

2. Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften

„Aber (-), ähm (-), ich glaube (-), ähm (-), dass das Ziel [...] die *Professionalisierung* unserer Ausbildung ist. Im Grunde komme ich ja aus der *Pädagogik*. Ich habe pädagogisch *gearbeitet*. Ähm (-), da habe ich ja nun auch so meine Erfahrungen *gesammelt*. Ähm (-), es geht halt darum, *bewusster* zu planen und sich Ziele zu setzen, die man dann nachher auch, ähm (-), *kontrollieren* kann. Ja (-), man wird schon dazu angeregt, *professioneller* an das Ganze heranzugehen. [...]. Also (-), wenn ich das jetzt mal mit dem *vergleiche*, was ich vorher im *Kindergarten* gemacht habe, dann war meine Arbeit vorher ein sehr *niederschwelliges* Arbeiten. Also, es ging viel um *Spielen* und soziale *Interaktion* und so“
(Sönke, Prob. 15, 2009, Abs. 11).

2.1 Lehrerprofessionalität im Rahmen professionstheoretischer Ansätze

2.1.1 Konturierung des klassischen Ansatzes

Wesentlicher Bezugspunkt klassischer Professionstheorien waren die beiden Leitprofessionen der Ärzte und Juristen, von denen man versuchte andere, nicht-professionelle Berufsgruppen abzugrenzen (vgl. Miege 2005, S. 342). Zu diesem Zweck existierten Kriterien, die als zwingend notwendig für das Vorliegen einer Profession angesehen wurden: (1) systematisches wissenschaftliches Wissen, welches spezielle Verfahren der Aneignung erfordert, (2) Wertebezug der Profession bzw. eine am Gemeinwohl ausgerichtete Handlungsorientierung, (3) Bindung an wesentliche Werte der Gesellschaft, was durch den Berufsethos verkörpert wird, (4) Autonomie der Kontrolle über Standards der Berufsausübung und Ausbildung, (5) Sicherung einer gewissen Unabhängigkeit gegenüber den Einschätzungen der Leistungen von außen durch die Organisation des Berufes in einem Berufsstand, (6) Existenz einer Berufssprache, (7) Berufsausübung in Form einer freiberuflichen Tätigkeit und (8) Klientenorientierung (vgl. Combe/Helsper 1996, S. 9). Unter Berücksichtigung derartiger Kriterien gibt es eine ‚Profession Lehrer‘ nicht, wobei diese selbst in Bezug auf klassische Professionen aktuell kaum noch zutreffend sind (vgl. Terhart 2001, S. 44).

2.1.2 Konturierung des systemtheoretischen Ansatzes

In der maßgeblich durch Niklas Luhmann (1977) begründeten Systemtheorie wird davon ausgegangen, dass sich in einer funktional-differenzierten Gesellschaft ‚binäre Schematismen bzw. Codes‘ ausbilden, die stark technisierbare Gegensätze darstellen. Im erzieherischen Bereich ist allerdings die Technisierbarkeit nicht gewährleistet, sodass professionellen Praktikern die Aufgabe der Vermittlung zukommt, ohne dass vorgeschlagene Lösungswege erwünschte Effekte garantieren (‚Technologiedefizit‘) (vgl. Kurtz 2009, S. 50, Kurtz 2002, S. 56; vgl. im Überblick Luhmann/Schorr 1979, 1982). Luhmanns akademischer Schüler Stichweh (1996) arbeitete die Bedeutung von Professionen in einer funktional-differenzierten Gesellschaft heraus und an die Stelle des Vergleiches von Berufen tritt der von Funktionssystemen, im Rahmen derer sich über Ausdifferenzierungsprozesse Leis-

tungsrollen (Ärzte, Juristen), welche der Autopoiesis des Funktionssystems dienen, und Komplementärrollen (Patienten, Mandanten), denen ein gewisser Publikumsstatus zukommt, ausbilden. Im institutionalisierten Erziehungssystem kommt den Schülern allerdings weniger Publikumsstatus, sondern vielmehr eine aktiv mitwirkende Rolle zu (vgl. Stichweh 1996, S. 59 ff.).

Tabelle 2: Professionsstatus von Lehrpersonen auf Basis des systemtheoretischen Ansatzes (Bauer 2000, S. 55 ff., Stichweh 1996, S. 49 ff.)

Merkmale von Professionen nach dem systemtheoretischen Ansatz	Zutreffen/Nicht-Zutreffen für die pädagogische Tätigkeit der Lehrperson
Hervorgehobene Rolle des Klienten und dessen Mitarbeit	In hohem Maße zutreffend
Erreichbarkeit für alle sozialen Schichten	In hohem Maße zutreffend
Keine direkte Erfassung der Leistung (in Form eines Vertrages)	In hohem Maße zutreffend
Arbeit auf Basis ‚pädagogisch-persönlicher-Begegnungen‘	Partiell zutreffend
Nicht-Planbarkeit der Interaktion	Nicht zutreffend
Begrenzte kollegiale Kooperation aufgrund von Wissensspezialisierung	In geringem Maße zutreffend

