

Simone Krächter

Coaching in der Lehrerausbildung

Wirkungen und Wirkfaktoren im Kompetenzentwicklungsprozess
von Lehramtsanwärtern

Krächter

Coaching in der Lehrerbildung

Simone Krächter

Coaching in der Lehrerausbildung

Wirkungen und Wirkfaktoren im Kompetenz-
entwicklungsprozess von Lehramtsanwärtern

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2018

k

Die vorliegende Arbeit wurde von der Fakultät Kulturwissenschaften der Universität Paderborn unter dem Titel „Coaching im Professionalisierungsprozess der Lehrerausbildung - Gelingensbedingungen der Personenorientierten Beratung mit Coaching-Elementen (POB-C) im nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst“ als Dissertation angenommen.

Gutachter: Prof. Dr. Bardo Herzig, Prof. Dr. Florian Söll.

Tag der Disputation: 20.07.2017.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2018.kg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Bild Umschlagseite 1: © Maren Bödeker, „ohne Titel“ 2016 (Ausschnitt), Mischtechnik auf Papier, 20 cm x 20 cm.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2018.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2211-4

Stare.

It is the way to educate your eye, and more.

Stare, pry, listen, eavesdrop.

Die knowing something.

You are not here long.

Walker Evans

(aus: Nachwort zu *Many are called*, 1960)

Dank

Wege entstehen dadurch, dass man sie geht.

Franz Kafka

Aber man kann sie nicht allein gehen. Dass der herausfordernde Weg dieses Forschungsvorhabens auf so vielen Ebenen beglückend und bereichernd war, dass ich den Arbeitsprozess und das Lernen, das Vertiefen, den Blick auf die Entwicklungsprozesse junger Lehrpersonen als so spannend und lehrreich erfahren durfte, verdanke ich einer ganzen Reihe von Personen.

Danken möchte ich ganz besonders meinen Betreuern, Herrn Prof. Dr. Bardo Herzig und Herrn Prof. Dr. Florian Söll, die das Projekt von Anfang an mit Offenheit und Zuspruch, mit Interesse und konstruktiver Kritik, mit engagierter und inspirierender Beratung begleitet haben und mir mit ihrer Kompetenz, ihrer Zugewandtheit, mit Humor und Herzlichkeit vor Augen geführt haben, wie sehr eine förderliche Begleitung im Lern- und Arbeitsprozess ermutigen, stärken und weiterbringen kann.

Ein großer Dank richtet sich an meine langjährigen Freundinnen, Kolleginnen und Korrekturleserinnen Frau Dr. Sylke Bakker, Frau Bettina Bergmann und Frau Dr. Eva Lettermann: So rundherum und kontinuierlich Anregung und Austausch, Stabilität und Verlässlichkeit, Freundschaft und Getragensein zu erfahren, ist ein Geschenk.

Dankbar bin ich dem Leitungsteam des ZfsL Detmold, Frau Gertrud Effe-Stumpf, Herrn Werner Damm und Frau Babette Steiner, für ihre Impulse auf meinem Weg, ihre tätige Unterstützung des nebenberuflichen Forschungsprojekts und ihr wohlwollendes Interesse. Vielfältig bereichert haben mich auch unzählige Gespräche mit meinen Kolleginnen und Kollegen über Aspekte unserer Profession, über Coaching, über vieles, was Menschen im Lehrerberuf bewegt; es ist wunderbar, von einem Kollegium so viel Wertschätzung zu erfahren.

Herrn Reinhard Gerdes danke ich für die Genehmigung der Studie seitens des nordrhein-westfälischen Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Herrn Prof. Dr. Siegfried Greif für die freundliche Bereitstellung des noch unveröffentlichten Beobachtungsmanuals, Herrn Prof. Dr. John Erpenbeck für die bereitwillige Kommentierung meiner Nutzung seiner kompetenztheoretischen Überlegungen im Rahmen dieser Arbeit. Frau Sigrid Kalina gilt mein herzlicher Dank für ihre diskrete und gewissenhafte Transkription der umfangreichen Audio-Dateien, „meinem“ Doktorandenkolloquium für die freundliche Aufnahme, für Einblicke in unterschiedlichste Forschungsprojekte, für Austausch und anregende Diskussionen. Vor allem danke ich all den Lehramtsanwärtern und Seminaarausbildern, die bereit waren, mich an ihren Erfahrungen teilhaben zu lassen, für ihr Engagement und ihr Vertrauen.

Und ich danke meiner Familie: meinen Eltern, Christel und Rudolf Krächter, ohne die alles nichts wäre, die immer da sind, unersetzlich; meinem Mann Guido Ostermann für seine Ausgeglichenheit, Geradlinigkeit und Konstanz, für Verständnis und Geduld; ohne ihn hätte diese Arbeit so nicht entstehen können.

Simone Krächter

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	11
2	Professionalität und Professionalisierung im Lehrerberuf	17
2.1	Denkrichtungen	18
2.1.1	Kompetenzorientierung	19
2.1.2	Strukturtheorie	37
2.1.3	Berufsbiographische Ansätze	42
2.1.4	Ansätze zum professionellen Selbstverständnis	57
2.1.5	Ermöglichungsdidaktik	61
2.1.6	System- und Transitionstheorie	67
2.1.7	Exkurs: Professionalisierung und Reflexion	72
2.2	Zwischenbilanz I	75
2.3	Kompetenzentwicklung und Werteinteriorisation nach Erpenbeck	77
2.4	Zwischenbilanz II	96
2.5	Forschung zur Wirksamkeit von Professionalisierungsmaßnahmen in der zweiten Phase der Lehrerausbildung	98
2.5.1	Forschungslage	99
2.5.2	Forschungsprobleme	101
2.5.3	Forderungen an zukünftige Forschung	103
2.5.4	Forschungsbefunde	104
2.5.5	Forschung zu Coaching im Kontext der Lehrerprofessionalisierung	113
2.6	Zwischenbilanz III	116
3	Personenorientierte Beratung mit Coachingelementen (POB-C) im nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst	119
3.1	Vorbereitungsdienst in NRW	120
3.1.1	Voraussetzungen	120
3.1.2	Zeitliche und organisatorische Struktur	121
3.1.3	Zielsetzungen	122
3.1.4	Ausbildungsdidaktische Prinzipien	123
3.1.5	POB-C	128
3.2	Zwischenbilanz IV	131
3.3	Qualifizierung der Berater	132
3.4	Zwischenbilanz V	139
3.5	Systemisches Coaching nach König und Volmer	139
3.5.1	Personale Systemtheorie	139
3.5.2	Systemisches Coaching	142
3.5.3	Gestaltung des Coachingprozesses	146
3.6	Zwischenbilanz VI	150

4	Coaching: Wirkfaktoren und Wirkungen	153
4.1	Wirkfaktoren im Coaching	153
4.1.1	Grundlagentheorien und heuristische Modelle	154
4.1.2	Allgemeine Wirkfaktoren im Coachingprozess nach Greif	159
4.1.3	Das Rating der methodischen Erfolgsfaktoren im Coachingprozess	165
4.1.4	Das Beobachtungsmニュアル	168
4.1.5	Hinderliche Wirkfaktoren	170
4.2	Zwischenbilanz VII	171
4.3	Wirkungen von Coaching	172
4.3.1	Positive Wirkungen	173
4.3.2	Negative Wirkungen	176
4.4	Zwischenbilanz VIII	177
5	Forschungsmethodisches Design	179
5.1	Untersuchungsziel und Verwendungszweck	179
5.2	Forschungsmethodischer Ansatz	179
5.2.1	Begründung des eigenen forschungsmethodischen Vorgehens	180
5.2.2	Triangulation in der qualitativen Forschung	183
5.3	Erhebungsdesign	184
5.3.1	Grundgesamtheit und Stichprobe	184
5.3.2	Zugang zum Feld	186
5.3.3	Interview	187
5.3.4	Transkription	195
5.4	Auswertungsmethodik	197
5.4.1	Qualitative Inhaltsanalyse: Darstellung der Auswertungsmethodik im inhaltsanalytischen Ablaufmodell	198
5.4.2	Erläuterungen zu den Schritten der inhaltsanalytischen Auswertung	199
5.4.3	Prinzipien der Textbearbeitung im Auswertungsprozess	204
5.5	Kategorien	205
5.5.1	Kategoriensystem Teil A: Wirkungen der POB-C	205
5.5.2	Kategoriensystem Teil B: Wirkfaktoren in der POB-C	208
5.5.3	Kategoriensystem Teil C: Einbettung der POB-C in den Ausbildungskontext	210
6	Gelingensbedingungen der POB-C: Ergebnisse	213
6.1	Zum Modus der Darstellung der Detailergebnisse	213
6.1.1	Darstellungsmodus Teil A: Wirkungen der POB-C	213
6.1.2	Darstellungsmodus Teil B: Wirkfaktoren in der POB-C	217
6.1.3	Darstellungsmodus Teil C: Einbettung der POB-C in den Ausbildungskontext	220
6.2	Zentrale Ergebnisse: POB-C in der Einschätzung von Lehramtsanwärtern	222
6.2.1	Wirkungen der POB-C	223
6.2.2	Wirkfaktoren in der POB-C	239
6.2.3	Einbettung der POB-C in den Ausbildungskontext	260

6.3	Zentrale Ergebnisse: POB-C in der Einschätzung von Kernseminarleitern	282
6.3.1	Wirkungen der POB-C	282
6.3.2	Wirkfaktoren in der POB-C	283
6.3.3	Einbettung der POB-C in den Ausbildungskontext	284
7	Coaching in der Lehrerausbildung: Erträge, Potenziale, Chancen	287
7.1	Rückblick auf den Forschungsprozess	287
7.2	Erträge der POB-C im Vorbereitungsdienst	292
7.2.1	POB-C wirkt	292
7.2.2	POB-C wird funktional realisiert	294
7.3	Potenziale der Optimierung in Coaching- und Ausbildungssystem	295
7.3.1	Regelungen und Interaktionsstrukturen	295
7.3.2	Emotion und Reflexion	300
7.4	Chancen der POB-C als Ansatz der Institutionalisierung eines veränderten Lern- und Entwicklungsverständnisses	305
	Verzeichnisse	311
	Literaturverzeichnis	311
	Verzeichnis der Abbildungen	333
	Verzeichnis der Tabellen	334
	Verzeichnis der Kästen	335

