

vorigen Abschnitt angesprochenen Herausforderungen, Paradoxien und Antinomien des Lehrer*innenhandelns. In Anlehnung an die Theorie von Giddens und dem Verhältnis von »structure« und »agency« wird bei Paseka et al. (2011) mit situierter Kreativität keine Kompetenz beschrieben, die »als Qualität der Innenwelt bereitliegt«, sondern als ein »Bestandteil von Handeln«. Situiertere Kreativität wird »wirklich und wirksam im Handlungsfluss« des Ausbalancierens von strukturellen Antinomien, Sicherheit und Unsicherheit, Routinen und neuen Erfordernissen (Combe/Paseka 2012: 104). Mit dem Umgang mit Ungewissheit und dem situativen flexiblen Handeln sind durch die Beschreibung des strukturtheoretischen Ansatzes zwei zentrale Themen von Lehrer*innenprofessionalität zur Sprache gekommen, die auch in den anderen theoretischen Ansätzen – wenn auch unter anderen Vorzeichen – diskutiert werden.

3.2 Professionelles Lehrer*innenhandeln aus kompetenztheoretischer Sicht

Die zuvor beschriebenen strukturtheoretischen Beschreibungen des Lehr*innenberufs stoßen bei den Vertreter*innen des kompetenztheoretischen Ansatzes auf Kritik. Als zwei sich nicht berührende Bahnen bezeichnen Baumert und Kunter die Diskussion der beiden Ansätze über Dimensionen, Struktur und Genese pädagogischer Handlungskompetenz (vgl. Baumert/Kunter 2006: 460). Sie diagnostizieren, dass die im Anschluss an Oevermanns Theorie beschriebenen »unauflösbare[n] Widersprüche und Dilemmata der Lehrertätigkeit« eine Professionalisierung des Lehrberufs verhindern und Scheitern zur Normalität machen. Tenorth bezeichnet den theoretischen Diskurs zu Lehrer*innenprofessionalität, wie er aus strukturtheoretischer und soziologischer Sicht geführt wird, als »allmählich problematisch und negativ folgenreich« (Tenorth 2006: 581) für den Lehrberuf. Für ihn stehen die strukturtheoretischen Beschreibungen des pädagogischen Handelns als antinomisch, unbestimmt und nicht steuerbar im Widerspruch zu dem, was sich in der täglichen Schul- und Unterrichtspraxis zeigt. Sie verlieren ihren Geltungsanspruch, da sie »keine Alltagsbefunde und Alltagserfahrungen plausibel erklären können« (Tenorth 2006: 582). Alltäglicher Unterricht scheitert oft eben nicht, sei also nicht unmöglich, sondern zeige Leistungen, die dem Unterrichtsprozess und dem Lehrer*innenhandeln zuzuschreiben seien (vgl. Tenorth 2006: 583). Trotzdem sprechen sowohl Tenorth vom »Nicht-Planbare[n]« (Tenorth 2006: 588) als auch Baumert und Kunter von Erfolgsunsicherheiten des Lehrer*innenhandelns. Letztere gehen dabei von einem »Opportunitäts-Nutzungsmodell mit doppelter Kontingenz« (Baumert/Kunter 2006: 477) aus.

3.2.1 Pädagogisches Handeln unter Ungewissheit aus kompetenztheoretischer Sicht

Die Schwierigkeit im Lehrberufliegt für Tenorth in der Organisation des systematischen Lernens. Konkret bedeutet das, dass der Lernprozess in der Verantwortung (»individuelle Leistung«) der Schüler*innen liegt und daher nicht mit der Lerngelegenheit gleichgesetzt werden darf (vgl. Tenorth 2006: 586). Antinomien, die Helsper (1996) auf der Interaktions- und Systemebene beschreibt, finden sich bei Tenorth bezogen auf den Lern-

prozess wieder: »Die Aktivitätsformen im Prozess sind nicht zwingend kongruent, individuelle und kollektive, institutionelle und prozesseigene Muster konkurrieren miteinander« (Tenorth 2006: 586). Auch Baumert und Kunter folgen dieser Ungewissheitsproblematik, wenn sie auf die Diskrepanz zwischen Vermittlung und den Lernerfolg der Schüler*innen hinweisen und betonen, dass eben »kein direkter Weg zum erfolgreichen Lernen« (Baumert/Kunter 2006: 476) führt. Sie bezeichnen Lernen als »idiosynkratischen Prozess«, der von der Schülerin und dem Schüler selbst vollzogen werden muss. »Verständnisvolles Lernen« vollzieht sich zugleich aber auch »situiert und kontextualisiert« (Baumert/Kunter 2006: 477).