Bedeutsamer scheinen zugleich die Partizipationsformen von Personen, wobei davon ausgegangen wird, dass alle Personen unabhängig von sozialer Herkunft die Dienstleistungen Professioneller nutzen können, auch wenn dies faktisch nicht immer zutrifft. Die Erreichbarkeit der Leistungen der Lehrperson ist allerdings über die Schulpflicht gesichert (vgl. Combe/Helsper 1996, S. 13). Bauer (2000) präzisiert die systemtheoretische Sicht, rezipiert den Unterschied zwischen Professionen und Dienstleistungen und stellt fest, dass für Dienstleistungen ein genauer Zielzustand bestimmbar und in Form einer Vertrages manifestiert werden kann, während dies für Probleme, die durch Professionelle bearbeitet werden, kaum möglich ist, weil eine Abhängigkeit von der Klientenmitarbeit besteht. So sind Lehrer zwar Lernhelfer, aber niemals ‚Kompetenzlieferanten‘ (vgl. Bauer 2000, S. 58). Zudem beruhen Erziehungsprozesse, die nicht technisierbar sind, zu einem Großteil auf persönlichen Begegnungen, die an individuellen Menschen orientiert sind und im Rahmen gewinnorientierter gewerblicher Tätigkeiten zu kurz kommen würden, sodass Professionen auch als notwendige Kompensation der geschäftlichen Welt angesehen werden. Pädagogische Handlungsfelder sind teilweise marktwirtschaftlich ausgerichtet, was allerdings nicht für die Lehrtätigkeit an staatlichen Schulen gilt, sodass entsprechend partielle Erreichung eines derartigen Professionskriteriums vorliegt (vgl. Rolff 1995, S. 34). Während die Arbeit der Professionsangehörigen auch als nicht planbar gilt, muss der Lehrer sehr wohl in der Lage sein Unterricht zu planen. Die Nicht-Planbarkeit ist somit ein Kriterium, was der Lehrer nicht erfüllt, weil es Teil seines Auftrages ist (vgl. Nolle 2004, S. 31). Für Professionelle scheint außerdem charakteristisch, dass wenig mit Kollegen kooperiert wird, zumal ihre

Domäne die Kooperation mit den Klienten darstellt, Professionelle sich zumeist in dominanten Positionen befinden und ein besonderer Wissenskorpus vorhanden ist. Obwohl sich Lehrer in ihrer Ausbildung auf zwei Fächer spezialisieren, wird ihnen nicht die gleiche Autonomie wie den Ärzten zugestanden. Die Lehrperson ist schließlich an curriculare Normen gebunden und hat lediglich in der Unterrichtsstunde Entscheidungsfreiräume. Die Arbeit ist interdisziplinär, weshalb auch nicht auf einen vollständig eigenen Wissenskorpus zurückgegriffen werden kann (vgl. Bauer 2000, S. 58, Stichweh 1996, S. 61). Der Professionsstatus der Lehrperson auf Basis des systemtheoretischen Ansatzes lässt sich aus Tabelle 2 ablesen.

2.1.3 Konturierung des handlungslogisch-strukturtheoretischen Ansatzes

Der strukturtheoretische Ansatz wurde von Oevermann (1996) umfassend dargelegt und von Koring (1989) aus pädagogischer Sicht weiter ausdifferenziert, sodass auch vom handlungslogischen Modell gesprochen wird. Einerseits an die klassischen Professionstheorien anknüpfend, andererseits aber diese auch „vom Kopf auf die Füße stellend“ soll mit Oevermann eine Strukturlogik professionellen Handelns herausgestellt werden (vgl. Wagner 1998, S. 53). So wird angenommen, dass für den strukturalistischen Analytiker die ‚Krise‘ und nicht die ‚Routine‘ der Normalfall ist, während dies für die lebenspraktische Perspektive andersherum gilt. Für die Lebenspraxis ist beispielsweise auch charakteristisch, dass die ‚Autonomie‘ dieser in der widersprüchlichen Einheit aus ‚Entscheidungszwang‘ und ‚Begründungsverpflichtung‘ liegt (vgl. Oevermann 1996, S. 75). Insgesamt wird deutlich, dass Wissenschaft und Lebenswelt in strukturell entgegengesetzte Anforderungen eingebettet sind, wobei sich die Wissenschaft optimalerweise durch Wertfreiheit und Orientierung an der Wahrheit auszeichnet sowie durch ständigen Zweifel gekennzeichnet ist, während in der Praxis wertend vorgegangen und sich an Handlungsproblemen sowie Routinen orientiert wird (vgl. Wagner 1998, S. 58 ff.). Eine Vermittlung von Theorie und Praxis scheint nur dann möglich, wenn ein Verbindungsglied existiert, das die pädagogische Profession darstellt. Explizit geht Oevermann somit davon aus, dass professionelles Handeln der „gesellschaftliche Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis unter Bedingungen der verwissenschaftlichten Rationalität“ darstellt (Oevermann 1996, S. 80). Zur Verwirklichung professionellen Handelns ist sowohl wissenschaftliches Wissen als auch hermeneutisch-fallbezogenes Wissen erforderlich, das verbunden werden muss. Ein wesentlicher Schritt der Anwendung professioneller Kompetenz besteht in Anlehnung an Oevermann in der ‚stellvertretenden Deutung‘, bei welcher der Professionelle stellvertretend für den Schüler ein Problem deutet, das dieser selbst nicht deuten kann, weil er betroffen oder derzeit seine Handlungsautonomie eingeschränkt ist (vgl. Koring 1992, S. 53). Während Oevermann für Professionen allgemein die Funktionen Wahrheits-, Konsens- und Therapiebeschaffung festlegt, kommen pädagogischen Professionen die folgenden drei zu: (1) Wissensvermittlung, (2) Normenvermittlung, (3) implizit bzw. quasi therapeutische Funktion. Die implizit therapeutische Funktion kann nur ausgeübt werden, wenn die widersprüchliche Einheit von spezifischen (zeitlich, räumlich und sachlich begrenzte Beziehungen) und diffusen (z.B. zwischen Eltern und Kindern) Sozialbeziehungen in ein „professionelles Arbeitsbündnis“ überführt werden kann (vgl. Oevermann 1996, S. 144 ff.). So sollen Erzieher mit den Heranwachsenden bis zur Adoleszenz wie mit einem ‚ganzen Menschen‘ interagieren und auch diffuse Sozialbeziehungen eingehen. Oevermann sieht die Profession der Pädagogik hauptsächlich deshalb nicht als bestätigt an, weil die gesetzliche Schulpflicht die

