

sowie in der Forschung zum Lehrberuf in der Vergangenheit maßgeblich auf der Erfassung von deklarativem Wissen. Dies scheint aber nur anteilhaft das zu erfüllen, was sich mit dem Kompetenzbegriff in Bezug auf die Transformation in Performanz verbinden sollte (vgl. König 2020: 169). Infolgedessen wurden in den letzten Jahren zunehmend Forschungsansätze entwickelt, die eine stärker situationsspezifische Messung kognitiver Voraussetzungen von Lehrkräften ermöglichen (vgl. Kaiser et al. 2015 ; König 2015). König schätzt in diesem Zusammenhang die Forschung zur professionellen Wahrnehmung von Lehrer*innen (»*Noticing*« bzw. »*Professional Vision*«) (vgl. Kaiser et al. 2017; Sherin et al. 2011) als vielversprechend ein, um situationsspezifische Fähigkeiten sichtbar zu machen (vgl. König 2020: 169).

Zusammengefasst kann dem kompetenztheoretischen Ansatz zugesprochen werden, dass durch die Forschungsarbeiten in diesem Bereich »wichtige Modellierungen und Messungen der Kompetenzen angehender Lehrerinnen und Lehrer durchgeführt« wurden, dennoch sind »zentrale Problemstellungen noch nicht zufriedenstellend gelöst« (König 2020: 168). Weitere Forschungsanstrengungen sind notwendig. Fraglich bleibt »[i]nwiefern eine alleinige Betrachtung der Trias von Fachwissen, fachdidaktischem und pädagogischem Wissen [...] ausreichend ist, um die kognitiven Voraussetzungen für die erfolgreiche Ausübung des Lehrberufs zu beschreiben« (König 2020: 169).

3.3 Pädagogische Professionalität aus (berufs-)biographischer Sicht

Der (berufs-)biografische Ansatz richtet das Augenmerk auf Lebensverläufe und Berufsbiographien von Lehrer*innen in ihrer jeweiligen institutionellen, organisationalen wie auch individuellen Kontextualisierung (vgl. Wittek/Jacob 2020: 196). Der Bearbeitungs- bzw. Forschungsgegenstand Biographie wird »als Konzept strukturell auf der Schnittstelle von Subjektivität und gesellschaftlicher Objektivität, von Mikro- und Makroebene angesiedelt und eröffnet somit die Möglichkeit, Lern- und Bildungsprozesse im Spannungsfeld subjektiver und objektiver Analysen zu erfassen« (Krüger 2006: 8). Fabel-Lama differenziert mit Blick auf die vorhandenen Forschungsarbeiten zwei Konzeptionierungen des Gegenstands (vgl. Fabel-Lama 2018: 85–88).

Die eine Forschungsrichtung nimmt in Anschluss an die erziehungswissenschaftliche Biographieforschung (vgl. Marotzki 2002) Bildungsprozesse von Lehrpersonen über deren gesamte Lebensspanne in den Blick. Berufliche Verläufe werden dabei immer innerhalb des lebensgeschichtlichen Gesamtzusammenhangs betrachtet (vgl. z.B. Dirks 2000; Kunze 2011). Im Zentrum stehen somit biographische Transformationsprozesse innerhalb der Lebensbiografie von Lehrpersonen (vgl. Wittek/Jacob 2020: 196).

In einer zweiten Forschungslinie liegt der Fokus spezifisch auf der beruflichen Tätigkeit der Lehrpersonen. Maßgeblich zur Entwicklung dieser Forschungsrichtung bzw. zur Konzeption einer berufsbiographischen Professionstheorie beigetragen haben die Studien und programmatischen Beiträge von Terhart (1991, 1992, 1995a, 1995b, 2000a). Ein Überblick der »Forschung zur Berufsbiographie von Lehrerinnen und Lehrern« (Terhart 2014: 417–437) zeigt, dass das Interesse hierbei »auf der Nachzeichnung generalisierter beruflicher Entwicklungsprozesse als Stufen- und Phasenverläufe, auf der Analyse berufsspezifischer Phasen und beruflicher Übergänge, auf der Frage nach

