superior*. Santiago, Gobierno de Chile, Ministerio de Educación 2002.

COMISIÓN NACIONAL DE ACREDITACIÓN. *Manual para el Desarrollo de Procesos de Autoevaluación*. Santiago, Gobierno de Chile, Ministerio de Educación 2002.

DEPARTAMENTO DE ALEMÁN. *Proyecto de Innovación Curricular*. Santiago 1998.

DEPARTAMENTO DE ALEMÁN. *Proyecto de Innovación Curricular*. Santiago 2004.

DEPARTAMENTO DE ALEMÁN. *Informe de Autoevaluación: Licenciatura en Educación con Mención Alemán y Pedagogía en Alemán*. Santiago 2003.

DEPARTAMENTO DE ALEMÁN. *Formularios de Antecedentes, CNAP. Información Cualitativa para el Proceso de Acreditación*. Santiago 2003.

DIRECCIÓN DE PLANIFICACIÓN. *LA UMCE frente a las tecnologías de la Información para la Educación*. Santiago, Imprenta UMCE 1997.

VICERECORÍA ACADÉMICA. *Proyecto C – 1. Reformulación de Planes y Programas de Estudio y Reconversión de la Oferta Académica*. Santiago, Imprenta UMCE 1996.

VICERECORÍA ACADÉMICA Y DIRECCIÓN DE PLANIFICACIÓN. *Comisión Proyecto C - 1. LA UMCE, la Modernización de la Educación y la Formación Inicial Docente*. Santiago, Imprenta UMCE 1997.

VICERECORÍA ACADÉMICA Y DIRECCIÓN DE PLANIFICACIÓN. *Proyecto „Innovación y Mejoramiento Integral de la Formación Inicial de Docentes“*. Santiago, Imprenta UMCE 1997.