Schließung eines freiwilligen Arbeitsbündnisses konterkariert (vgl. Bauer 2000, S. 60). Insgesamt wird versucht, auf der Folie der Unterscheidung zwischen Professionalisierungsbedürftigkeit und faktischer Professionalisiertheit zu einer schlüssigen Differenzierung zwischen echten Professionen und Semi-Professionen zu gelangen, was die Tabelle 3 verdeutlicht. Das pädagogische Handeln des Lehrers wird dabei als professionalisierungsbedürftig und prinzipiell auch als professionalisierbar aufgefasst, ist aber nirgendwo in der Realität faktisch professionalisiert. Oevermann spricht somit vom ‚Professionalisierungsdefizit‘ pädagogischen Handelns, das darin besteht, dass Lehrpersonen entweder immer wie Technokraten agieren oder als Elternersatz fungieren und die fallverstehende Handlungs-komponente vereinseitigen (vgl. Wagner 1998, S. 68 ff.).

Tabelle 3: Darstellung ‚echter Professionen‘ und ‚Semi-Professionen‘
(Oevermann 1996, S. 135 ff.)

		Professionalität	
		<i>ja</i>	<i>nein</i>
Professionalisierungsbedürftigkeit	<i>ja</i>	Juristen, Mediziner	Lehrer
	<i>nein</i>	Ingenieure (Semi-Profession)	Wissenschaftler (Non-Profession)

2.1.4 Konturierung des interaktionistisch-berufsbiografischen Ansatzes

Zentrale berufsbiografische Ansätze entwickelten Terhart (1995) und Bauer (2000), die Professionalität auf individueller Ebene als ‚berufsbiografisches Entwicklungsproblem‘ bzw. als ‚persönliches berufliches Entwicklungsprogramm‘ auffassen. Der berufsbiografische Ansatz Bauers geht davon aus, dass Menschen im Laufe ihrer Berufspraxis bestimmte Phasen durchlaufen, in denen typische Aufgaben und Lösungsstrategien anstehen. Die Lösungsstrategien und verfügbaren Handlungsmuster sowie Theorien von Pädagogen über sich selbst können sich dabei im Laufe einer Berufsbiografie allerdings mehrmals ändern (vgl. Bauer 2000, S. 62).

Terhart, der eher auf der Suche nach einer Entwicklungslogik ist, pointiert die Veränderungsprozesse stärker, indem davon ausgegangen wird, dass gruppenspezifische Entwicklungsverläufe mit einem Modell der Logik des Aufbaus von beruflichen Kompetenzen in Verbindung gebracht werden sollten. Liegen Entwicklungsstufen vor, erscheint ein strukturekonstruktiver, entwicklungslogischer Ansatz adäquat (vgl. Terhart 2001, S. 56 ff., Terhart 1992, S. 126 ff.). Bauer arbeitet wesentliche Handlungsmuster heraus, über die Pädagogen verfügen sollen, um ihrer Hauptaufgabe nachzukommen, die darin besteht Lerngelegenheiten zu schaffen, die geeignet sind, subjektive und kulturelle Ziele und Werte zu vermitteln (Definition von ‚pädagogisch‘). Dabei handelt es sich um: (1) soziale Strukturbildung, (2) Kommunikation, (3) Interaktion, (4) Gestaltung und (5) Hintergrundarbeit. Genuin pädagogisch werden diese erst, wenn eine Verknüpfung mit dem Ziel der Unterstützung menschlicher Lern- und Entwicklungsprozesse vorliegt. Zudem müssen die herausgearbeiteten Handlungsmuster auf der Grundlage ‚stellvertretender Deutung‘ der Situation der Lernenden eingesetzt werden, womit eine Anbindung an Oevermanns strukturtheoretischen Ansatz signalisiert wird. Professionelles Handeln bedeutet zudem die Orientie-