Entwicklungsaufgaben und Kompetenzentwicklung insbesondere im Berufseinstieg sowie auf Untersuchungen zum Verbleib im Lehrerberuf und zur Mobilität von Lehrkräften« (Fabel-Lama 2018: 88) liegt. Diese Forschungsperspektive nimmt entweder den gesamten Berufsverlauf oder einzelne Phasen der beruflichen Entwicklung in den Blick; wohingegen eine Verknüpfung zur Lebensbiographie eher nachrangig ist (vgl. z.B. Hericks 2006; Keller-Schneider 2010; Košinár 2014). Die Berufstätigkeit wird als spezifischer Ausschnitt der Biografie betrachtet. »Der Beruf konzeptioniert den Gegenstand Biografie als ›Berufsbiografie« (Wittek/Jacob 2020: 197). Beiden Ansätzen gemeinsam ist, »dass sie die beruflichen Anteile der Biographie in ihrem Entwicklungsprozess betrachten« (Wittek/Jacob 2020: 197).

Im Vergleich zu dem zuvor beschriebenen strukturtheoretischen und kompetenztheoretischen Ansatz stehen im (berufs-)biographischen Ansatz damit die »Prozesse des allmählichen Kompetenzaufbaus und der Kompetenzentwicklung, die Übernahme des beruflichen Habitus durch Berufsneulinge, die Kontinuität und Brüchigkeit der beruflichen Entwicklung über die gesamte Spannen der beruflichen Lebenszeit, Verknüpfung von privatem Lebenslauf und beruflicher Karriere« (Terhart 2011: 208) im Zentrum. Mit einem solchen Blick auf Professionalisierung gewinnt der aktive und konstruktive Anteil der Handelnden am Prozess der beruflichen Entwicklung entsprechend an Bedeutung (vgl. Wittek/Jacob 2020: 197). Subjektive Bearbeitungs- und Bewältigungsstrategien von Handlungsanforderungen im Wechselverhältnis von Privat- und Berufsleben, von Person und Position werden betrachtet, »um in longitudinaler Perspektive Entwicklungsverläufe des Aufbaus, der Weiterentwicklung und gegebenenfalls des Verlusts von Professionalität zu rekonstruieren« (Hericks et al. 2018: 598–599). Die Lebensbiografie kommt dabei in ihrer Gesamtheit immer nur so weit in den Blick, wie es zum Verständnis der Berufsbiografie notwendig ist.

3.3.1 Theoretische Verortung des (berufs-)biographischen Professionsansatzes

Die beiden im vorigen Abschnitt skizzierten Forschungsstränge zu (Berufs-)biographien von Lehrer*innen eint das Interesse an den Entwicklungsverläufen des Lehrer*inwerdens. Allerdings zeigen sich deutliche Unterschiede hinsichtlich der theoretischen, methodischen und kontextuellen Rahmung (vgl. Fabel-Lama 2018: 88–89). Die Bandbreite der theoretischen Verortung reicht dabei von Konzepten aus der Berufs- und Bildungssoziologie, der Sozialisationsforschung und der Entwicklungspsychologie bis hin zur Erziehungswissenschaft (vgl. im Überblick Herzog 2014; Fabel-Lama 2018: 85–87). Wittek und Jacob konstatieren, dass der Ansatz aus der Forschungspraxis heraus entstanden ist, um empirische Desiderate der Lehrer*innenforschung zu bearbeiten. Dabei hat sich der Ansatz in verschiedene Spielarten ausdifferenziert (vgl. Wittek/Jacob 2020: 198). Somit »lässt der Ansatz eine konsistente theoretische Grundlage oder Anbindung an ein theoretisch fundiertes Modell vermissen, auf die alle unter seinem Namen diskutierten Forschungsstränge rekurrieren würden« (Cramer/Drahmann 2019: 26). Von einer Meta-Ebene auf die unterschiedlichen Ansätze blickend, sehen Cramer und Drahmann im (berufs-)biographischen Ansatz bislang eher »eine spezifische Perspektive auf die Relevanz einer über die Berufsbiografie hinweg zu denkenden Professionalisierung«, als eine eigene konsistente Professionstheorie (Cramer/Drahmann 2019: 26).