Hinzu kommt, dass unterrichtliche Lerngelegenheiten immer »das Ergebnis sozialer »Ko-Konstruktionen« sind und somit von »doppelter Kontingenz« des Lehrer*innenhandelns gesprochen werden kann (Baumert/Kunter 2006: 477). Nach Tenorth ist das konkrete pädagogische Handeln primär dadurch unbestimmt, dass die Anforderungen an dieses so »konflikthaft und vielgestaltig« sind und nicht dadurch, dass die Tätigkeiten nicht bestimmbar, im Sinne von nicht beschreibbar, sind (vgl. Tenorth 2006: 586). Dem folgend bezeichnet Tenorth Pädagogik als »paradoxe Technologie«, da sie keiner linearen Kausalität folgen kann und angesichts der Struktur von Unterricht und Lernen einer besonderen Problematik ausgesetzt ist.

Laut Baumert und Kunter lässt sich hieraus allerdings kein Technologiedefizite ableiten, sondern es können daraus »Rückschlüsse auf den Typus und die Struktur pädagogischen Handlungswissens« (Baumert/Kunter 2006: 478) gezogen werden, das in Form von »Skripten« verfügbar und zugänglich ist (vgl. Baumert/Kunter 2011: 35). Pädagogisches Handeln bedeutet, »das Nicht-Planbare zu planen, einen festen Rahmen für offene Ergebnisse zu geben, mit der Alltäglichkeit von Überraschungen zu rechnen und [...] Überraschungsfähigkeit [...] zur Routine werden zu lassen« (Tenorth 2006: 588).

Die Grundlage dafür bildet die »Herstellung guter Ordnung, die prozessfähig macht, die ergebnisbezogene Arbeit ermöglicht, die es erlaubt, die Lerngeschichten zu konstruieren, die jede Lerngruppe für sich aufbaut, ohne den Kontakt zu den allgemeinen Zielen zu verlieren. Dafür muss die Lehrperson Experte werden, hier liegt seine Professionalität, sie verbindet das Ethos angesichts einer unbestimmten Aufgabe mit der Kompetenz, die diese Aufgabe bearbeitbar macht, und zwar »kunstgerecht«, nämlich der Technologie der Profession gemäß [...].« (Tenorth 2006: 588–589)

Darüber hinaus attestieren Baumert und Kunter dem »institutionellen Arrangement auch [...] ausreichende Elastizität, um mit Heterogenität und der Besonderheit des Einzelfalls ohne Aufkündigung des institutionellen Rahmens umzugehen« (Baumert/Kunter 2006: 476).

3.2.2 Schließung von Ungewissheit durch Kompetenzbereiche

Die Vertreter*innen des kompetenzorientierten Ansatzes sprechen – wie im vorigen Abschnitt skizziert – die Möglichkeit der Schließung von Ungewissheiten an. Konkretisiert wird dieser Versuch durch die Herausarbeitung von Kompetenzbereichen und Wissensbeständen. Baumert und Kunter verweisen auf ein breites »technologisches Reper-

toire« von Lehrer*innen, das als Erfahrungswissen und kasuistisches Wissen im Unterricht abgerufen werden kann (vgl. Baumert/Kunter 2006: 477). Hinzu kommt das »methodische, fachdidaktische und fachwissenschaftliche Repertoire von Lehrkräften, sowohl in der längerfristigen Unterrichtsplanung als auch in der Inszenierung und Durchführung einer einzelnen Unterrichtsstunde« (Baumert/Kunter 2006: 477). Lehrer*innen könnten demnach mit diesen notwendigen Kenntnissen in der jeweiligen Unterrichtssituation flexibel und »adaptiv« (Frohn et al. 2020: 32) bleiben (vgl. Baumert/Kunter 2011: 45). Dieser Ansatz postuliert somit, dass mithilfe ausreichend verfügbarer Kompetenzen die »Kontingenzproblematik« geschlossen werden kann.