rung an gesellschaftlichen Werten und Zielen, auch wenn diese nicht immer deckungsgleich mit denen der Lernenden sind, die Entwicklung des Selbst, die Verständigung in einer Berufssprache, Handlungen aus einem empirisch-wissenschaftlichen Habitus heraus zu begründen, sich auf die Berufswissenschaft zu beziehen und die Verantwortung von Handlungsfolgen zu übernehmen (Definition ‚professionell‘) (vgl. Bauer 2000, S. 63). Weil die Kriterien auch von Handelnden erfüllt werden können, die keiner Profession angehören, wird auf eine graduelle Ausprägung von nicht-professionell bis vollprofessionell zurückgegriffen, weil diese zeitgemäßer erscheint, als über das Pro und Contra einer grundlegenden Profession Pädagogik zu entscheiden (vgl. Nolle 2004, S. 38). Das interessante Kernstück der Theorie Bauers bildet das „professionelle Selbst“. Es entsteht durch einen inneren Prozess, in dem das Subjekt einen Ausgleich zwischen eigenen Zielen und verinnerlichten Erwartungen eines verallgemeinerten Beobachters sucht und wird vor allem, aber nicht zwangsläufig, in Handlungssituationen erfahren (vgl. Bauer 2000, S. 65).

2.1.5 Neujustierung der theoretischen Perspektive

Identifizierte Bereiche der Neujustierung. In Anlehnung an Tenorth (2006) sowie Baumert und Kunter (2006) ist auf Basis einer kritischen Würdigung der professionstheoretischen Ansätze – insbesondere des einflussreichen strukturtheoretischen Ansatzes von Oevermann – eine Neujustierung der theoretischen Perspektive erforderlich. Eben diese bezieht sich auf (1) die Begründung des Vorhandenseins spezifischer statt vornehmlich diffuser Rollenbeziehungen zwischen Lehrkraft und Schülern, (2) eine weniger dramatische Bestimmung der Erziehungsfunktion und Berufsmoral von Lehrkräften, (3) eine veränderte Sichtweise auf Probleme bei der Sicherung der Lernmotivation von Schülern und (4) eine Abmilderung des generellen Technologiedefizites der Pädagogik (vgl. Baumert/Kunter 2006, S. 478).

Begründungsstrukturen bereichsbezogener Neujustierung. Der Fokus professioneller Tätigkeit liegt bei Oevermann auf der Erziehung der ‚ganzen Person‘ unter Berücksichtigung diffuser Sozialbeziehungen. Baumert und Kunter (2006) verdeutlichen allerdings:

„Von hier aus führt kein konzeptueller Weg zum Grundproblem professionellen Lehrerhandelns, d.h., zur Beantwortung der Frage, wie Unterricht möglich ist und auf Dauer gestellt werden kann, systematisches und kumulatives Lernen über Kindheit und Jugend hinweg erreichbar und die kognitiven und motivationalen Voraussetzungen beruflicher, politischer, kultureller und zivilgesellschaftlicher Teilhabe für die gesamte nachwachsende Generation zu sichern sind und welche Anforderungen sich daraus für das Kompetenzprofil einer Lehrkraft ergeben“ (Baumert/Kunter 2006, S. 472).

Weil sich Lehrerhandeln immer an institutionelle Vorentscheidung anschließt, werden in erster Linie spezifische und sachliche Rollenbeziehungen zwischen Lehrkraft und Schüler begründet, sodass der Schüler eben nicht, wie im therapeutischen Bereich erforderlich, ‚in seiner ganzen Person‘ thematisiert wird, sondern Teilnehmer eines Bildungsprogrammes ist und damit vor Intimitätszumutungen geschützt wird (vgl. Tenorth 2006, S. 590). Oevermann hebt außerdem stark generalisierte Erziehungserwartungen hervor, anstatt die didaktische Vorbereitung und Inszenierung von Unterricht als zentrale Anforderung für den Lehrerberuf zu formulieren. Schließlich erzieht die Schule in erster Linie durch ihre kognitiven Herausforderungen des Bildungsprogrammes selbst (vgl. Baumert/Kunter 2006, S. 473). Wesentliche Bedingung für gelingende pädagogische Prozesse ist bei Oevermann zudem die Herstellung eines Arbeitsbündnisses, was aufgrund der Neugier von Schülern möglich, allerdings durch die Schulpflicht konterkariert wird. Offensichtlich ist die Annahme, dass die epistemische Neugier des Kindes die pädagogische Interaktion über längere Strecken