Zusätzlich konstatieren die Autoren, dass in den beiden anderen professionstheoretischen Ansätzen eine (berufs-)biographische Perspektive zunehmend Einzug findet, wenn etwa in der Kompetenzorientierung eine Längsschnittperspektive gefordert wird (vgl. Blömeke et al. 2015) oder unter der strukturtheoretischen Perspektive die Herausbildung eines spezifischen Lehrerhabitus diskutiert wird (vgl. Helsper 2018a).

Auf diese Verschränkung mit anderen Ansätzen wird auch von Vertreter*innen des (berufs-)biographischen Ansatzes hingewiesen. Terhart (vgl. 2011: 208) betont die starke Affinität des (berufs-)biographischen Ansatzes zum kompetenztheoretischen Konzept, wohingegen Wittek und Jacob (vgl. 2020: 198) auf Verschränkungen von strukturtheoretischen und (berufs-)biographischen Annahmen verweisen. Aus diesem Grund wurde der (berufs-)biographische Ansatz innerhalb der professionstheoretischen Trias als verbindende Klammer (vgl. Terhart 2011: 209) betrachtet bzw. als mittlerer Weg (vgl. Keller-Schneider/Hericks 2014: 386) zwischen dem strukturtheoretischen und kompetenzorientierten Ansatz diskutiert (vgl. Wittek/Jacob 2020: 198). Auch Fabel-Lamla verortet den (berufs-)biographischen Ansatz querliegend zum strukturtheoretischen und kompetenztheoretischen Ansatz (vgl. Fabel-Lama 2018: 90).

3.3.2 Berufsbiographische Entwicklungsaufgaben unter Ungewissheit

Die Entwicklung von Professionalität wird sowohl durch institutionelle als auch individuelle Faktoren beeinflusst. Daraus ergibt sich mitunter eine hohe Diversität (vgl. Messner/Reusser 2000: 161) der berufsbiographischen Verläufe und potentiell auch ein Stillstand oder eine Stagnation des Niveaus professionellen Handelns (vgl. Terhart 2001: 208; Hericks et al. 2018: 598). Professionalisierung im Sinne eines andauernden Entwicklungsprozesses erstreckt sich über die erste (Studium) und zweite Phase (Berufseinstieg) der Lehrer*innenbildung hinaus auf den gesamten Zeitraum der beruflichen Tätigkeit.

»Die Professionalisierung ist daher ein immanenter und niemals abgeschlossener Bestandteil, der sich oszillierend ausgestaltet.« (Cramer/Drahmann 2019: 26)

Im (berufs-)biographischen Ansatz wird die professionelle Entwicklung individuell operationalisiert. Damit ist Professionalität »ein mehrdimensionales und niemals absolut zu bestimmendes Konstrukt« (Cramer/Drahmann 2019: 26). Lehrer*innen werden und Lehrer*innen wird von vielfältigen Faktoren – situations-, personen- oder institutionsspezifisch – beeinflusst, wodurch sich der Entwicklungsprozess komplex sowie krisenhaft gestaltet und seinem Verlauf damit Ungewissheit immanent eingeschrieben ist. In den Fokus der Bearbeitung rücken thematisch dadurch insbesondere Lebensereignisse, Übergänge, Belastungserleben, Kompetenzentwicklung und Karrieremuster (vgl. Herzog 2014; Terhart 2011). Weiter steht eine Professionalisierung über die gesamte berufliche Lebensspanne immer auch in einer Wechselwirkung zu privaten – außerhalb der beruflichen Tätigkeit liegenden – Entwicklungen (vgl. Terhart 2011: 209).