Die für Lehrer*innen relevanten Handlungskompetenzen werden herausgearbeitet, indem die Autor*innen am »Kerngeschäft« des Lehrberufs ansetzen und somit den Unterricht beziehungsweise seine »Vorbereitung, Inszenierung und Durchführung« fokussieren (vgl. Baumert/Kunter 2006: 478; Baumert et al. 2011: 9).

Der Unterricht in staatlichen Pflichtschulen ist »institutionell vorstrukturiert« und »vollzieht sich im Kontext sozialer Organisationen«. Dadurch wird ein Rahmen abgesteckt, in den das Lehrer*innenhandeln und die Beziehungsstruktur eingebettet sind. Diese Grundstruktur der Sozialbeziehung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen beschreiben Baumert und Kunter als »spezifisch, sachlich und universalistisch orientiert« und sie sei »deshalb gerade nicht psychotherapeutischer oder psychoanalytischer Natur« (Baumert/Kunter 2006: 477). Auch für Tenorth ist die Einordnung in den Funktionskreis der Therapie in Anschluss an Oevermann irreführend, da es dadurch zu einer Abwertung von Unterricht und Lehrerarbeit kommt und die eigentliche Aufgabe – die Anregung von Lernprozessen – verdrängt und damit professionstheoretisch nicht mehr in den Blick genommen wird (Tenorth 2006: 586).²

Dieser Ansatz – wie in der COAKTIV-Studie deutlich wird – hat die kognitive Aktivierung der Schüler*innen durch Aufgabenstellungen der Lehre*innen im Blick. Das Ziel dieses professionstheoretischen Zugangs und der damit verbundenen Forschung ist es, die Handlungsspezifika von Lehrer*innen entlang der professionellen Aktivierung von Lernprozessen zu bestimmen und die dafür notwendigen Kompetenzen zu beschreiben.

Dimensionen pädagogischer Handlungskompetenz

Für die Bestimmung der wesentlichen pädagogischen (Handlungs-)Kompetenzen liegt eine Fülle von Konzepten vor, deren Vergleich und Einordnung sich auf Grund divergenter theoretischer Grundlagen schwierig gestaltet (vgl. Baumert/Kunter 2006: 469). Es existieren Überblicksmodelle (vgl. Baumert/Kunter 2011) und Zusammenstellungen von Standards und Einzelkompetenzen (vgl. Oser 2003; KMK 2004) sowie Beschreibungen der Domänen des Lehrberufs (vgl. Schratz et al. 2011). Das Modell professioneller Handlungskompetenz, das der COAKTIV-Studie zugrunde liegt und aus diesem Grund auch unter COAKTIV-Modell bekannt ist, bildet ein »mehrdimensionales Konstrukt« (Baumert/Kunter 2011: 45) ab. Den Kern bildet dabei das Professionswissen (Shulman 1987), das

2 Helsper (2007) hat in einer Replik diese Kritik aufgenommen und auf die Fehldeutung des Begriffs »therapeutisch« sowie das unzureichend beachtete einzugehende Arbeitsbündnis zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen hingewiesen. Die Grundlagen zur Ausgestaltung von Lernangeboten werden dabei übersehen.

meist in Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisches Wissen aufgegliedert wird. Ergänzt wird der Bereich des professionellen Wissens durch weitere affektiv-motivationale Aspekte professioneller Kompetenz wie Werthaltungen und Überzeugungen, motivationale Orientierung und Selbstregulation (vgl. Baumert/Kunter 2011: 33–45).

Wissensdimensionen im Lehrberuf

Mit Bezug auf den amerikanischen Bildungsforscher Shulman werden mehrere Wissensdimensionen unterschieden, die zusammen das lehrerberufliche Professionswissen bilden (vgl. Dick 1994; Bromme 2001; Baumert/Kunter 2006; Baumert et al. 2011). Grundsätzlich wird zwischen Fachwissen und allgemeinem (generischem) pädagogischem Wissen differenziert. Shulman unterscheidet vier Hauptdimensionen (vgl. Dick 1994; Baumert/Kunter 2006; Keller-Schneider 2010; Baumert/Kunter 2011).