trägt, lediglich zu Beginn der Schulzeit plausibel (vgl. im Überblick Todt 1978, S. 108 ff.). Vielmehr entwickeln sich im Laufe der Zeit selbstbezogene Fähigkeitskognitionen und Interessen durch Kompetenzrückmeldungen, was zu einer domänenspezifischen Differenzierung von Motivation und Interesse führt (vgl. Köller/Baumert 2008, S. 739 ff.). Lehrkräfte müssen zunehmend von Interessendifferenzierungen ihrer Schüler ausgehen, was im Sinne selektiver Optimierung ein Indikator gelingender individueller Entwicklungsprozesse und kein Grund für pädagogische ‚Klagelieder‘ ist (vgl. Baumert/Kunter 2006, S. 475). Oevermanns Technologiedefizit trifft zwar insofern zu, dass unterrichtliche Situationen ‚schwierig‘ und ‚unbestimmt‘ sind, aber zugleich wird verkannt, dass die Technologie der Lehrarbeit nicht nur vorhanden ist, sondern sich auch in ihrer Leistung – als Herstellung guter Ordnung – beschreiben, analysieren und verbessern lässt (vgl. Tenorth 2006, S. 590). Verabschiedet man sich von der technischen Wissensanwendung in pädagogischen Berufen, kristallisiert sich überhaupt erst das breite technische Repertoire des Lehrers, also dessen Kompetenzprofil, heraus (vgl. Baumert/Kunter 2006, S. 477, Reinisch 2009, S. 37; Tillmann 2011, S. 238 ff.).

2.2 Kompetenz- und Standardorientierung

„Ähm (-), und dann musste ich ja nun auch die Einordnung in die *Kompetenzen* vornehmen [...]. Das war dieses Mal *anders*. Da hatte ich mich ein bisschen *schwer* mit getan, weil ich das ja nun im SPS auch irgendwie noch nie gemacht hatte (-). Also, ich musste ja dann die *Kompetenzen* [...] ganz *explizit* einbeziehen (-). Ich könnte mir vorstellen, dass ich das jetzt so gemacht habe mit den *Kompetenzen*, weil es auch gerade sehr *aktuell* ist. Man *redet* da ja in der Schule mit den *Lehrern* auch mal drüber. Man *reflektiert* ja nun die Stunde auch und dann erzählen die dir da was von *Kompetenzen*. Und weil es vor Ort ein Thema ist, fällt es dann auch einfach *leichter*, das mit einzubeziehen (-). Es wird damit *gehandelt* und dann weiß man auch, was dahinter steht [...]“
(Holger, Prob. 13, 2010, Abs. 9).

2.2.1 Begriffliche Auffassung, Bestimmung und Abgrenzung von Kompetenz

a) Alltagssprachliche und bildungswissenschaftliche Begriffsauffassungen von Kompetenz

In der Alltagssprache ist ‚Kompetenz‘ ein geläufiger Begriff. Menschen, welche die deutsche Sprache fließend beherrschen, haben in der Regel bestimmte Vorstellungen von ‚Kompetenzen‘ (vgl. Hartig 2008, S. 15). Alltagssprachlich bedeutet ‚Kompetenz‘ in erster Linie so etwas wie ‚Fähigkeit‘ oder ‚Vermögen‘ (vgl. Dudenredaktion 2005, S. 545). Derartige alltägliche Geläufigkeiten und Bedeutungsvarianten erschweren allerdings eine inhaltliche Definition des Kompetenzbegriffes im wissenschaftlichen Kontext, in welchem selbst aber auch eine „inflationäre Anwendung des Kompetenzbegriffes“ vorliegt, wie v.a. Bodensohn (2005) her-ausstellt:

„Der Begriff Kompetenz ist in aller Munde und dürfte mit dem der ‚Nachhaltigkeit‘ einer der meistgebrauchtesten Begriffe bildungspolitischer Argumentationen geworden sein. Ein Ausschnitt an Kompetenzmodellen und -begriffen hat in die Erziehungswissenschaft Einzug gehalten, was in der Literatur hinreichend dokumentiert ist. Und [...] Kompetenz wird zunehmend unreflektiert und synonym mit Bildung und Qualifikation verwandt“ (Bodensohn 2005, S. 137 ff.).

Wesentliche Schritte in Richtung Vereinheitlichung wurden allerdings zunächst u.a. von Roth (1971) und Wollersheim (1993) unternommen, während Weinert (1999) schließlich zu einer häufig zitierten Referenzdefinition gelangt. Roth (1976) war der erste, der einen systematischen Kompetenzbegriff in die theoretische Diskussion der Pädagogik einbrachte (vgl. Klieme/Hartig 2007, S. 19 f.). Neben Produktivität und Kritikfähigkeit war für Roth auch die Mündigkeit als Erziehungsziel Teil seiner partiell auf Whites (1959) sozialwissenschaftlicher Kompetenzkonzeption aufbauenden ‚Pädagogischen Anthropologie‘ (vgl. Roth 1976, S. 179). Letztere beschreibt Roth wie folgt:

„Mündigkeit, wie sie von uns verstanden wird, ist als *Kompetenz* zu interpretieren, und zwar in einem dreifachen Sinne: a) als *Selbstkompetenz*, d.h. als Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können, b) als *Sachkompetenz*, d.h. als Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können, und c) als *Sozialkompetenz*, d.h. als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- und Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig zu sein“ (Roth 1976, S. 180).