Verzeichnis der Abkürzungen

ABB	Ausbildungsbeauftragte
BAK	Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen e. V.
BdU	Bedarfsdeckender Unterricht
BK	Berufskolleg
DQR	Deutscher Qualifikationsrahmen
EF	Einführungsphase (10. Jahrgang im G8-Bildungsgang in NRW)
EPG	Eingangs- und Perspektivgespräch
EQR	Europäischer Qualifikationsrahmen
FL	Fachleitung
G	Grundschule
GyGe	Gymnasium/Gesamtschule
KMK	Kultusministerkonferenz
KSL	Kernseminarleitung/Fachleiter im Kernseminar
LAA	Lehramtsanwärter
LABG	Lehrerausbildungsgesetz
LiV	Lehrer im Vorbereitungsdienst
LK	Leistungskurs in der gymnasialen Oberstufe
LPA	Landesprüfungsamt
MSW	Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen
MIWF	Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung
NRW	Nordrhein-Westfalen
o. J.	ohne Jahresangabe
o. S.	ohne Seitenangabe
OVP	Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung
PISA	Programme for International Student Assessment
POB-C	Personenorientierte Beratung mit Coachingelementen
SL	Schulleitung
SU	Selbstständiger Unterricht
SuS	Schülerinnen und Schüler
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
VD	Vorbereitungsdienst
ZfsL	Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung

1 Einleitung

Lehrerbildung ist unentbehrlich und wird doch nicht selten mit Misstrauen betrachtet. Die Frage, ob und, wenn ja, wie sie eigentlich wirkt und welchen Beitrag sie zur Entwicklung von Professionalität im Lehrerberuf zu leisten vermag, wird schwerlich letztgültig beantwortet werden können (vgl. Terhart 2013); dennoch hält die Diskussion darum ungebrochen an. Dass Lehrerbildung unabdingbar ist, wird kaum in Zweifel gestellt, doch ist trotz erheblicher wissenschaftlicher und institutioneller Anstrengungen das Spektrum solcher Stimmen nach wie vor breit, die eher wenig Vertrauen in Lehrerbildungsmaßnahmen hegen, eine skeptische Haltung nahelegen und zu dem Schluss kommen, es handle sich dabei um nicht viel mehr als eine *weak intervention* (Richardson 1996). Immer deutlicher offenbart sich etwa, dass Lehrerbildung nur bedingt Einfluss auf die professionelle Entwicklung angehender Lehrpersonen nehmen kann, denn Professionalisierungsprozesse sind von vielfältigen Faktoren beeinflusst. Aktuelle Studien beleuchten vor diesem Hintergrund zunehmend individuelle Voraussetzungen wie z. B. Selbstkonzepte (vgl. Kanert 2014), Persönlichkeitsmerkmale (vgl. Kocher 2014) und Typen der Professionalisierung (vgl. Košinár 2014) von Lehrkräften in Ausbildung. Als nach wie vor aktuell erweist sich der vielfach belegte Befund, dass sich angesichts des sprunghaften Anstiegs beruflicher Anforderungen vor allem subjektive Überzeugungen aus der eigenen Schulzeit durchsetzen (vgl. Dietrich 2014, Lamy 2014). Der Blick auf spezifische individuelle Konstitutionen ergibt beispielsweise, dass diese im Rahmen der Ausbildung Deprofessionalisierungseffekten Vorschub leisten können (vgl. Bergau 2009, Bonnet & Hericks 2014, Pfannkuche 2015). Skeptiker gegenüber der Wirksamkeit von Lehrerbildung sehen sich zudem bestätigt durch solche Studien der letzten Jahre, die die Seite der Ausbildung in den Blick nehmen. Konstatiert werden z. B. deutliche Unterschiede darin, inwieweit die Nicht-Standardisierbarkeit des Lehrerberufs in Seminargestaltung überhaupt Berücksichtigung findet (vgl. Krüger 2014). Ernüchterndes ergibt auch der Blick auf die Interaktionspraxis in Studien- und Fachseminaren, die nicht etwa Bedingungen für professionelle Reflexivität im Lehrerberuf schaffe, sondern vielmehr deprofessionalisierende Tendenzen aufweise (vgl. Kunze 2014). Ermittelt wird, dass das Studienseminar durch Angleichung der Seminausbildung an schulischen Unterricht spezifische eigene Problemfelder generiert und die intendierte reflexive Distanzierung von schulischer Praxis damit unmöglich macht, so dass der seminardidaktische Arbeitsmodus darin bestehe, Schule lediglich zu „spielen“; Seminararbeit erweise sich letztlich als orientierungslos und von Unsicherheit gekennzeichnet (vgl. Dzengel 2016). Beklagt wird darüber hinaus eine konformistische Ausbildungskultur, die von pädagogischem Jargon geprägt sei und damit einen rational-argumentativen Austausch lediglich karikiere; statt Professionalisierung könne Regression die Folge sein (vgl. Wernet 2009).

Diesen eher desillusionierenden Befunden werden in der Forschung je spezifische Veränderungs- und Entwicklungsperspektiven entgegengestellt. Dabei bildet sich unter den professionalisierungstheoretischen Ansätzen allmählich ein Konsens dahingehend heraus, dass in der Ausbildung vor allem Formen der begleitenden Unterstützung funktional sind, die auf je individuelle Entwicklungsstände reagieren, spezifische Problemlagen konstruktiv aufgreifen, auf kritische Reflexion ausgerichtet sind und insbesondere dazu beitragen, überkommene Handlungsmuster wahrzunehmen, aufzubrechen und zu verändern (vgl. z. B. Wahl 1991, 2006). Nach wie vor besteht aber ein Defizit im Hinblick auf Forschungen dazu, wie sich Lehrpersonen professionalisieren, wodurch ihr Kompetenzerwerb begünstigt wird und welche Bedeutung da-

bei individuellen Merkmalen, aber auch institutionellen Angeboten zukommt. Immerhin lässt sich mit Blick auf die Situation der Lehrerausbildung in Deutschland resümieren, dass zwar „grundlegende Fragen bisher nicht abschließend geklärt, aber mit zunehmender wissenschaftlicher Erkenntnis und Erprobung anders diskutierbar werden bzw. bereits geworden sind“ (Walm & Wittek 2014: 51).

Die Suche nach konkreten Wegen, Lehrerausbildung so zu gestalten, dass sie angehende Lehrkräfte mit der Befähigung ausstattet, diesen anspruchsvollen Beruf kompetent auszuüben, hält folglich unablässig an. Nach wie vor gilt: „Eine wirkliche Dauerbaustelle im Bildungssystem ist die Lehrerbildung“ (Terhart 2012: 4). Gesteigerte Aktivitäten, wie sie insbesondere in Folge der Ergebnisse internationaler Schulleistungsvergleiche und des Bologna-Prozesses und vor allem auf struktureller Ebene zu verzeichnen sind, haben dabei in der bundesdeutschen Lehrerausbildung „im Rahmen der föderalen Struktur zu gesteigerter Unübersichtlichkeit geführt“ (Walm & Wittek 2014: 51), und zwar ohne „sich bisher grundsätzlich über die Bundesländer hinweg neu zu orientieren“ (ebd.: 52).

Das Bundesland Nordrhein-Westfalen initiierte mit dem *Lehrerausbildungsgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen* (MSW 2009) eine umfangreiche Reform der Lehrerausbildung; diese betrifft seit November 2011 auch den Vorbereitungsdienst (VD). Sie ging einher mit einer Verkürzung der zweiten Phase¹ von vierundzwanzig auf achtzehn Monate und hegte den Anspruch der Qualitätssteigerung sowie der Gewährleistung einer zeitgemäßen und zukunftsorientierten Ausbildung (vgl. Schött 2012: 13). Eine maßgebliche inhaltliche Veränderung brachte die Neuakzentuierung des ausbildungsdidaktischen Prinzips der Personenorientierung mit sich, denn sie führte zur Installation eines neuen Beratungsformats, der *Personenorientierten Beratung mit Coachingelementen* (POB-C) (vgl. MSW 2011/16 § 10 (4)):

„Im neuen Vorbereitungsdienst für Lehrämter wird die Entwicklung personaler Kompetenzen verpflichtender Bestandteil der Ausbildung: Wer Lehrerin oder Lehrer werden will, erhält in der schulpraktischen Phase begleitend gezielte Beratung mit Coaching.“ (König 2011: 591)

Gegenstand der Untersuchung

Diesem neuen Ausbildungselement widmet sich die vorliegende Untersuchung. Es ist gekennzeichnet durch ein strukturiert problemlösend angelegtes Vorgehen, dessen Zielsetzung es ist, Lehramtsanwärter² in ihrer Entwicklung zielführender und stärker als bisher zu unterstützen, und zwar in Richtung der „persönlichen professionsbezogenen Standortbestimmung, Entwicklung von persönlichen Zielen und Perspektiven, Entwicklung von Problemlösungs- und Umsetzungsstrategien im komplexen Arbeitsalltag, Analyse und Weiterentwicklung des eigenen Lehrerverhaltens, Klärung der eigenen Rolle“ (ebd.), auch um so die Erreichung der im Kerncurriculum formulierten Kompetenzen und Standards in den Handlungsfeldern des Lehrerberufs (vgl. MSW 2012a und 2016a) nachhaltig zu fördern. Die Beratung ist im Verlauf des achtzehnmonatigen VD verpflichtend mindestens zweimal in Anspruch zu nehmen.

Die Realisierung des Instruments setzt voraus, dass im Ausbildungssystem Personen zur Verfügung stehen, die diese Form der Beratung durchführen können. Seit 2011 werden daher Seminarasbilder in einer aufwändigen landesweiten Qualifizierungsmaßnahme fortgebildet, die

1 Die Angabe bezieht sich auf die Phasenstruktur der Lehrerausbildung von Studium, Vorbereitungsdienst und Berufseinstieg.

2 Anmerkung zur Schreibweise: Männliche und weibliche Formen werden im Text gleichberechtigt verwendet.

darauf ausgerichtet ist, Coachingkompetenz systematisch aufzubauen und ein gemeinsames Coachingverständnis zu etablieren.

Problemstellung

Ausgangspunkt des Forschungsinteresses war zunächst ein persönlicher Impuls: In der Funktion als Fach- und Kernseminarleiterin am Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung fand sich die Verfasserin in der Situation, die Reform des VD und die Implementation der POB-C von Beginn an zu begleiten und dabei wahrzunehmen, dass eine große Zahl von Seminarbildnern diese Veränderung als Bereicherung und ausbildungsdidaktische und institutionelle, aber auch persönliche und professionelle Weiterentwicklung erlebten. Weitgehend undeutlich blieb allerdings, wie das Instrument von denjenigen gesehen, erlebt und beurteilt wird, denen es zugute kommen soll: den Lehramtsanwärtern (LAA). Welche Erträge nehmen sie mit? Was setzen sie tatsächlich um? Stellen sie einen Einfluss auf ihre professionelle Weiterentwicklung fest?