- (1) Pädagogisches Wissen (*general pedagogical knowledge*) beinhaltet »pädagogische, psychologische, soziologische und allgemeine didaktische Konzepte« (Keller-Schneider 2010: 57) und wird durch Erfahrungen sowie durch berufsethische und pädagogisch-philosophische Einstellungen der Lehrkraft gestützt.
- (2) Fachinhaltliches Wissen (*subject-matter content knowledge*) meint das Wissen über Fachinhalte und den Umfang und die Organisation von Wissen. Das Fachwissen der Lehrerin und des Lehrers sollte über das für das Unterrichtsfach benötigte sowie das zu vermittelnde Wissen hinausreichen. Dieser Wissensumfang ermöglicht der Lehrkraft das Verstehen des Zusammenwirkens fachbezogener Wissensstrukturen, wodurch sie in weiterer Folge in der Lage ist, Prioritäten bei der Auswahl von Themen zu setzen, für die Fachdisziplin spezifische Begründungszusammenhänge zu erkennen und die Verortung einzelner Themen in der eigenen Disziplin vorzunehmen.
- (3) Pädagogisches Inhaltswissen und Fachdidaktisches Wissen (*pedagogical content knowledge*) beziehen sich auf das Inhaltswissen für ein Schulfach. Dieses Wissen ist spezifischer als das fachinhaltliche Wissen, da es das »Lehrbare« voranstellt. Lehrer*innen sollten über die »sinnvollsten Formen der Repräsentation von thematischen Inhalten« (Dick 1994: 123) verfügen und diese so aufbereiten, dass sie von Schüler*innen verstanden werden können. Lehrer*innen müssen demnach Materialien und Anschauungsmöglichkeiten sowie verschiedene Vermittlungswege kennen. Darüber hinaus brauchen Lehrkräfte auch Wissen über die »fachlogischen Abfolgen von Erkenntnissschritten« (Keller-Schneider 2010: 57), um Vermittlungsstrategien darauf aufzubauen und gegebenenfalls ein Fehlerverständnis der Schüler*innen zu erkennen und Veränderungen zu ermöglichen.
- (4) Wissen über das Fachcurriculum (*curricular knowledge*) beschreibt eine Wissensdimension, die häufig der Fachdidaktik – so auch in der COAKTIV-Studie (Baumert/Kunter 2011) – zugerechnet wird. In den Blick kommen dabei Fachinhalte und Unterrichtsmaterialien, die für das jeweilige Unterrichtsniveau regulierend eingesetzt werden können. Diese Wissensdimension und damit auch die Auswahl und Zusammenstellung von Unterrichtsinhalten und -materialien ist beeinflusst von subjektiven Vorstellungen der Lehrkraft über die Allgemeinbildung und die Zielvorstellung von Schule. Ebenfalls dieser Wissensdimension zugeordnet wird das

horizontale curriculare Wissen. Damit gemeint ist die Kenntnis der Lehrer*innen über die Lehrplaninhalte und Materialien anderer Unterrichtsfächer. Dies ermöglicht wirkungsvolle Querverbindungen zwischen den Disziplinen (vgl. Baumert/Kunter 2011: 37–38).

- (5) Organisationswissen (*knowledge of educational context*) wurde von Shulman (1987) später als Wissensform hinzugefügt. Er unterteilte diese wiederum in »Psychologie des Lerners« (*knowledge of learners*) und erziehungsphilosophisches, bildungstheoretisches und bildungshistorisches Wissen (*foundations of education*). In der aktuellen Literatur wird diese Typologie nicht beibehalten. Im Modell professioneller Handlungskompetenz wird die Dimension Organisationswissen als eigene Kategorie geführt (vgl. Baumert/Kunter 2011: 40).
- (6) Baumert und Kunter fügen mit dem Beratungswissen noch eine weitere Dimension hinzu. Diese Wissensform bezieht sich auf Beratung von einzelnen Schüler*innen oder Schüler*innengruppen sowie Eltern oder Familien. Typische Beratungsanlässe sind Schullaufbahnberatung, Lernschwierigkeiten und Verhaltensprobleme (vgl. Baumert/Kunter 2011: 40–41).