Somit wird Mündigkeit als Kompetenz in eine subjekt- oder personenbezogene Komponente, in eine sachbezogene Komponente sowie in eine gesellschaftsbezogene Komponente unterteilt. Durch die Verknüpfung des Kompetenzbegriffes mit dem Mündigkeitsbegriff entsteht eine weite Kompetenzdefinition (nicht nur Sach-, sondern auch Selbst- und Sozialkompetenz), die erst als solche für pädagogische Debatten fruchtbar war (vgl. Frey 2008, S. 25 ff.).

Das psychologisch ausgerichtete, allerdings nach pädagogischen Aspekten modifizierte Konzept von Wollersheim legt ein Menschenbild zugrunde, in dem das Individuum ein solches ist, das nach aktiver und selbstständiger Gestaltung seiner Lebenssituation strebt, sodass Kompetenz als erfolgreiche Bewältigung von Belastungen verstanden wird (vgl. Wollersheim 1993, S. 255 u. S. 102). Wollersheim geht auch davon aus, dass Kompetenz eine Quelle für Motivation (eine Art Kreislauf aus Kompetenz und Motivation) und somit Grundlage und Ziel von Bewältigungsprozessen ist (vgl. Wollersheim 1993, S. 113 u. S. 102). Somit sind Kompetenzen für Wollersheim einerseits zielgerichtete Fähigkeiten und andererseits versteht er Kompetenz als komplexes Konstrukt, das neben sachlogischen Faktoren auch motivationale, normative und identitätstheoretische Konzepte beinhaltet (vgl. Wollersheim 1993, S. 119). Erweiternd existieren für Wollersheim die in Abbildung 2 dargestellten Konzepte der Kompetenz.

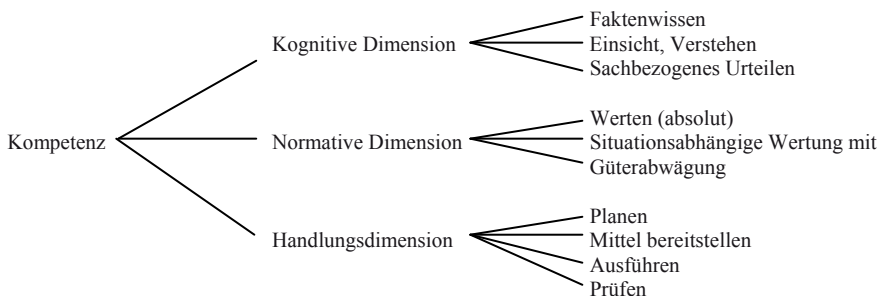


Abbildung 2: Grunddimensionen eines pädagogischen Kompetenzbegriffs (Wollersheim 1993, S. 121)

Das mehrdimensionale Konzept von Wollersheim verdeutlicht, dass Kompetenzerziehung im pädagogischen Kontext nur zum Teil inhaltlicher Art ist. Vielmehr basiert diese auf einer hochgradig formalen und methodischen Bildung (vgl. Frey 2008, S. 35).

b) Bestimmung des Kompetenzbegriffs

Die Begriffsbestimmung soll an dieser Stelle auf Basis eines psychologischen Kompetenzkonzeptes erfolgen. Schaper (2009) unternimmt zunächst den Versuch, derartige psychologisch fundierte Kompetenzauffassungen, die in bildungswissenschaftlichen Kontexten bestehen und sich nicht zwingend ausschließen, zu systematisieren und kommt zu folgendem Ergebnis: (1) Kompetenzen können als Wissens- und Fähigkeitsvoraussetzungen angesehen werden. Dieses Verständnis lässt sich teilweise noch in US-amerikanischen Testansätzen zur Zertifizierung von Bewerbern für entsprechende Lehrertätigkeiten auffinden, (2) Kompetenzen können als Fähigkeit zum situationsangemessenen Verhalten aufgefasst werden. Ein derartiges performanzbezogenes Verständnis liegt der Formulierung von Bildungsstandards für die Lehrerbildung zugrunde, (3) Kompetenzen können als Befähigung zur handelnden Bewältigung komplexer Anforderungssituationen gedeutet werden. Dieses Verständnis kommt in Professionalisierungsansätzen der Lehrerbildung zum Ausdruck, (4) Kompetenz kann auch als Expertise aufgefasst werden, was vor allem im Rahmen der empirischen Bildungsforschung und der Lehrerbildungsforschung der Fall ist, (5) Kompetenz kann als Selbstorganisationsdisposition verstanden werden. Die Vorstellung, dass neuartige Situationen lernend und problemlösend zu bewältigen sind, liegt den KMK-Standards der Lehrerbildung (2004) zugrunde und (6) Kompetenz kann außerdem als biografisches Konstrukt aufgefasst werden, was beispielsweise Voraussetzung für die Konzepte des Erwerbs religionspädagogischer Kompetenzen ist (vgl. Schaper 2009, S. 171 ff.).