Vor allem aber besteht ein öffentliches und insbesondere ein professionalisierungstheoretisches Erkenntnisinteresse: Die nordrhein-westfälische Lehrerbildung befindet sich mit der Implementation des Beratungsinstruments in den VD nach Konzept und Aufwand in einer Vorreiterrolle; bis dato gibt es in der bundesdeutschen Lehrerbildungslandschaft kein vergleichbares Unterfangen.³ Demzufolge liegen auch noch keine Befunde zur Wirksamkeit des Instruments oder komparabler Formate vor. Im Hinblick auf POB-C existieren zwar allgemeine Aussagen (vgl. Kunter et al. 2013, Schade 2016), die eine vorsichtig positive Einschätzung erlauben, eine systematische Evaluation ist aber derzeit noch nicht erfolgt. Auch hinsichtlich des generellen Einflusses von Coaching auf Professionalisierungsprozesse von Lehrpersonen ist die Kenntnislage im deutschsprachigen Raum angesichts bislang kaum belastbarer Studien schmal; vorhandene Untersuchungen stehen vor allem im Zusammenhang mit Gesundheitsprävention im Lehrerberuf. Das heißt, dass die Frage, welchen konkreten Beitrag ein begleitendes Coachingformat wie die POB-C im nordrhein-westfälischen VD zur Professionalisierung von Lehrpersonen leisten kann, bislang unbeantwortet ist.

Forschungsfrage

Anliegen der vorliegenden Untersuchung ist es, Aufschluss über die Funktionalität des Beratungsinstruments POB-C im Kontext des nordrhein-westfälischen VD zu erhalten und so zum Lehrerbildungsdiskurs beizutragen. Die Forschungsfrage lautet demnach:

Unter welchen Bedingungen gelingt *Personenorientierte Beratung mit Coachingelementen* in der zweiten Phase der Lehrerbildung als Beitrag zur Entwicklung professioneller Handlungskompetenz?

Neben der Ausrichtung auf mögliche Wirkungen der POB-C im Hinblick auf die Entwicklung der LAA richtet sich die Frage nach den Bedingungen des Gelingens zum einen auf das, was sich

3 Walm und Wittke halten in ihrer Dokumentation zu Regelungen in der Lehrerbildung in Deutschland fest: „Die Ausbildung verläuft in seminaristischer und/oder modularisierter Form mit einem unterschiedlichen Maß an eigenverantwortlichem Unterricht in verschiedenen Phasen der Ausbildung. Eine spezielle Begleitung/Beratung der Referendar_innen durch Personal, das nicht gleichzeitig einen Bewertungsauftrag für den Referendar/die Referendarin wahrnehmen muss, ist mehrheitlich nicht vorhanden“ (Walm & Wittke 2014: 52).

im Rahmen der Beratungsgespräche, d. h. im Coachingsystem, eigentlich geeignet, zum anderen auf Bedingungen des Gelingens der POB-C im Ausbildungssystem. Die Forschungsfrage wird daher in die folgenden Teilfragen aufgeschlüsselt:

- Welchen Beitrag leistet POB-C aus Sicht der interviewten Personen zur Entwicklung *professioneller Handlungskompetenz* der LAA?
- Wie wird POB-C aus der Sicht der Interviewpersonen im *Coachingsystem* realisiert?
- Wie wird POB-C aus Sicht der Interviewpersonen im *Kontext des Ausbildungssystems* realisiert?

Potenzielle Ergebnisse sollen darüber hinaus auf Verallgemeinerbarkeit hinsichtlich der Funktionalität individualisierter Beratungsformate für Prozesse der Professionalisierung im Lehrerberuf überprüft werden.

Zielsetzungen

Die Studie will ermitteln, unter welchen Bedingungen die POB-C im nordrhein-westfälischen VD gelingt bzw. einen Beitrag zur Entwicklung professioneller Handlungskompetenz leistet. Aus der Erhebung, Analyse und Auswertung von Daten sollen Erkenntnisse darüber gewonnen werden, welche Wirkungen POB-C zeitigt, welche Wirkfaktoren in der Beratung maßgeblich zum Tragen kommen und wie das Instrument in den Ausbildungskontext eingebettet ist, und zwar insbesondere aus der Sicht von LAA und ergänzend auch aus Sicht von beratenden Kernseminarleitern. Es sollen Hypothesen generiert werden, aus denen sich – im Abgleich mit den seitens des Ministeriums für Schule und Weiterbildung (MSW) formulierten Zielsetzungen und den im Kerncurriculum festgeschriebenen verbindlichen Qualitätsindikatoren – Hinweise und Vorschläge zu einer kritischen Revision der bisherigen Arbeit mit dem Instrument ableiten lassen, so dass gezielt Voraussetzungen dafür geschaffen werden können, das Potenzial der POB-C optimal auszuschöpfen. Es geht letztlich um die Klärung der Frage, ob POB-C als funktionales Element der Professionalisierung im Sinne des aktuellen Diskurses fungiert.

Gang der Untersuchung

Methodisch war es zur Beantwortung der Forschungsfrage zum einen notwendig, relevante Theoriebestände zu sichten und auszuwerten: Um überprüfen zu können, ob POB-C geeignet ist, einen Beitrag zur Entwicklung professioneller Handlungskompetenz im VD zu leisten, werden solche Vorstellungen von Professionalität und Professionalisierung von Lehrpersonen herangezogen, die den umfangreichen, langjährigen Diskurs zu Fragen der Lehrerbildung prägen und der Untersuchung als orientierend zugrunde gelegt werden können. Darüber hinaus wird das neue Beratungsinstrument in den Kontext bisheriger Befunde zur Wirksamkeit von Maßnahmen der Lehrerprofessionalisierung gestellt, indem der Forschungsstand gesichtet und skizziert wird, nicht zuletzt um ggf. Erkenntnisse über vergleichbare Formate ebenfalls einbeziehen zu können. Im Hinblick auf die zweite Teilfrage war es erforderlich, bis dato vorhandenes Wissen über allgemeine Wirkfaktoren im Coaching und Wirkungen von Coachingmaßnahmen auf relevante Erkenntnisse zu überprüfen und ggf. für die Untersuchung nutzbar zu machen, so dass zur Beantwortung der Frage, wie, d. h. durch welche förderlichen oder hinderlichen Wirkfaktoren es zu positiven oder negativen Wirkungen der POB-C kommt, verfügbares analytisches Instrumentarium angelegt werden kann. Auch Teilfrage drei setzt insofern eine theoretische

Fundierung voraus, als die Einbettung des Beratungsinstruments in das Ausbildungssystem analytisch erfasst werden soll. Hier wird das theoretische Fundament der POB-C, die Personale Systemtheorie, herangezogen, denn sie stellt ein begriffliches Instrumentarium zur Beschreibung sozialer Systeme zur Verfügung.

Zum anderen bedurfte es der Erhebung aussagekräftiger Daten sowie geeigneter Verfahren zu ihrer Analyse: Um Erkenntnisse im Sinne der Forschungsfrage gewinnen zu können, lag es nahe, als Subjekte der Ausbildung diejenigen zu befragen, für deren Professionalisierung das Instrument gedacht ist, die es nutzen und davon profitieren sollen, aber auch diejenigen, die als eigens qualifizierte Berater POB-C durchführen. Deshalb wurde in einer von Juni 2014 bis März 2015 durchgeführten Interviewerhebung mit 21 Lehramtsanwärtern und sieben Kernseminarleitungen verschiedener ZfSL-Standorte und unterschiedlicher Schulformen umfangreiches Datenmaterial gewonnen, das mittels strukturierender Inhaltsanalyse und orientiert an deduktiv aus den gesichteten Theoriebeständen abgeleiteten Kategorien eingehend systematisiert, analysiert, ausgewertet und interpretiert wurde.

Eingrenzung der Untersuchung

Die Arbeit verfolgt nicht den Anspruch, eine umfassende Evaluation der Einführung und Realisierung des Beratungsinstruments POB-C im Land NRW oder gar des Gelingens des gesamten reformierten VD zu leisten. Vielmehr richtet sich das Erkenntnisinteresse entsprechend der Forschungsfrage darauf, welche Bedingungen in Coaching- und Ausbildungssystem gewährleistet (bzw. vermieden) werden müssen, damit POB-C im Sinne der formulierten Intentionen gelingt. Über bislang vorliegende Erkenntnisse geht die Untersuchung insofern hinaus, als ermittelt und präzisiert werden soll, worin aus Sicht der befragten Personen konkrete Wirkungen der POB-C für die Kompetenzentwicklung, greifbare Wirkfaktoren in den Coachingprozessen und relevante Aspekte der Realisierung im Ausbildungssystem bestehen, um daraus ableiten zu können, welche Elemente beibehalten und verstärkt bzw. weiterentwickelt und verändert werden sollten.

Aufbau der Arbeit

Entsprechend den vorgestellten Prämissen wird die Arbeit wie folgt gegliedert:

Mit Kapitel 2 wird die Untersuchung in den Kontext des Professionalisierungsdiskurses gestellt. Es skizziert Wegmarken des Diskurses zu Professionalität und Professionalisierung, entfaltet das der Arbeit zugrunde liegende Verständnis von Professionalität und Professionalisierung, das sich insbesondere an die Konzeption von Erpenbeck et al. anlehnt, und umreißt den Forschungsstand zur Wirksamkeit von Lehrerausbildungsmaßnahmen in der zweiten Phase.

Kapitel 3 widmet sich dem Gegenstand der Untersuchung. Dargelegt werden zum einen die formalen und inhaltlichen Strukturen des VD in NRW einschließlich der Regularien der Realisierung der POB-C als Instrument des Prinzips der Personenorientierung, zum anderen das Konzept der Qualifizierung derer, die mit der Durchführung der POB-C betraut sind, und schließlich die theoretischen und praktischen Grundlagen des Beratungsinstruments: die Personale Systemtheorie und das Systemische Coaching nach König und Volmer.

Kapitel 4 resümiert relevante Wissensbestände zu Wirkfaktoren *im* und Wirkungen *von* Coaching. Ein Schwerpunkt liegt hier auf theoretischen und methodischen Grundlagen im Hinblick auf die Erfassung von Coachingprozessen, die zur Beantwortung der Forschungsfrage

herangezogen werden können. Dabei wird verdeutlicht, inwiefern insbesondere der Ansatz von Greif et al. sowie Überlegungen von Künzli für die Studie von Relevanz sind.

Kapitel 5 dient der Dokumentation des forschungsmethodischen Vorgehens. Neben Untersuchungsziel und Verwendungszweck werden relevante Besonderheiten des qualitativen Ansatzes, das Erhebungsdesign, die Auswertungsmethodik und Spezifika der gewählten Kategorienbildung und -definition dargelegt.

Kapitel 6 beinhaltet die zentralen Ergebnisse der Studie im Hinblick auf die Forschungsfrage. Sie werden in Verdichtung der Detailergebnisse aus der Datenanalyse⁴ in Form von zehn Thesen nebst Unterthesen zu Wirkungen, Wirkfaktoren und Einbettung der POB-C präsentiert und mit den Aussagen der befragten Kernseminarleitungen abgeglichen.