Wissensarten – Typologie des Lehrer*innenwissens

Die Wissenspsychologie unterscheidet verschiedene Wissenstypen und ihre mentalen Repräsentationen. Auf einer qualitativen Ebene unterscheiden Baumert und Kunter zwischen »Laien- und professionellem Fachwissen« (2011: 34). Mit Rückgriff auf die Expertiseforschung (vgl. Ericsson 2013) und deren Übertragung auf pädagogische Berufe (vgl. Berliner 2001; Bromme 2001) fassen Baumert und Kunter (2011) diese Differenzierung folgendermaßen zusammen:

- Professionelles Wissen ist domänenspezifisch und trainings- bzw. ausbildungsabhängig.
- Professionelles Wissen ist hierarchisch organisiert und gut vernetzt.
- Das für professionelle Domänen zentrale Fach- und Handlungswissen ist um Schlüsselkonzepte und eine limitierte Zahl von Schemata arrangiert, an die Einzelfälle, episodische Einheiten oder Sequenzen von Episoden (Skripts) angedockt sind.
- Professionelles Wissen integriert unterschiedliche Verwendungskontexte und erlaubt dadurch variantenreiches adaptives Verhalten in Problemsituationen.
- Basisprozeduren sind automatisiert aber gleichwohl flexibel an die spezifischen Bedingungen des Einzelfalls und des Kontextes adaptierbar (vgl. Baumert/Kunter 2011: 38).

Weiter differenzieren Baumert und Kunter (2011) mit Bezug auf Fenstermacher (1994) zwischen »praktischem Wissen« und »theoretischem Wissen«. Folgende drei Wissensarten (Typen) lassen sich in diesem Spannungsfeld unterscheiden:

- (1) Theoretisch-formales Wissen ist mental repräsentiert und kann mit semantischen Netzwerken beschrieben werden (vgl. Baumert/Kunter 2011: 35). Damit gemeint ist auch das deklarative (propositionale) Wissen (vgl. Dick 1994: 126–127; Keller-Schneider 2010: 58). Wissensinhalte können bei Bedarf vergegenwärtigt und größtenteils

auch verbalisiert werden. Für das Verstehen respektive das Speichern von deklarativem Wissen braucht es Details, die mit dem emotionalen und kognitiven Kontext der realen Situation verknüpft werden (vgl. Košinár 2014: 34). Der Versuch, Lehrer*innenhandeln und Unterricht nur auf der Grundlage von deklarativem Wissen zu verstehen, würde die Komplexität von Unterricht markant reduzieren und den situativen Kontext sowie die Individualität der Lehrperson übersehen (vgl. Dick 1994: 128).

- (2) Eine weiterer Wissensart wird als situiertes (vgl. Gruber/Renkl 2000: 166) oder fallbezogenes Wissen bezeichnet (vgl. Dick 1994: 130–131; Keller-Schneider 2010: 58). Mit diesem Wissenstyp wird ein kasuistisches, reflektiertes Fallwissen beschrieben. Der Fall beinhaltet eine theoretische Behauptung und ist gleichsam auch an eine Ereigniskette, an Zusammenhänge und Wechselwirkungen gebunden, die von der Person wahrgenommen werden. Fälle bilden somit Prototypen aus, die bei Lehrpersonen fallspezifisch bestimmte Themen (z.B.: Störung im Unterricht, gelungene Unterrichtseinheit, Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung etc.) repräsentieren. Für Keller-Schneider wird Fallwissen intuitiv durch Nachahmung oder durch eigene Erfahrung erworben und kann einen prägenden Eindruck hinterlassen, der zukünftiges Handeln auch behindern kann (vgl. Keller-Schneider 2010: 58). Fallbezogenes Wissen wäre demnach zu reflektieren und zu verarbeiten.
- (3) »Wissen von Handlungs- und Verfahrensweisen« (Combe/Kolbe 2008: 860) wird als prozedurales Wissen beschrieben und stellt den dritten Wissenstypen dar. Uneinigkeit herrscht unter den Autoren in Bezug auf die Bewusstheit während der Handlungsausführung. Die Trennung zwischen »impliziten Handlungsweisen« oder »Können« ist fließend (vgl. Antos/Weber 2013: 4). Für Dick entwickelt sich prozedurales Wissen, wenn auf Grund divergierender Positionen ein Aushandlungsprozess zwischen propositionalem und fallbezogenem Wissen passiert (vgl. Dick 1994: 134). Dadurch wird es möglich, bestimmte Regeln in bestimmten Fällen anzuwenden.