»Es wird ersichtlich, dass dem (berufs-)biografischen Ansatz eine sich über die gesamte Berufsbiografie erstreckende doppelte Kontingenz immanent ist: Zum einen besteht Ungewissheit hinsichtlich der erfolgreichen Bearbeitung von Entwicklungsauf-

gaben und zum anderen unterliegt die Bearbeitung selbst den Unsicherheiten, die berufsinhärente wie äußere sozialisatorische Einflüsse auf diese Prozesse haben.« (Cramer/Drahmann 2019: 26)

Diese doppelte Ungewissheit resultiert zum einen aus der Komplexität des Handlungsfeldes und zum anderen aus Unvorhersagbarkeit der (berufs-)biographischen Entwicklung selbst. Als ein zentrales Momentum in diesem Prozess betrachten Hericks et al. (2018) die Wahrnehmung und Bearbeitung beruflicher Entwicklungsaufgaben. Um in der eigenen individuellen Professionalisierung als Lehrperson voranzukommen, sind Entwicklungsaufgaben unhintergebar (vgl. Hericks et al. 2018: 599).

»In der Bearbeitung kommt es zu Abgleichprozessen zwischen den beruflichen Anforderungen und den je individuellen Ressourcen (Kompetenzen, Interessen, Zielen, Überzeugungen, Motiven) der Lehrperson. Darin besteht ihre Dynamik. Die erfolgreichen, d.h. objektiv tragfähige und subjektiv zufriedenstellende Bewältigung von Entwicklungsaufgaben eröffnet neue Perspektiven; man geht als jemand anderes aus diesem Prozess hervor.« (Hericks et al. 2018: 599)

Die Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben ist demnach auch unumkehrbar. Hericks (vgl. 2006: 62) und Keller-Schneider (vgl. 2010: 111) konnten in ihren Studien zum Berufseinstieg vier Entwicklungsaufgaben pädagogischer Professionalität identifizieren, die sie konkret als Aufgaben der (1) *Rollenfindung*, der (2) *Vermittlung*, der (3) *Anerkennung* sowie der (4) *Kooperation* beschreiben.

- (1) Die Aufgabe der *Rollenfindung* umfasst die Entwicklung einer professionellen Identität als Lehrperson, um »das Geschehen in der Schule als ein für die relevanten Mitakteure (Schüler*innen, Kolleg*innen, Eltern) verbindliches Gegenüber« (Keller-Schneider/Hericks 2011: 22) zu gestalten und zu vertreten. Dazu gehört der Umgang mit den eigenen Ansprüchen und Qualitätsmaßstäben sowie der Einsatz eigener Kompetenzen und die Anmerkung eigener Schwächen und Grenzen. Darüber hinaus beinhaltet dies die Möglichkeit, solche Anlässe als Weiterentwicklungspotential zu erkennen. Hinzukommt der ökonomische Umgang mit eigenen und fremden Ressourcen. Somit läuft diese Entwicklungsaufgabe auf die Herausbildung und Weiterentwicklung eines persönlichen Stils als Lehrperson hin (vgl. Hericks 2006: 100; Keller-Schneider 2010: 111). Diese Aufgabe der Rollenfindung beinhaltet als besondere Herausforderung die Ausbalancierung des Verhältnisses von Person und Rolle (vgl. Oevermann 1996 und siehe Abschnitt 3.1) sowie den Umgang mit der antinomischen Struktur des Lehrer*innenhandelns (vgl. Keller-Schneider 2010: 111 und siehe Abschnitt 3.1.2). Diese nicht-standardisierbaren Handlungsanforderungen verlangen von Lehrer*innen eine gewisse Risikobereitschaft, sich der Offenheit von Unterricht auszusetzen (siehe Abschnitt 3.1.1). Vor diesem Hintergrund stehen Lehrpersonen vor der Aufgabe, mit ihren endlichen Ressourcen hauszuhalten. In diesem Zusammenspiel der Herausforderungen liegt eine der Ursachen für Beanspruchung und Belastung von Lehrer*innen (vgl. Döring-Seipel/Dauber 2013: 22–26).