Kapitel 7 formuliert im Sinne einer Gesamtauswertung der Studie Fazit und Perspektiven. Nach einer kritischen Revision des Forschungsprozesses werden abschließend Erträge des Beratungsinstruments pointiert, aber auch seine noch nicht ausgeschöpften Potenziale ausgelotet. Eine Schlussbemerkung zeigt perspektivisch generelle Chancen des zugrunde liegenden Lehr- und Lernverständnisses auf.

⁴ Die Detailergebnisse aus der Datenanalyse werden ausführlich im Anhang dokumentiert, der Anhang kann auf Anfrage bei der Autorin in elektronischer Form eingesehen werden.

2 Professionalität und Professionalisierung im Lehrerberuf

Die Formulierung der Forschungsfrage (Kap. 1) hat bereits deutlich gemacht, dass mit der Studie untersucht werden soll, ob das Beratungsformat POB-C geeignet ist, die Kompetenzentwicklung bzw. den Professionalisierungsprozess von LAA zu unterstützen. Im Mittelpunkt des vorliegenden Kapitels steht daher die Frage, wodurch *Professionalität* im Lehrerberuf gekennzeichnet ist, wie sich die *Professionalisierung* von Lehrpersonen vollzieht und wodurch professionelle Weiterentwicklung im Lehrerberuf bewirkt wird.

Im Folgenden werden zunächst prominente Denkrichtungen im Hinblick auf Professionalität und Professionalisierung im Lehrerberuf skizziert.⁵ Dabei werden auch die Erklärungsofferen des jeweiligen theoretischen Ansatzes dazu herausgestellt, welche Faktoren professionelle Weiterentwicklung anregen. Auch wird herausgearbeitet, welche Forderungen an Ausbildungskonzepte sich daraus jeweils ableiten. So kann schließlich aufgezeigt werden, inwiefern Erpenbecks Verständnis von beruflicher Kompetenz und Kompetenzentwicklung hier anschlussfähig ist und der vorliegenden empirischen Untersuchung als theoretisches Konzept zugrunde gelegt werden kann. Es macht zum einen die Professionalität angehender Lehrpersonen analytisch erfassbar und liefert zum anderen einen Erklärungsansatz für die Initiierung von Kompetenzentwicklungsprozessen.

Begriffsklärungen

Der Begriff *Professionalität* ist „[i]n der Wissenschaft, in der gebildeten Öffentlichkeit, im Alltag [...] mittlerweile äußerst heterogen und beliebig geworden“ (Terhart 2011: 202); seine Bedeutung, gerade in Abgrenzung zu Begriffen wie *Qualifizierung*, *Kompetenz* oder *Expertise*, ist oftmals nur unzureichend geklärt (vgl. z. B. Baumert & Kunter 2011: 29). Er wird abgeleitet vom Begriff *Profession*, mit dem solche Berufe gekennzeichnet werden, „die sich auf der Basis einer akademischen Ausbildung mit komplexen und insofern immer ‚riskanten‘ technischen, wirtschaftlichen, sozialen und/oder humanen Problemlagen ihrer Klienten befassen“ (ebd.: 204).⁶ Auf kollektiver Ebene ist mit *Professionalisierung* der Wandel eines „gewöhnlichen“ Berufs in den Status einer Profession gemeint (ebd.: 203). Eine analytische Reflexion des Professionsbegriffs im Zusammenhang mit dem Lehrerberuf allerdings führt Terhart zu der Feststellung, dass die im traditionellen Verständnis von Profession „von Alltagswissen und Alltagskompetenzen abgegrenzte spezifische Wissens- und Kompetenzbasis des Lehrerberufs als unsicher“ gilt und „nicht ganz klar [ist], was eigentlich das gesellschaftlich und individuell hochgradig bedeutsame, existenzielle Problem ist, das vom Lehrerberuf bearbeitet wird“ (ebd.: 205).

Auf individueller Ebene lässt sich Professionalität allgemein auffassen als „Zustand der Könnerschaft“ (Combe 2006: 37) im Beruf, als „souveräne Ausübung einer Tätigkeit bzw. Beherrschung eines Arbeitsgebietes“ (Duden 2010: 850). Professionalisierung bedeutet demnach hier „das Hineinwachsen eines Berufsneulings in die Rolle, den Status und die Kompetenz eines Professionellen“ (Terhart 2011: 203), d. h. „den individuellen Entwicklungsprozess, in dem die Angehörigen

5 Ausführliche Überblicksdarstellungen zu Modellen und Konzepten der Lehrerprofessionalisierung finden sich u. a. auch bei Kanert (2014) und Košinár (2014a).

6 Der berufssociologische Diskurs zum Wandel des Professions-Begriffs wird eingehender etwa bei Terhart (2011: 203ff.) aufgegriffen.

dieses Berufs die zur Bewältigung seiner Handlungsanforderungen erforderlichen Kompetenzen und Strategien herausbilden“ (Hericks & Stelmazyk 2010: 232f.). In dieser Untersuchung wird der Begriff im Sinne dieser zweiten Bedeutung verwendet: Er meint hier den Weg der Entwicklung und Erlangung von Professionalität auf individueller Ebene. Allerdings bereitet auch diese Annäherung Schwierigkeiten, wenn es um die Präzisierung des Begriffs für den Lehrerberuf geht, denn trotz erheblicher theoretischer und empirischer Anstrengungen in den vergangenen Jahrzehnten existiert bis heute keine einheitliche Auffassung darüber, was eine gute Lehrperson ausmacht und über welche Kompetenzen sie verfügen sollte (vgl. z. B. Wyss 2013: 35).

Vor diesem Hintergrund wird erklärbar, dass auch seitens des nordrhein-westfälischen MSW bislang nicht präzisiert worden ist, welches Verständnis von Lehrerprofessionalität und welcher Begriff von Kompetenz dem Ausbildungskonzept des VD in NRW genau zugrunde liegt oder inwiefern die angestrebte Professionalisierung in Richtung der im Kerncurriculum verankerten Kompetenzanforderungen durch bestimmte Ausbildungselemente (etwa das Beratungsinstrument POB-C) unterstützt werden kann. Vielmehr wird in Ministerium und Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) – in offensichtlich recht breitem Konsens – ein positiver Einfluss der Arbeit an konkreten individuellen Anliegen der Lehramtsanwärter im Rahmen von POB-C auf die angezielten Kompetenzen und Standards lediglich allgemein angenommen. Das heißt konkret, dass eine theoretische, wissenschaftlich fundierte Klärung des verwendeten Kompetenzbegriffs bislang ebenso wenig vorliegt wie die Klärung, ob und in welcher Weise Coaching die Entwicklung professioneller Kompetenzen in der Lehrerausbildung fördert, wohl auch in Ermangelung von Erkenntnissen aus vergleichbaren Kontexten.

2.1 Denkrichtungen

Der Diskurs um den „guten Lehrer“, d. h. um die Frage, was einen professionell agierenden Lehrer eigentlich auszeichnet und wie sich dies konzeptionell fassen lässt, hat in der Erziehungswissenschaft eine überaus lange Tradition. Nach wie vor ergibt die Recherche zu wissenschaftlichen Auffassungen von *Lehrerprofessionalität* ein uneinheitliches, divergentes Bild, eröffnet den Blick auf unterschiedliche Theoriegerüste, auf eine je nach theoretischem Ansatz spezifische Fokussierung je verschiedener Aspekte des Lehrerberufs. Der Diskurs wird dementsprechend kontrovers geführt, so dass die Debatte um die Professionalitätsfrage in gleich dreifacher Hinsicht auch im 21. Jahrhundert noch überaus lebendig erscheint:

„Die Professionalitätsdebatte setzt [...] mit modernen begrifflichen Mitteln die traditionsreiche Diskussion um die (dreifache) Frage nach dem eigentlichen *Auftrag* des Lehrers, nach seinem spezifischen *Können* zur Erfüllung dieses Auftrags sowie schließlich nach den Möglichkeiten der *Ausbildung* zur Vermittlung dieses Könnens fort.“ (Terhart 2001a: 52)

Immer wieder werden Versuche unternommen, hier Übersicht zu schaffen; auch jüngere und jüngste Arbeiten bieten unterschiedliche Systematisierungen an, so etwa Ophardt 2006, Pietsch 2010, Müller 2010 (in Orientierung an Baumert und Kunter), Keller-Schneider & Hericks 2011, Košinár 2014a, Kanert 2014, Dietrich 2014 und Zopff 2015. Unterschieden werden zumeist strukturtheoretische (z. B. Oevermann 1996, 2002, Helsper 1996), systemtheoretische (z. B. Stichweh 1997, Kade 1997), interaktionistische (z. B. Schütze 1992), berufsbiographische (z. B. Terhart 1992, 2000) sowie das professionelle Selbst fokussierende (z. B. Bauer 2000, 2005) Positionen, wobei sich Zuordnungen vielfach nicht trennscharf vornehmen lassen.

Ähnliches gilt für die Forschungslage zur *Lehrerprofessionalisierung*: Sie erweist sich als divergent und, wie Hascher noch 2011 konstatiert, trotz zunehmenden Interesses an Lehrerbildung

und trotz vorhandener Forschungsbestrebungen gerade auch im Zusammenhang mit der Kompetenzorientierung insgesamt als schmaler als erwartet. Bemühungen der Lehrerbildungsforschung richten sich derzeit eher auf die Frage nach der Wirksamkeit von Lehrerbildung (vgl. Allemann-Ghionda & Terhart 2006: 10) und hier nicht zuletzt auf Resultate von Ausbildung (z. B. Baumert & Kunter 2006, Terhart 2007a, Kunter 2010, Kunter et al. 2011); weniger intensiv wird der Lehrer(aus)bildungsprozess beforscht:

„Die jahrzehntelangen Diskussionen um die Gestaltung der Lehrerbildung [...] ließen einen intensiven Diskurs um und ein breites Fundament an Theorien der Ausbildung von Lehrpersonen erwarten. Genau besehen sind solche jedoch kaum vorhanden.“ (Hascher 2011: 423)

Dietrich sieht den Grund dafür in einer grundsätzlichen Bestimmungsschwierigkeit. Ihm gelten vorhandene Ansätze lediglich als *Verortungsangebote*, die jeweils auf normativen Grundannahmen basieren und über deren Gültigkeit keineswegs Konsens besteht (vgl. Dietrich 2014: 482).⁷ Studien der Siebziger- und Achtzigerjahre waren überwiegend durch eine sozialisationstheoretische Ausrichtung gekennzeichnet: Sie fokussierten den „Sozialisierungseffekt des Berufseinstiegs“ (Karnert 2014: 33) und akzentuierten diese Phase als „Anpassungsprozess berufsrelevanter Vorstellungen und Wertorientierungen an externe soziale Normen und Standards im Berufsfeld“ (Messner & Reusser 2000: 159). Sie waren insbesondere von der Debatte um den *Praxischock* geprägt (vieltitelt hier vor allem Dann et al.: 1978; vgl. z. B. auch Koch 1972, Hirsch 1979, Tanner 1993, Brouwer & ten Brinke 1995), im Zuge dessen im Studium entwickelte liberalere Erziehungsbestrebungen und Überzeugungen anlässlich der Konfrontation mit der Komplexität der schulischen Realität und angesichts der daraus resultierenden Verunsicherung revidiert werden und sich konservativere, autoritärere Vorstellungen ausprägen bzw. wieder aufgegriffen werden (Phänomen der *Konstanzer Wanne*). In den letzten zwei bis drei Jahrzehnten und auch derzeit wird der Diskurs um Professionalität und Professionalisierung von Lehrkräften maßgeblich durch kompetenztheoretische, strukturtheoretische und berufsbiographische Positionen bestimmt. Als im Kontext der vorliegenden Untersuchung forschungsrelevant erscheinen darüber hinaus auch die Sicht auf das professionelle Selbstverständnis von Lehrpersonen sowie die ermöglichungs- und didaktische und die transitionstheoretische Perspektive. Die genannten Ansätze werden im Folgenden umrissen.