Im zentralen Gutachten zur Definition und Auswahl von Kompetenzen für internationale Schulleistungsstudien berichtet Weinert (1999) über die Existenz verschiedener Begriffsvarianten. Dabei werden Kompetenzen erstens als allgemeine intellektuelle Fähigkeiten im Sinne von Dispositionen verstanden, die eine Person befähigt, in sehr unterschiedlichen Situationen anspruchsvolle Aufgaben zu meistern. Zweitens sind Kompetenzen als funktional bestimmte, auf bestimmte Situationen und Anforderungen bezogene kognitive Leistungsdispositionen zu verstehen. Weiterhin kann Kompetenz im Sinne motivationaler Orientierungen verstanden werden, die Voraussetzungen für die Bewältigung anspruchsvoller Aufgaben sind. Außerdem umfasst der Begriff der Handlungskompetenz die ersten drei genannten Kompetenzkonzepte und bezieht sich jeweils auf die Anforderungen und Aufgaben eines bestimmten Handlungsfeldes (z.B. eines Berufes). Als Metakompetenz werden Wissen, Strategien oder Motivationen bezeichnet, die den Erwerb und die Anwendung von Kompetenzen in verschiedenen Bereichen erleichtern. Auch der Begriff der Schlüsselkompetenz findet Erwähnung und entspricht zwar im funktionalen Sinne der zweiten Begriffsherausstellung, diese Kompetenzen aber sind über eine vergleichsweise breite Spanne von Situationen und Aufgabenstellungen hinweg einsetzbar (muttersprachliche und mathematische Kenntnisse und Fertigkeiten sowie die Inhalte einer basalen Allgemeinbildung) (vgl. Klieme 2004, S. 10 f.). Auch wenn Weinert innerhalb dieses Gutachtens noch zu der Empfehlung gelangt, den zweiten der hier aufgeführten Kompetenzbegriffe zu wählen (Kompetenzen sind funktional bestimmbar, aber rein auf kognitive Leistungsdispositionen bezogen), nimmt er bereits 2001 die folgende Definitionsänderung vor, womit zugleich eine viel zitierte Referenzdefinition entworfen wird:

„Dabei versteht man unter Kompetenz die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001a, S. 27 ff.).

Insgesamt sieht Arnold (2007) motivationale und soziale Fähigkeiten zwar als bedeutsame Moderatorvariablen an, kritisiert an der Definition von Weinert allerdings gleichzeitig, dass eben diese Fähigkeiten keine zentralen Bedingungen für fachliche Lernerfolge darstellen und somit nicht in die Definition einbezogen werden sollten. Vielmehr wird die Forderung formuliert, motivationale und soziale Fähigkeiten getrennt zu erfassen und eigenständig in der Unterrichtsplanung auszuweisen (vgl. Arnold 2007a, S. 37). Auch Köller (2008) verdeutlicht, dass nur die Trennung bei der Operationalisierung der Teilfacetten eines Kompetenzbereiches die valide Messung jeder Facette erlaubt (vgl. Köller 2008, S. 165). Weiterhin wurde darauf aufmerksam gemacht, dass insbesondere die Kontextabhängigkeit in der Definition keine Berücksichtigung findet (vgl. Hartig 2008, S. 17; vgl. im Überblick Klime et al. 2008).

c) Abgrenzung des Kompetenzbegriffs

Wie bereits im Eingangszitat von Bodensohn (2005) angedeutet, wird der Kompetenzbegriff oftmals mit ähnlichen, zum Teil sogar nicht ganz überschneidungsfreien Begriffen in Zusammenhang gebracht, was an dieser Stelle trotz der bereits vorgenommenen Begriffsdefinition von Kompetenz eine Begriffsabgrenzung erforderlich macht.

Kompetenzen und Bildung. Kompetenzen werden als Merkmale von Individuen angesehen. So werden beispielsweise in internationalen Schulleistungsstudien primär individuell-allgemeine Fähigkeiten gemessen und verglichen. In Abgrenzung vom Bildungsbegriff, welcher seit dem Neuhumanismus und der Prägung durch Humboldt mit Persönlichkeitsentwicklung, Selbstverwirklichung, Autonomie und Individualität verbunden ist, wird Kompetenz i.S. des ‚Literacy-Konzeptes‘ bewusst funktionalistisch gefasst. Die Erfassung ist an authentische Anwendungssituationen gebunden (vgl. Höhne 2007, S. 33, Schwipert/Goy 2008, S. 398). Der Kompetenzbegriff wird insofern einerseits vom Bildungsbegriff abgekoppelt, als dass nicht mehr von einem vordefinierten Lernstand ausgegangen wird, sondern die erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Mittelpunkt stehen (vgl. De Haan 2007, S. 40). Andererseits lässt sich zeigen, dass über den Kompetenzbegriff zentrale Elemente des Bildungsbegriffs aufgenommen werden (vgl. Arnold 2007a, S. 28 ff.). Somit wird nicht mehr nur die Inputorientierung, sondern auch die Outputorientierung fokussiert (vgl. Schwark 2003, S. 26).