- (2) Unter der Entwicklungsaufgabe *Vermittlung* werden die Anforderungen zur Vermittlung von fachspezifischen Unterrichtsinhalten und kulturellen Sachverhalten subsumiert. Die Lehrperson steht dabei vor der Herausforderung, individuelle Zugänge der Lernenden zum Lerngegenstand zu identifizieren und unter didaktischen Gesichtspunkten Inhalte zu strukturieren, um bei den Schüler*innen Lernprozesse zu ermöglichen (vgl. Hericks 2006: 106; Keller-Schneider 2010: 111). Die zentrale Anforderung dieser Entwicklungsaufgabe liegt im Adressatenbezug (vgl. Keller-Schneider 2010: 112). Vermittlung umfasst immer auch die Fähigkeit, Inhalte, Methoden und Denkstile des jeweiligen Unterrichtsfaches auf die unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler*innen abzustimmen (vgl. Hericks 2006: 110–112). Die bereits diskutierte Kontingenzproblematik hinsichtlich des Lernerfolgs von Schüler*innen kommt auch hier zur Sprache: »Vermittlung und Aneignung gehören [...] unterschiedlichen Referenzsystemen an; sie sind zueinander kontingent« (Hericks 2006: 111 und siehe Abschnitt 3.1.1).
- (3) Die Entwicklungsaufgabe *Anerkennung* verweist auf die Anforderungen Wertschätzung und Anerkennung des Individuums sowie auf die Lenkung und Führung der einzelnen Schülerin bzw. des einzelnen Schülers wie auch der Klasse als Gruppe (vgl. Hericks 2006: 118–127). In dieser Aufgabe enthalten ist die Anforderung der Entwicklung eines Konzepts der »pädagogischen Fremdwahrnehmung« (Košinár 2014: 63), in dem Schüler*innen als entwicklungsfähige Andere wahrgenommen werden und Lehrer*innen sich als Beitragende zu deren Persönlichkeitsentwicklung und Förderung fachlicher und sozialer Kompetenzen verstehen. Hericks bezieht sich dabei auf die drei Formen reziproker Anerkennung nach Honneth: *Liebe*, *Recht* und *Solidarität* (vgl. 2003, in Hericks 2006: 118–120). Für schulische Anerkennungsverhältnisse meint Liebe eine emotionale, fürsorgliche Haltung der Lehrkraft sowie Fürsorgeethik, um zu wissen, wann mitfühlende Fürsorge und wann Zurückhaltung geboten ist. An dieser Stelle wird die bereits besprochene diffuse Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung wieder deutlich (vgl. Helsper 1996: 530 und siehe Abschnitt 3.1.2). Hericks beschreibt die Reziprozität der Anerkennungsverhältnisse. Alle am Unterricht beteiligten Individuen sind als Subjekte anzuerkennen und zugleich sind diese »grundsätzlich zur Partizipation an der Sache berufen«, auch wenn aus unterschiedlichen Gründen die einzelnen Schüler*innen dies nicht immer in Anspruch nehmen (vgl. Hericks 2006: 122). Anerkennung in der Form der Solidarität wird von Hericks als eine Haltung praktischer Solidarität den Schüler*innen gegenüber gedeutet. Diese steht im Spannungsverhältnis zwischen der »emphatischen Konzeptualisierung« der Schüler*innen als »Quasi-Experten«, die den Fachinhalten die gleiche Bedeutung zuschreiben wie die Lehrer*innen, und der »zynischen Konzeptualisierung« der Schüler*innen, die »für eine gehaltvolle Partizipation an der Sache ohnehin zu dumm und zu faul« sind (Hericks 2006: 123). Keller-Schneider bezieht Anerkennung stärker auf die Lenkung und Führung von einzelnen Schüler*innen und/oder Gruppen. Diese sollte getragen sein vom Aufbau und der Entwicklung eines Klimas der Anerkennung. Führungsbezogene Interaktionshandlungen können indirekt oder aktiv direkt sein, wobei sie immer unter Anerkennung der Individualität und der bereits erfolgten Entwicklung des Einzelnen erfolgen sollten (vgl. Keller-Schneider 2010: 210).