2.1.1 Kompetenzorientierung

Professionalität

Unter den Ansätzen, die den Professionalitätsdiskurs derzeit prägen, dominiert in den von den Reformbemühungen bestimmten Jahren seit den großen Schulleistungsstudien um die Jahrtausendwende die kompetenztheoretische Position. Sie verfolgt das Anliegen einer *normativen Bestimmung pädagogischer Professionalität*, die als *Gesamtheit professioneller Handlungskompetenzen* (vgl. Kunter 2011: 535), d. h. der für ein erfolgreiches Lehrerhandeln bzw. für die Kompetenzentwicklung der Schüler erforderlichen Fähigkeiten von Lehrpersonen verstanden wird. Diese werden von der kompetenzorientierten Professionsforschung empirisch bestimmt. Sie

⁷ Ähnliches gilt für Studien, die sich insbesondere auf den Ausbildungsprozess von LAA richten: Oft ermitteln sie mithilfe quantitativer Untersuchungen Sichtweisen von LAA auf die Ausbildung (z. B. Englert et al. 2006, Lersch 2006, Flaggmeyer et al. 2007, Wernet 2009, Werner-Bentke 2010), nicht selten mit dem Fokus der Krisenhaftigkeit und des Belastetseins. Allerdings widmen sich einige Studien gerade in jüngerer Zeit gezielt Aspekten des Professionalisierungsprozesses im Rahmen der Ausbildung bzw. des Berufseinstiegs (z. B. Bergau 2009, Pille 2009, Pietsch 2010, Roters 2012, Wyss 2013, Košinár 2014a, Dietrich 2014, Lamy 2015, Pfannkuche 2015, Zopff 2015); die Auswertung dieser Untersuchungen bezogen auf die vorliegende Studie fließt in die nachstehende Darstellung ein.

„systematisiert Resultate der internationalen Forschung zum professionellen Wissen und Können von Lehrern, zu dessen Struktur und mentalen Repräsentation als Aspekte von Professionalität und nimmt in Anspruch, zum ‚Grundproblem professionellen Lehrerhandelns [...], wie Unterricht möglich ist und auf Dauer gestellt werden kann‘ [...], einen konzeptionellen Zugang zu finden.“ (Keller-Schneider & Hericks 2011: 300, unter Verweis auf Baumert & Kunter 2006)

Der Ansatz ist gekennzeichnet von den Grundannahmen der empirischen Erforschbarkeit des komplexen unterrichtlichen Geschehens, der (nicht zuletzt auf dieser Forschungsbasis erfolgreichen) Erlernbarkeit eines erfolgreichen Lehrerhandelns sowie des optimierbaren Lernerbezugs von Lehrerkompetenzen (vgl. Terhart 2011: 207f.). Er steht in der Tradition des *Prozess-Produkt-Paradigmas* der Unterrichtsforschung, also der „systematische[n] Suche nach verallgemeinerbaren Zusammenhängen zwischen fachübergreifenden Prozessmerkmalen des Unterrichts und dessen Produkten“ (Helmke 2011: 630), das Unterrichtsforschung nach wie vor maßgeblich bestimmt (vgl. ebd.). Um der Komplexität von unterrichtlichen Wirkungszusammenhängen gerecht werden können, geht der kompetenzorientierte Ansatz allerdings über das Prozess-Produkt-Paradigma erweiternd und verfeinernd hinaus (vgl. ebd.), indem er nicht nur erfolgreiche Handlungsweisen zu ermitteln sucht, sondern auch die für erfolgreiches Handeln erforderlichen Voraussetzungen auf Seiten der Lehrperson in den Blick nimmt (vgl. Dietrich 2014: 85). Helmke bündelt die „Entwicklungslinien der wissenschaftlichen Erforschung des Unterrichtshandelns von Lehrkräften und seiner Effekte sowie die für die Skizzierung des aktuellen Denkens über Bedingungen, Korrelate und Konsequenzen des Unterrichts relevanten Überlegungen“ (Helmke 2011: 630) in seinem *Angebots-Nutzungs-Modell*:

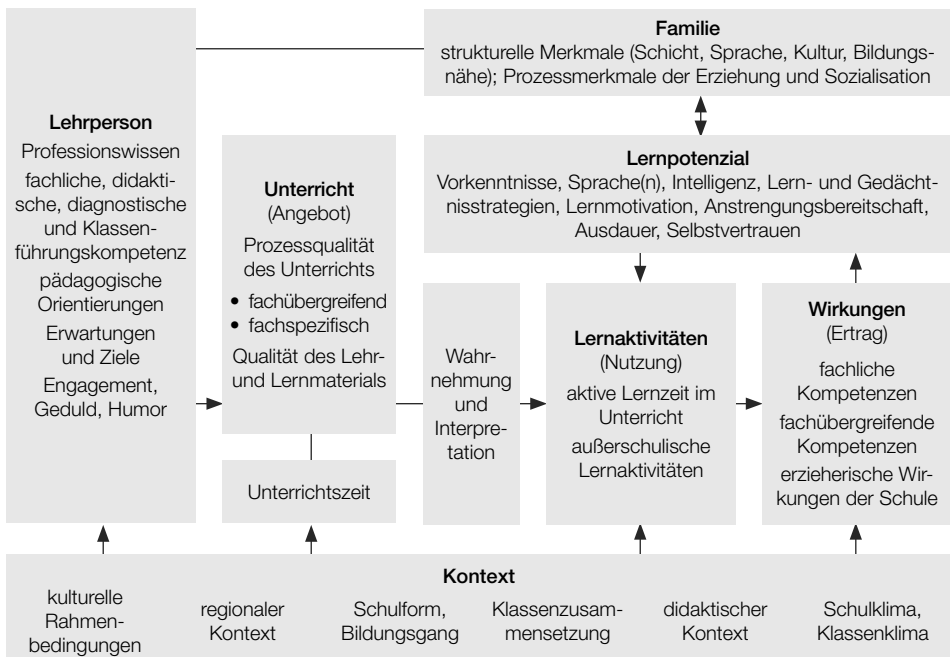


Abb. 1: Angebots-Nutzungs-Modell der Unterrichtswirksamkeit (nach Helmke 2009: 73)

Dass zwischen einer am Angebots-Nutzungs-Modell orientierten Unterrichtsforschung und der kompetenzorientierten Lehrerforschung eine enge Verbindung besteht, ergibt sich daraus, dass Helmke die in der kompetenzorientierten Lehrerprofessionsforschung diskutierten Dispositionen auf Seiten der Lehrperson (Professionswissen, fachliche, didaktische, diagnostische und Klassenführungskompetenzen, pädagogische Orientierungen, Erwartungen und Ziele, Engagement, Geduld, Humor, s. o.) als Bedingungsfaktoren für Unterrichtsqualität in sein Modell integriert (vgl. Dietrich 2014: 85f.).

Es besteht weitgehend Konsens darin, dass als Maßstab für die Bestimmung von Lehrerprofessionalität die Qualität des Unterrichts und der Lernergebnisse der Schüler anzusetzen sind, d. h. dass „[e]ine Wirksamkeitsbetrachtung der Lehrerbildung [...] einen kausalen Zusammenhang zwischen der Lehrerbildung und der Güte der Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler voraussetzen“ (Kanert 2014: 65) muss, auch wenn es „keinen kausalen Nexus zwischen Lehrerverbeit und Schülerlernen geben kann“ (Terhart 2007a: 56). Für die Ermittlung der Merkmale von Professionalität wird zumeist die *Wirkungskette* von Lehrerkompetenz, Lehrerverbeit, Schülerkompetenz und Schülerleistung nach Galluzzo & Craig (1990) vorausgesetzt und empirisch überprüft, auch wenn dieses Modell insofern umstritten ist, als teils Effekte nachgewiesen werden können, teils nicht, und die Forschung diesbezüglich noch in den Anfängen steckt:

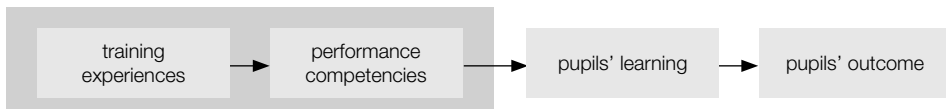


Abb. 2: Wirkmodell Lehrerbildung – Lernerfolg (nach Jäger, Bodensohn & Frey 2008: 8)

Kompetenzdefinition, Kompetenzmodelle

Laut Definition des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) sind *Kompetenzen* „die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Klieme et al. 2007: 72, in Anlehnung an Weinert 2001). Der Kompetenzbegriff wird allerdings uneinheitlich verwendet; weitgehende Einigkeit besteht aber darin, dass er nicht nur Wissen und Fertigkeiten umfasst, sondern auch deren erfolgreiche Anwendung mit einschließt (vgl. Frey & Jung 2011: 541). Den Unterschied zwischen Wissen und Kompetenz pointieren Hericks und Keller-Schneider:

„Während sich Wissen durch die potenzielle Verfügbarkeit relevanter Inhalte, Fakten und Handlungsmöglichkeiten auszeichnet, wird unter Kompetenz die Fähigkeit verstanden, auf der Basis wissensbasierten Könnens Anforderungen zu bewältigen beziehungsweise Probleme zu lösen.“ (Hericks & Keller-Schneider 2012: 43)

Der kompetenzorientierte Professionalitätsdiskurs wird sehr breit geführt und brachte bislang eine große Fülle von – mehr oder weniger aufeinander bezogenen – Modellvorstellungen hervor. Hinsichtlich der ganz unterschiedlichen Wege der Kompetenzmodellierung lassen sich

nach Schaper (2009) induktive und deduktive Ansätze differenzieren: Erstere gehen von der empirischen Analyse eines Fachgebiets aus und berücksichtigen die realen Situations- und Anforderungsbezüge von Kompetenzen, zweitere suchen bestehende, dem aktuellen Forschungsstand entsprechende Kompetenzkategorien empirisch abzubilden (vgl. Frey & Jung 2011: 542). Kompetenzmodelle dienen vor allem dem Ziel, Kompetenzkomponenten (als Anforderungen an den Anwender) und teils auch Kompetenzniveaus zu beschreiben (vgl. Klieme et al. 2007: 74), und fungieren allgemein als „Systematisierung von Kompetenzkomponenten, -facetten und -stufen, die für die erfolgreiche Bewältigung komplexer Aufgaben oder Anforderungen bei bestimmten Referenzgruppen als bedeutsam angesehen werden“ (Frey & Jung 2011: 541).