Kompetenz und Qualifikation. Der Kompetenzbegriff scheint aufgrund seiner Offenheit und seines umfassenderen Geltungsbereichs gegenüber dem Begriff der Qualifikation zu bestehen (vgl. Volpert 2006, S. 165). Qualifikation beschreibt die funktionale Entsprechung zwischen Arbeitsanforderungen und Ausbildungsziel. Darüber hinaus sollen Kompetenzen auch die Potenziale situationsadäquater Handlungsmöglichkeiten in weiter gesteckten Feldern umfassen (vgl. Clement 2002, S. 7). Der Begriff der Qualifikation ist auch mit nicht fachspezifischen (fächer- oder lebensübergreifenden) Fähigkeiten assoziiert, welche aktuell als Schlüsselkompetenzen oder auch überfachliche Kompetenzen bezeichnet werden (vgl. Maag &Merki 2009, S. 496 ff.).

Kompetenz und Intelligenz. Auch der Begriff der Intelligenz weist eine gewisse Nähe zum Kompetenzbegriff auf. Zur Abgrenzung können allerdings konzeptuelle Charakteristi-

ka herangezogen werden, zu denen die Kontextualisierung, die Lernbarkeit und die Auffassung über die Binnenstruktur gehören (vgl. Weinert 2001b, S. 46 f.). So sind Kompetenzen eher kontextualisiert, also bereichsspezifisch auf bestimmte Situationen und Aufgaben bezogen, während Intelligenz eher generalisierbar ist, also die Fähigkeit beinhaltet, neue Probleme zu lösen. Außerdem sind Kompetenzen lernbar und werden durch Erfahrung mit den spezifischen Anforderungen und Situationen erworben, während bei Intelligenz davon auszugehen ist, dass diese zeitlich stabil und zu bedeutenden Teilen durch biologische Faktoren determiniert ist. Darüber hinaus ergibt sich die Binnenstruktur von Kompetenz aus Situation und Anforderung, während sich diese bei Intelligenz aus grundlegenden kognitiven Prozessen ergibt (vgl. Hartig/Klieme 2006, S. 129 ff.).

Kompetenz und Performanz. Diskussionsbedürftig erscheint ganz allgemein und vor allem speziell unter Berücksichtigung der o.g. referenziellen Auffassung von Kompetenz als Fähigkeit zum situationsangemessenen Verhalten die Unterscheidung von Kompetenz und Performanz, wie sie in der sprachwissenschaftlichen Terminologie Noam Chomskys (1969) geläufig ist (vgl. Vonken 2005, S. 19 ff.). Dort meint Kompetenz die potenzielle Verfügbarkeit von Syntax und Lexikon bei einem Individuum (Vermögen), welche sich in Form von Performanz lediglich unter den jeweils konkreten Kommunikationsbedingungen realisieren lässt (Verwendung). Ausgehend beispielsweise von den beruflichen Kompetenzen von Lehrkräften stellt das theoretische Wissen bzw. die leitende subjektive Theorie die Kompetenz einer Lehrperson dar. Die tatsächlich vollzogene pädagogische Handlung, also die Performanz, bleibt dahinter zurück (s. Kap. 2.2.3 u. 2.3.1a) (vgl. Maag Merki 2009, S. 493, Plöger 2006, S. 17). So kann die Kompetenz einer Person nicht direkt, sondern eher indirekt über die entsprechende Performanz diagnostiziert werden. Von einem im Rahmen empirischer Forschung erfassten Verhalten eines Individuums kann somit lediglich auf deren Kompetenz geschlossen werden (vgl. Schott/Ghanbari 2008, S. 41).

2.2.2 Kompetenzmodellierung und -messung

a) Kompetenzstrukturmodelle

Bei Kompetenzstrukturmodellen steht die Binnenstruktur und Dimensionalität von Kompetenzkonstrukten im Vordergrund. Zentral sind dabei eine differenzierte Beschreibung der Facetten personaler Ressourcen zur Bewältigung unterschiedlicher situationaler Anforderungen einer Domäne sowie der Zusammenhang dieser Facetten. Es wird zwar einerseits davon ausgegangen, dass die Teilkompetenzen miteinander korreliert sind, andererseits sollten aber für die differenzierte Kompetenzbeschreibung und -messung verschiedene, voneinander hinreichend unabhängige Dimensionen herangezogen werden. Kompetenzstrukturmodelle dienen somit sowohl der differenzierten Beschreibung von erforderlichen Kompetenzen für eine Domäne als auch der Kompetenz- und Leistungsmessung in der gleichen differenzierten Weise (vgl. Schaper 2009, S. 174). Als Beispiel stellen Hartig und Klieme (2006) das im Rahmen der Schulleistungsstudie Deutsch-Englisch-International (DESI) angenommene Strukturmodell heraus, welches die Sprachkompetenzen in Englisch erfasst. Dabei erfolgte eine Differenzierung der Englisch-Tests auf Basis unterschiedlicher sprachlicher Handlungen, wobei die damit jeweils verbundenen Anforderungen dann zur Bildung übergeordneter Kompetenzfaktoren verwendet wurden (vgl. Hartig/Klieme 2006, S. 132). Die folgende Abbildung 3 gibt das Strukturmodell wieder.

Erlebte Aufgabenschwierigkeit bei der
Unterrichtsplanung

Eine qualitativ-inhaltsanalytische Studie zu den
Praktikumsphasen der universitären Lehrerbildung

Gassmann, C.

2013, XXVIII, 480 S. 21 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-00242-8