- (4) »Schulische Vermittlungs- und Anerkennungsprozesse sowie die Entwicklung von Professionalität der Lehrenden« ereignen sich »innerhalb eines bestimmten institutionellen Rahmens« (Hericks 2006: 130). Die Entwicklungsaufgabe *Kooperation* bezieht sich auf das Erkennen und Einschätzen institutionsbezogener Anforderungen, die Mitgestaltung institutioneller Rahmenbedingungen sowie die Zusammenarbeit mit Kolleg*innen (vgl. Hericks 2006: 121; Keller-Schneider 2010: 112). Bei dieser Entwicklungsaufgabe befinden sich die Lehrer*innen im Spannungsfeld zwischen der Freiheit des Handelns innerhalb ihrer individuellen Auffassungen und den Vorgaben der Institution. Dies fordert von den Lehrer*innen das Erkennen sowie Ausbalancieren von Eingebundenheit und Mitbestimmungsmöglichkeit in institutionellen Strukturen (vgl. Hericks 2006: 92; Keller-Schneider 2010: 112).

(Die Vermittlungstätigkeit – und damit der Unterricht – ist der zentrale Ort der Entwicklung, aus dem heraus sich die Bearbeitung der vier miteinander verwobenen Entwicklungsaufgaben ergibt (vgl. Hericks et al. 2018: 600).

Fabel-Lamla verweist darauf, dass in der Arbeit von Hericks und Keller-Schneider durch die Frage der Entwicklung von Kompetenzen und Expertise eine Hinwendung zum kompetenztheoretischen Konzept sichtbar ist (vgl. Fabel-Lama 2018: 90). Dennoch zeigen sich in der Bearbeitung der Fragen – »wie Lehrkräfte die widersprüchlichen Anforderungen und Kernprobleme professionellen Handelns subjektiv erfahren, wie sie mit den damit verbundenen hohen Balancierungs- und Reflexionsanforderungen jeweils fallspezifisch umgehen und welche biografischen Ressourcen, Dispositionen und Erfahrungen sich hierbei als« (Fabel-Lama 2018: 91) handlungsleitenden erweisen – auch Parallelen zum strukturtheoretischen Ansatz.

3.3.3 Implikationen für die Lehrer*innenbildung aus (berufs-)biographischer Perspektive

Wie im vorigen Abschnitt bereits angesprochen, ist Unterricht gewissermaßen der »Quellpunkt der Professionalisierungsbedürftigkeit des Lehrerhandelns« und bedarf einer »wissenschaftlichen Wissensbasis und der Ausbildung und Kultivierung elaborierter Formen von Praxisreflexion, kollegialer Beratung und Fallarbeit« (Hericks 2006: 94), um »sich krisenhafter Ungewissheiten bewusst zu werden und sich dazu zu verhalten« (Hericks et al. 2018: 604). Fabel-Lamla betont »die hierfür nötigen Fähigkeiten der (Selbst-)Reflexion und der Imitierung von selbstreflexiven Bildungsprozessen zur Förderung der individuellen Professionalität (Fabel-Lama 2018: 91)«. Solche »Biographisierungs- und Selbstbildungsprozesse«, [...] »die die berufliche Entwicklung fokussieren«, könnten über »unterschiedliche Begleitangebote« [...] »wie z.B. Supervision, kollegiale Fallberatung, Mentoring und Coaching« angebahnt werden (Fabel-Lama 2018: 91–92).