Der theoretische bzw. empirische Hintergrund einzelner Vorstellungen soll hier nicht dargelegt werden. Um aber exemplarische Einblicke zu geben und in reduziertem Rahmen zugleich die Vielfalt der Diskussion ansatzweise abzubilden, werden im Folgenden einige häufig rezipierte *Kompetenzmodelle* umrissen, die zugleich je unterschiedliche Forschungsansätze repräsentieren und professionelle Handlungskompetenz je spezifisch akzentuieren.⁸ Die Anordnung wurde so gewählt, dass erkennbar wird, wie unterschiedlich Kompetenzkonzeptionen ausgeprägt sein können, insbesondere im Hinblick darauf, wie ausschließlich sie auf die Effizienz des Unterrichts mit dem Ziel des Lernerfolgs der Schüler ausgerichtet sind oder aber darüber hinaus auch weitere Facetten beruflicher Kompetenz in den Blick nehmen. Gänzlich unterschiedlich erfolgt dabei die Herleitung und Fundierung der einzelnen Modellvorstellungen: Orientiert sich etwa Osers Modell unter Rekurs auf psychologische und pädagogische Theorien in erster Linie an beruflichen Anforderungen, fußt das COAKTIV-Modell auf empirischen Ergebnissen unter der Maßgabe des Zusammenhangs von Merkmalen der Lehrperson und des Lernens der Schüler (vgl. Müller 2010: 71).

Als Beispiel für eine stark kognitionspsychologisch geprägte Sichtweise kann das auf Erkenntnissen zur Informationsverarbeitung fußende Modell *Expertentum des Lehrens* (1995) angeführt werden. In ihm entwerfen Sternberg und Horvath einen prototypischen Lehrerexperten. Dieser verfügt über Expertentum auf den drei Ebenen des *Wissens* (Fachwissen, pädagogisches Wissen, explizites und informelles Praxiswissen), der *Effizienz* (Anwendung von Routinen und Automatismen, Rückgriff auf Situations- und Verhaltensschemata, Nutzung von „Metakomponenten“ wie Planung, Monitoring und Evaluation, Re-Investition von kognitiven Ressourcen, die durch Routinebildung eingespart werden) und der *Erkenntnis* (*selective encoding* als gezielte Verarbeitung von Informationen, *selective combination* als gezielte Kombination von Informationen, *selective comparison* als gezielter Vergleich von Informationen). Das Expertenparadigma interessiert sich demnach für Wissen und Fertigkeiten, die für eine erfolgreiche Bewältigung beruflicher Anforderungen notwendig sind:

„Unter anderem zeichnen sich Experten für den Unterricht im Vergleich zu Anfängern (Novizen) durch eine kategoriale, umfassendere und systematisierende, in unterschiedliche Muster einordnende Wahrnehmung des Unterrichtsgeschehens bzw. einzelner Unterrichtsereignisse aus. Sie haben unterschiedliche Konzepte diverser Unterrichtssituationen und -episoden verinnerlicht, mit deren Hilfe sie quasi automatisch die jeweils konkrete Situation auf Klassen- und nicht auf individueller Schülerebene wahrnehmen und bewerten. Zudem verfügen sie über passende Handlungsroutinen zu einer Vielzahl solcher Unterrichtssituationen, die es ihnen ermöglichen, schnell, erfolgreich und situationsadäquat zu handeln [...]“ (Rothland 2009: 496)

⁸ Die Auswahl erfolgt in Orientierung vor allem an Überblicksdarstellungen wie etwa bei Frey & Jung (2011) und Košinár (2014a).

Auch das konstruktivistisch geprägte Modell *Der Lehrer als kompetenter Erzeuger von Lerngelegenheiten* nach Bromme (1997) ist erkennbar auf die Gestaltung lernförderlichen Unterrichts ausgerichtet, und folgerichtig gilt Bromme die Erzeugung von Lerngelegenheiten als besonders bedeutsam. Kompetente Lehrpersonen verfügen nach seinem Verständnis über Fähigkeiten in vier (miteinander vernetzten) Kompetenzbereichen: *professionelles Wissen*, die *Kompetenz zu raschem und situationsangemessenem Handeln*, *diagnostische Kompetenz* und das *Erzeugen von Lerngelegenheiten*. Bromme ist bewusst, dass damit nicht alle Kompetenzbereiche des Lehrberufs abgedeckt sind: Nicht erfasst werden etwa nicht unmittelbar auf Lernen und Unterricht bezogene, beispielsweise die Selbstregulation betreffende Aspekte wie z. B. der Umgang mit eigenen Emotionen o. Ä. (vgl. Frey & Jung 2011: 547).

Das vielbeachtete *Modell professioneller Handlungskompetenz im Lehrerberuf nach COAKTIV* (Krauss et al. 2004, Kunter et al. 2011) führt Resultate der internationalen Forschung zum professionellen Wissen und Können von Lehrpersonen zusammen und fokussiert ebenfalls vor allem das *professionsbezogene, d. h. fachwissenschaftliche und fachdidaktische Wissen*, wenn auch als lediglich hinreichende Bedingung für qualitativ guten Unterricht. Es erweitert die Gliederung des Professionswissens nach Shulman (1986) in fachliches, fachdidaktisches und *pädagogisches Wissen* sowohl um *Organisations- und Interaktionswissen* als auch um *Beratungswissen*, und differenziert damit fünf Kompetenzbereiche aus, die wiederum in Kompetenzfacetten aufgeschlüsselt werden. Es berücksichtigt darüber hinaus aber als Aspekte professioneller Kompetenz auch *Überzeugungen und Werthaltungen, motivationale Orientierungen* und *selbstregulative Fähigkeiten*:

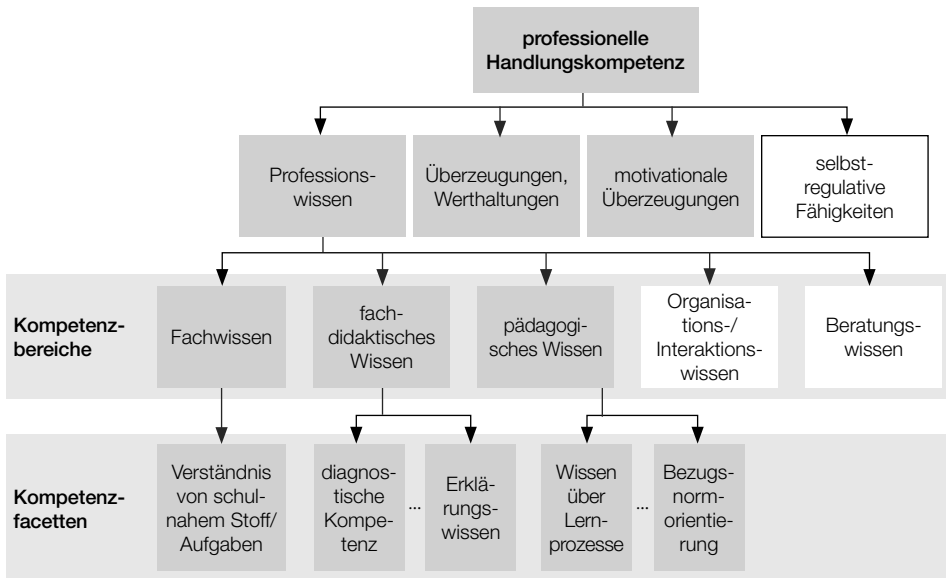


Abb. 3: Modell professioneller Handlungskompetenz im Lehrerberuf nach COAKTIV⁹ (nach Krauss et al. 2004)

9 Abbildung nach www.mpib-berlin.mpg.de/coactiv/studie/fragestellung/index.html (Zugriff am 03.02.2016).

In einer eigenen Studie zeigt Frey, dass „[e]rst das Zusammenspiel aller vier Kompetenzklassen [...] das Bild einer professionellen Handlungskompetenz perfekt“ (Frey 2010: 185) macht. Dieses Zusammenwirken von Kompetenzbereichen und -facetten lässt sich wie folgt präzisieren:

„Das Professionswissen [...] interagiert mit den Überzeugungen/Werthaltungen [...]. Das Professionswissen steht in einer probabilistischen Beziehung zu den motivationalen Orientierungen [...] sowie zu den selbstregulativen Fähigkeiten. Die Überzeugungen/Werthaltungen wirken auf die motivationalen Orientierungen, diese wiederum beeinflussen die selbstregulativen Fähigkeiten. Konsequenterweise bedeutet dieses Zusammenspiel der vier Kompetenzklassen, dass die Überzeugungen/Werthaltungen und das Professionswissen zwei zentrale Elemente der Lehrerbildung darstellen (müssen) und das Professionswissen nicht isoliert ausgebildet werden kann [...]“ (ebd.: 185f.)

Frey verifiziert damit die im Modell vorgeschlagene Kompetenzstruktur und ergänzt sie um Erkenntnisse zur Rolle der selbstregulativen Fähigkeiten, die als „Mediator“ zwischen zwei Kompetenzstufen fungieren:

„Das Zusammenspiel der vier Kompetenzklassen beginnt auf der Stufe 1 zu wirken. Ist eine bestimmte interindividuelle Qualität der Handlungskompetenz erreicht, baut sich eine höherwertige Kompetenzstufe 2 auf, in welcher die selbstregulativen Fähigkeiten [...] als Mediator das Professionswissen [...] positiv stimuliert. Diese wiederum treten in Interaktion mit den Überzeugungen/Werthaltungen [...], den motivationalen Orientierungen [...] und den selbstregulativen Fähigkeiten [...] usw. Ist auf Kompetenzstufe 2 eine bestimmte interindividuelle Qualität an Handlungskompetenz aufgebaut, beginnt der gleiche Wirkprozess auf Stufe 3 und im Anschluss daran auf Kompetenzstufe 4.“ (ebd.: 186)

Frey weist zudem nach, dass den selbstregulativen Fähigkeiten eine Schlüsselfunktion zukommt: Er zeigt, dass das Professionswissen am Ende des Referendariats umso ausgeprägter ist, je bessere selbstregulative Fähigkeiten bereits im Studium entwickelt wurden (vgl. ebd.: 189).