»Da biographische Vorerfahrungen und damit einhergehende implizite habituelle Deutungsbestände und Orientierungen konstitutive Auswirkungen auf die Herausbildung und Entwicklung von pädagogischer Professionalität haben, sollte bereits im Studium eine selbstreflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie, dem

eigenen impliziten Wissen und unreflektierten Deutungsfolien angeleitet und ein (berufs-)biographisches (selbst-)reflexives Wissen aufgebaut werden.« (Fabel-Lama 2018: 92)

Dies kann zum einen über eine selbstreflexive Befassung mit der eigenen Biographie erfolgen und zum anderen durch die Auseinandersetzung mit fremden Fällen, da die rekonstruktive Arbeit am fremden Fall der Gefahr der Entgrenzung vorbeugt, aber gleichzeitig einen »Resonanzboden für das Eigene« (Helsper 2018a: 134) bietet. So hat sich die »Fallarbeit als Format der Professionalisierung« im Lehrer*innenberuf an einigen Universitätsstandorten etabliert (Fabel-Lama 2018: 94). Professionalisierung im Lehrberuf als eine berufsbiographische Entwicklung zu sehen sowie die Anbahnung einer solchen reflexiven Haltung in der ersten Phase der Lehrer*innenbildung haben sich seit geraumer Zeit zwar in das Verständnis über Lehrer*innenprofessionalität eingeschrieben. Begleitangebote mit biographisch-reflexive Ansätze spielen jedoch eine untergeordnete Rolle (vgl. Fabel-Lama 2018: 94).

3.4 Modelle pädagogischer Handlungskompetenzen

Verschiedene Autor*innen haben versucht, die aus ihrer Perspektive relevanten pädagogischen Handlungskompetenzen in Modellen zu beschreiben. Durch unterschiedliche theoretische Ausgangspunkte, das methodische Vorgehen und die empirische Basis sind verschiedene Vorschläge für die Modellierung pädagogischer Handlungskompetenz herausgearbeitet worden. Eine Gruppierung oder ein direkter Vergleich erweist sich dabei als schwierig. Einige orientieren sich am kompetenztheoretischen Verständnis in Anlehnung an Weinert (2014) und/oder dem Expertenparadigma (vgl. Bromme 2001). Für andere Modelle bilden strukturtheoretische oder handlungstheoretische Ansätze den Referenzrahmen (vgl. Schratz et al. 2011; Bauer 2005).

Im Anschluss an die zuvor ausgeführten theoretischen Zugänge werden in diesem Abschnitt unterschiedliche Modelle dargestellt. Das Modell professioneller Handlungskompetenz der COACTIV-Studie (vgl. Baumert/Kunter 2011), dessen Kern das Professionswissen darstellt und aktuell häufig die Bezugsnorm für kompetenzorientierte Bildungsforschung bildet, wird zu Beginn beschrieben. Es folgen weitere Modelle mit Schwerpunktsetzung (vgl. Bauer 2005) oder mit Orientierung am Gesamtkontext, in welchem pädagogisches Handeln stattfindet (vgl. Nieke 2012). Daran anschließend folgt die Beschreibung des mehrperspektivischen Domänenmodells (vgl. Schratz et al. 2011).

3.4.1 Modell professioneller Handlungskompetenz

Das im Rahmen der COAKTIV-Studie entwickelte Modell professioneller Handlungskompetenz (vgl. Baumert/Kunter 2006; Kunter et al. 2011) legt den Fokus auf das professionsbezogene Wissen und Können (siehe Abschnitt 3.2.2) sowie mentale Repräsentationen (siehe Abschnitt 4.4). Das Ziel ist die Sicherung einer erfolgreichen Gestaltung eines kognitiv aktivierenden, schüler*innenmotivierenden Unterrichts. Die Basis dafür bil-