In seinem Modell *Taxonomie pädagogischer Kompetenzen* (2005) fokussiert Bauer Fähigkeiten, deren Beherrschung er als essenziell für die Realisierung guten Unterrichts betrachtet; auch er bezieht sich damit stark auf den Bereich Unterricht. Ausgehend von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenzen und diese ergänzend, ermittelt Bauer pädagogische Basiskompetenzen in sechs miteinander interagierenden Dimensionen: 1. Ziele klären und Inhalte strukturieren, 2. Soziale Strukturen bilden, 3. Interaktion steuern, 4. Kommunizieren und Informieren, 5. Lernumgebungen gestalten, 6. Hintergrundarbeit leisten (Planen und Organisieren) (vgl. Bauer 2005: 20). Allerdings hält er die bewusste, reflektierte Anwendung von pädagogischen Konzepten angesichts der Komplexität von Unterricht nur bedingt für möglich und betont daher die Bedeutung von regelmäßiger Selbstevaluation und Reflexion, besonders bezogen auf die Dimensionen 1 und 5 (vgl. Košinár 2014a: 51f.).

Nieke differenziert in seinem Modell *Pädagogische Kompetenz* (2012) die von Roth (1971) benannten Kompetenzfelder *Sachkompetenz*, *Sozialkompetenz* und *Selbstkompetenz* aus, auf die sich bis heute viele Darstellungen beziehen. Das Modell will aufzeigen, dass professionelles Handeln nur im Zusammenwirken mit den Komponenten *Gesellschaftsanalyse*, *Situationsdiagnose* und *Selbstreflexion* realisiert werden kann, sich in den Phasen *Ziel*, *Analyse der Handlungssituation*, *Plan*, *Handlungsdurchführung* und *Evaluation* vollzieht und auf den Ebenen der *direkten Interaktion*, der *Vermittlung von Inhalten* und des *Handelns in Organisationen* erfolgt:

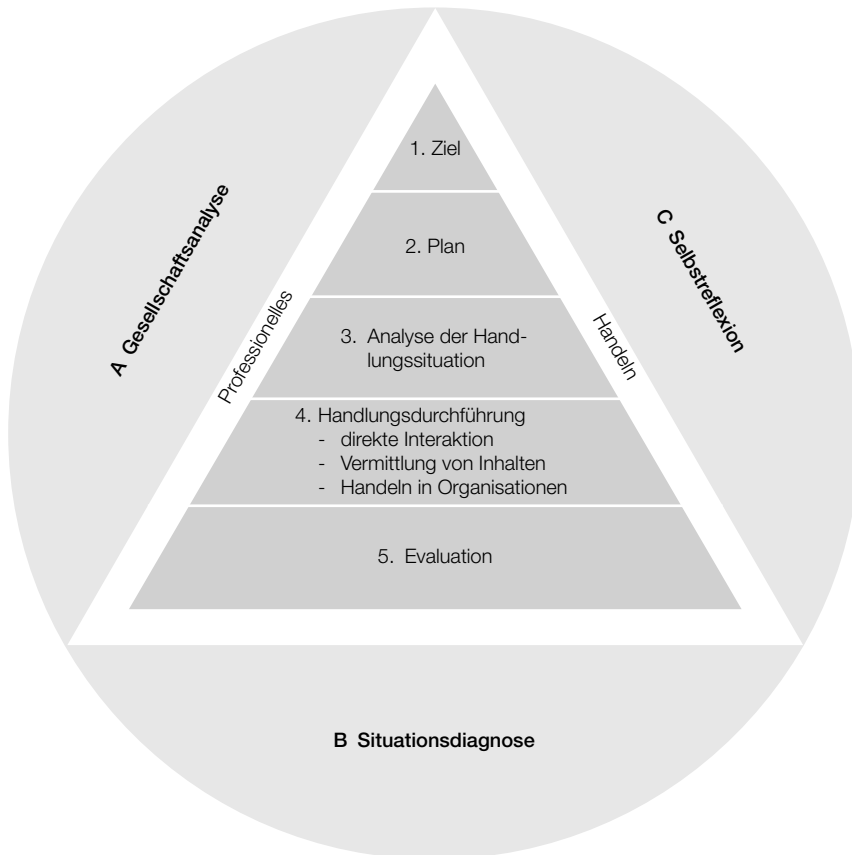


Abb. 4: Strukturschema der professionellen pädagogischen Handlungskompetenz (nach Nieke 2012: 51)

Die Besonderheit dieses Modells liegt zum einen darin, dass es eine Verbindung zwischen kompetenz- und strukturtheoretischem Zugang (vgl. Kap. 2.1.2) herstellt, indem es nicht nur ein Kompetenzprofil für den pädagogischen Beruf bereitstellt, sondern auch deutlich macht, dass für professionelles pädagogisches Handeln Gesellschaftsanalyse und Situationsdiagnose unabdingbar sind (vgl. Košinár 2014a: 54f.). Zum anderen liegt sie darin, dass das Modell eine Haltung der Selbstreflexion als bedeutsam für professionelles Lehrerhandeln akzentuiert.

Blömeke, Felbrich und Müller (2008) gehen in ihrem Modell *Berufliche Anforderungen an Lehrkräfte nach MT21* im Rahmen der internationalen Studie *Mathematics Teaching in the 21st Century* von fünf Anforderungsbereichen für Mathematiklehrkräfte aus: (A) *Auswahl von Themen und Methoden, Sequenzierung des Lernprozesses*, (B) *Erfassung und Bewertung der schülerischen Leistungen, Beratung der Schüler und Eltern*, (C) *Unterstützung der sozialen, moralischen und emotionalen Entwicklung der Schüler*, (D) *Schulentwicklung* und (E) *Berufsethik*. Es gilt als eines der wenigen Kompetenzstufenmodelle in der Lehrerbildung, die empirisch abgesichert sind, und erfasst auch den Kompetenzerwerb beeinflussende systemische, institutionelle und individuelle Rahmenbedingungen.

In ihrem Modell der *Fünf Domänen der Professionalität von Lehrer/innen* benennen Paseka, Schratz und Schrittmesser (2011) die Domänen bzw. Kompetenzfelder *Reflexions- und Diskursfähigkeit, Professionsbewusstsein, Kooperation und Kollegialität, Differenzfähigkeit* und *Personal Mastery*. Als sechste Disziplin gilt ihnen die Einbettung in den jeweiligen fachspezifischen Kontext, denn die Domänen ergeben sich aus fachunabhängigen „Querschnittsthemen“, die für professionelle Haltung und Verhalten als charakteristisch vorausgesetzt werden (Paseka et al. 2011: 25). Das Modell verknüpft unterschiedliche professionstheoretische Zugänge, indem es sich an strukturtheoretischen und systemischen Ansätzen orientiert und das Konzept des reflektierenden Praktikers nach Schön (1983) einbezieht:

„Im Zentrum des Lehrerhandelns steht folglich, im Spannungsverhältnis zwischen diffusen und spezifischen Rollenbeziehungen, mit den Schüler/innen ein Arbeitsbündnis einzugehen und in den damit verbundenen Ungewissheitsmomenten die Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen und dieses diskursiv zu reflektieren [...]. Die innere Logik dieser Domänenstruktur liegt darin, pädagogische Professionalität im wechselseitigen Zusammenwirken von Person und Struktur zu fundieren [...].“ (Košinár 2014a: 56)

Das Modell wird angesichts „der Berücksichtigung der wechselseitigen Dynamik von Person und Struktur als überaus fundiert“ (ebd.: 58) eingeschätzt. Auch hier haben Reflexion und daran angelehnt Diskursivität einen hohen Stellenwert (vgl. ebenso die Modelle von Bauer und Nieke), allerdings sehen die Autoren, dass es in der Lehrerprofessionalisierung an reflexiven und kommunikativen Räumen insbesondere in den Schulen mangelt (vgl. ebd.: 57).

Eine noch deutlichere Akzentuierung überfachlicher Kompetenzen findet sich bei Gonzales und Wagenaar (2003) im Modell *Erwerb von überfachlicher Kompetenz in akademischen Bildungsgängen* im Rahmen des von der Europäischen Kommission geförderten Tuning-Projekts (*Tuning Educational Structures in Europe*), d. h. solcher Kompetenzen, die „allgemein für jeden Abschluss gelten und die von bestimmten gesellschaftlichen Gruppen (in diesem Fall den bisherigen Absolventen und Akademikern) als wichtig angesehen werden“ (Gonzales & Wagenaar 2003: 29). Es rekuriert damit auf stetig sich wandelnde Anforderungen in Gesellschaft und beruflichen Tätigkeitsbereichen. So ergibt sich eine Liste von 85 Kompetenzen in den drei Kompetenzklassen *instrumentelle, interpersonelle* und *systemische* Kompetenzen, aus der ein Einschätzungsbogen mit 30 Komponenten resultiert:

Instrumentelle Kompetenzen:

- Fähigkeit zu Analyse & Synthese
- Fähigkeit zu Organisation & Planung
- grundlegende Allgemeinbildung
- Fundament im Basiswissen des Fachs
- mündliche & schriftliche Kommunikation in der Muttersprache
- Beherrschung einer Fremdsprache
- grundlegende Computerkenntnisse
- Fertigkeiten im Informationsmanagement [...]
- Lösung von Problemen
- Treffen von Entscheidungen

Interpersonelle Kompetenzen:

- Fähigkeit zu Kritik & Selbstkritik
- Teamarbeit
- Kommunikationstechniken
- Fähigkeit, in einem interdisziplinären Team zu arbeiten
- Fähigkeiten, mit Spezialisten anderer Domänen zu kommunizieren
- Anerkennung von Diversität & Multikulturalität
- Fähigkeit, in einem internationalen Zusammenhang zu arbeiten
- ethisches Engagement

Systemische Kompetenzen:

- Fähigkeit, theoretisches Wissen in die Praxis umzusetzen
- Forschungs- & Entwicklungsfertigkeiten
- Fähigkeit, zu lernen
- Fähigkeit, sich neuen Situationen anzupassen
- Fähigkeit, neue Ideen zu entwickeln (Kreativität)
- Mitarbeiterführung
- Verständnis für Kulturen & Bräuche anderer Länder
- Fähigkeit, eigenständig zu arbeiten
- Projektgestaltung & -management
- Unternehmungsgeist & Initiative
- Qualitätsbewusstsein
- Wille zum Erfolg

Kasten 1: Überfachliche Kompetenzen Tuning-Projekt (zit. nach Frey & Jung 2011: 550)

Das *Hierarchische Strukturmodell von Handlungskompetenz* nach Frey (2008) greift zur Strukturierung allgemeiner Handlungskompetenz die in der Literatur unterschiedenen vier ebenfalls überfachlichen *Kompetenzklassen Fachkompetenz* (angelehnt an Oser 1997), *Methodenkompetenz* (angelehnt an Bader 2002), *Sozialkompetenz* (angelehnt an Fuhr 1998, Schuler & Barthelme 1995, Sloane 2000) und *Personalkompetenz* (als Einstellungen, die zu einem „Handeln aus Selbsteinsicht“ führen, vgl. Frey 2008: 55) auf und differenziert diese in berufsspezifische *Fähigkeitsdimensionen* aus; konkretes, inhaltlich bestimmtes Können wiederum zeigt sich in *Fertigkeiten*, die „durch wiederholte Ausführung und Übung automatisiert und später weitgehend unbewusst vollzogen werden können“ (Frey & Jung 2011: 551). Es unterscheidet die vier Ebenen der einzelnen Fertigkeiten (Ebene I), der gebündelten Fertigkeiten (Ebene II), der Fähigkeiten (Ebene III) und der Gesamtkompetenz (Ebene IV). Es ist nicht spezifisch auf den Lehrerberuf ausgerichtet, wird aber angesichts seiner Allgemeinheit für geeignet erachtet, auch auf den Lehrerberuf übertragen zu werden (vgl. Terhart 2007a: 45, unter Verweis auf Frey 2006a, der seine Analyse der Kompetenzstruktur von Lehramtsstudierenden auf dieses Modell stützt). Terhart zeigt am exemplarischen Vergleich dieses Modells mit dem COAKTIV-Modell auf, dass es zwei grundsätzliche Herangehensweisen an die Kompetenzerfassung gibt, die er als „eher generelle“ bzw. „eher begrenzte (aber dafür detailliertere)“ (ebd.: 48f.) Strategie kennzeichnet und beide in Forschung und Kompetenzanalyse für möglich, sinnvoll und letztlich einander ergänzend erachtet.

Ausbildungsprogramme und Curricula auch im bundesdeutschen Bildungsbereich werden derzeit infolge des Paradigmenwechsels von der Input- zur Outcome-Orientierung vor allem von Standardmodellen geprägt. Diese fokussieren im Unterschied zur Kompetenz „das vom kompetenten Anwender gezeigte Verhalten und nicht die ihm zugrunde liegenden Fertigkeiten und Wissenslemente“. Ihnen kann ein Kompetenzmodell zugrunde liegen, sie werden aber „in der Regel über die Sammlung, Bewertung und Strukturierung durch Experten und Stakeholder entwickelt“ (Frey & Jung 2011: 542).

Ein frühes US-amerikanisches Beispiel für ein Standardmodell, auf das sich auch europäische Standardentwicklungen beziehen, erarbeitete das *Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium* (INTASC 1992). Es umfasst zehn überfachliche Kernstandards für Berufsanfänger unter den Aspekten

Fachwissen und Lebensweltbedeutung, Entwicklungsprozesse und Lerntheorien, Lernziele und Differenzierung, Entwurf und Umsetzung von Unterrichtsstrategien, Motivation und Gestaltung von Lernumgebungen, Kommunikation und Medien, Unterrichtsplanung und Unterrichtsdurchführung, Förderung und Beurteilung, Reflexion und Evaluation, Interpersonale Beziehungen und schulische Umwelt (vgl. Tulodziecki et al.: 2007).

Zu jedem Standard werden jeweils konkrete Indikatoren für Wissen, Einstellung und Umsetzung angegeben. Sie dienen als „einheitliche Festlegung einer grundlegenden Berufsethik, welche die Mitglieder der Profession zusammenschweißen und eine Entwicklung von Beurteilungsverfahren ermöglichen soll“ (Frey 2011: 554), sowie als Basis für eine weitere Ausdifferenzierung im Rahmen von Kompetenzmessverfahren in unterschiedlichen Disziplinen.

Eine erste standardorientierte Neustrukturierung professioneller Anforderungen, auf die sich viele spätere Forschungsansätze und Modelle beziehen, geht für die Lehrerausbildung im deutschen Sprachraum auf Oser (1997) zurück: Er formuliert 88 Standards, geordnet in die zwölf Standardgruppen

Lehrer-Schüler-Beziehungen, schülerunterstützendes Handeln und Diagnose, Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerrisiken, Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten, Lernstrategien vermitteln und Lernprozesse begleiten, Gestaltung und Methoden des Unterrichts, Leistungsmessung, Medien, Zusammenarbeit in der Schule, Schule und Öffentlichkeit, Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft sowie allgemeindidaktische und fachdidaktische Kompetenzen (vgl. Oser 2001a: 230ff.).

Die Standards beschreiben „ein in komplexen Situationen des Unterrichts abgrenzbares, zieladäquates, effektives und ethisch gerechtfertigtes Einfluss Handeln [...], das das Lernen von Schülern und Schülerinnen differenziell fördert“ (Oser 2002: 9). Oser hält über die formulierten Standards hinaus bestimmte professionsübergreifende Schlüsselqualifikationen für erforderlich und akzentuiert, im Gegensatz zu Ansätzen, die kompetentes Lehrerhandeln in Zusammenhang etwa mit Automatisierung setzen, insbesondere die Bedeutsamkeit der Reflexion und des Einsatzes von Theorie für die Umsetzung der Standards.

Terhart entwickelte mit Bezug auf die Ergebnisse der Kommission *Lehrerbildung*, die von der KMK mit einer Expertise (Terhart 2000) beauftragt war, *Standards für die Lehrerbildung*. Er empfiehlt die Unterscheidung zwischen Standards für Lehrkräfte, für Ausbildungsinstitutionen und für das Steuerungs- bzw. Evaluationssystem, differenziert bei der Formulierung von Standards für die ausgebildete Lehrkraft zwischen erster und zweiter Phase der Lehrerausbildung und fordert die Formulierung auch fachspezifischer Standards. Er unterscheidet fünf Kompetenzstufen, wobei der Schwerpunkt in der ersten Phase auf den Stufen *Wissensbasis, Re-*

flexionsfähigkeit (über Sachinhalte und eigene Person) und Kommunikationsfähigkeit liegt, während er den Schwerpunkt der zweiten Phase auf den Stufen *Urteilsfähigkeit* und *Expertentum* sieht. Für zentral hält er den beständigen Kreislauf von Reflexion, Selbstprüfung und Korrektur, gerichtet auf die kognitive, die moralische und die praktische Dimension des beruflichen Handelns. Nach Terhart umfassen Standards für die zweite Phase

Unterrichts- und Klassenführung, Unterrichtsplanung, Beurteilung, Diagnose und Förderung, Einsatz eines breiten Methodenrepertoires, Einsatz neuer Informationstechnologien, Selbstevaluation, Selbstbild und Entwicklung als Lehrer, formelle und informelle Weiterbildung, berufliche Belastung und Bewältigung sowie Kooperation mit Kollegen/Schulentwicklung (vgl. Terhart 2002a: 35f.).

Vor diesem Hintergrund betrachtet die Kultusministerkonferenz (KMK) Standards als „Element zur Sicherung und Weiterentwicklung schulischer Bildung“ (KMK 2004: 1), mit dem „Zielklarheit und die Grundlage für eine systematische Überprüfung der Zielerreichung geschaffen“ wird. Sie sind Grundlage der Vergleichbarkeit von Schulabschlüssen im Bildungsföderalismus und dienen der Generierung von Steuerungswissen für die Bildungspolitik (vgl. Kanert 2014: 99). Maßgabe für die Gestaltung der Lehrerbildung in Studium und VD sowie für die Überprüfung ihrer Wirksamkeit sind die 2004 veröffentlichten *Standards für die Lehrerbildung* der KMK, bei denen es sich im Kern um tradierte Aufgabenbeschreibungen handelt. Mit den *Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken* (KMK 2008) werden Einheitlichkeit, empirische Messbarkeit und Vergleichbarkeit, nicht zuletzt von Ausprägungsgraden einer Kompetenz, auch fächerspezifisch postuliert. Terhart hält diese Standards darüber hinaus auch deshalb für erforderlich, weil sie eine fachlich-konkretisierende Debatte um die Lehrerbildung ermöglichen, den Professionalisierungsgrad in verschiedenen Entwicklungsstadien operationalisierbar machen und für die Ausbildungsstrukturen bzw. -institutionen orientierend sind (vgl. Terhart 2007b: 6ff.), indem durch sie „eine möglichst klare, nachvollziehbare Aufgabenstellung definiert wie auch eine möglichst zuverlässige Grundlage für die Beurteilung des Grades der Erfüllung dieser Aufgabe erreicht werden soll“ (Terhart o.J.: 3).¹⁰

Auf dieser Basis wurde in Nordrhein-Westfalen ein Kerncurriculum (MSW 2012a) für die Lehrerbildung aller Schulformen entwickelt, das elf Kompetenzen vorsieht, die auf sechs schulische Handlungsfelder bezogen und in jeweils drei bis vier konkretisierende Standards ausdifferenziert sind (vgl. dazu ausführlich Kap. 3.1). Damit führt es Kompetenzen und die Formulierung von Standards zusammen, ähnlich wie etwa die zehn auf INTASC fußenden *Professionsstandards der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz* (PHZ 2007). Diese werden jeweils in mehrere Teilkompetenzen auf verschiedenen Niveaustufen differenziert und sollen insbesondere eine systematische Weiterentwicklung von Niveaustufe zu Niveaustufe in der Ausbildung ermöglichen. Sie liefern zu jeder Teilkompetenz detaillierte Beobachtungskriterien, was sie für Unterrichtsbeobachtung und Rückmeldung nutzbar macht und ihnen Orientierungsfunktion gibt.

Kompetenz- und Standardorientierung in der Lehrerbildung werden kritisch diskutiert.¹¹ So gelten sie in der Forschung zwar durchaus als „ein probates Mittel“, „die Lehrerbildung auf ihre

10 Kompetenzen werden hier verstanden als „die berufsbezogenen Fähigkeiten einer Person, genauer: die im Verlauf der Ausbildung erworbenen Fähigkeiten von Absolventen der Lehrerbildung“ (Terhart o.J.: 8). Sie definieren „Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen, über die eine Lehrkraft zur Bewältigung der beruflichen Anforderungen verfügt“ (ebd.: 4).

11 Vgl. die Überblicksdarstellungen zum kritischen Diskurs bei Koltermann 2012: 126ff., Traub 2016: 150ff., Krautz 2015.