Der Kompetenzbegriff

Der Begriff Kompetenz wird als schillernd und schwierig fassbar beschrieben. Dies führt dazu, dass der Kompetenzbegriff tendenziell inflationär verwendet und zum Teil auch beliebig synonym für andere Begriffe eingesetzt wird. Zahlreiche Autor*innen bemühen sich darum, zu einer eindeutigen Definition zu kommen.

»[Kompetenz] beschreibt kohärente Komplexe von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die vorhanden sein müssen und im kognitiven Selbstmanagement effektiv eingesetzt werden können, um vorgegebene Aufgaben zu lösen.« (Nieke 2006: 36)

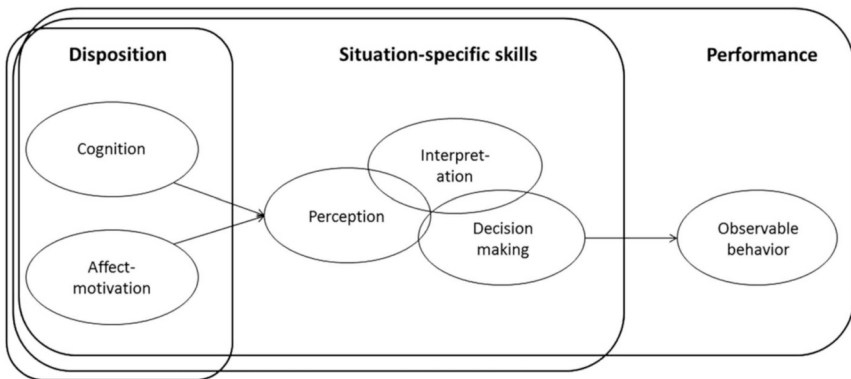
Im Wesentlichen entspricht diese Begriffsauslegung der Kompetenzdefinition von Weinert (2014), der in einer erweiterten Definition motivationale und volitionale Aspekte sowie selbstregulative Fähigkeiten hinzufügt (vgl. Weinert 2014: 28), welche zentrale Voraussetzungen für die Handlungsbereitschaft bilden (vgl. Baumert/Kunter 2011: 31). Frey (2006) konkretisiert die Definition mit Blick auf umweltliche Bedingungen dahingehend, dass Handlungen unter der Berücksichtigung von »Handlungsprinzipien, Werten, Normen und Regeln stattfinden« (Frey 2006: 128). Weiter können kompetente

Personen über das Lösen von Aufgaben und Problemen hinaus auch diesen Lösungsprozess bewerten und dadurch ihr Repertoire an Handlungsmustern weiterentwickeln (vgl. Frey 2006: 128). Diese evaluative Komponente wird von Carle (2002) als Meta-Meta-Wissen beschrieben:

»Die Kompetenz eines Akteurs entspricht nun seiner Fähigkeit, Wissen in Handlungen zur Erreichung vorgegebener Handlungszwecke anzuwenden, sein prozedurales Wissen in Prozessgestaltung einzubringen, entspricht also einem Wissen über Wissen, einem Wissen auf der Meta-Ebene oder einem Wissen 2. Ordnung. Entsprechend kann festgehalten werden, dass Wissen über Kompetenzen Meta-Meta-Wissen darstellt.« (Carle 2002: 9)

Kompetenzen sind somit »von Wissen fundiert« (Frey 2006: 163), das von Baumert et al. in »professionelles deklaratives und prozedurales Wissen« (Baumert et al. 2011: 14) unterschieden wird. Diese Wissensbestände sind eingebettet in »Handlungsroutinen und Reflexionsformen«, die den Akteur*innen helfen, zweck- und situationsangemessen zu handeln (Terhart 2000b: 54). Lehrer*innenhandlungskompetenz basiert demnach auf »wissenschaftlich fundiertem Wissen, situativ flexibel anwendbaren Routinen und auf einem besonderen Berufsethos, das handlungsleitende Wertmaßstäbe repräsentiert« (Terhart 2000b: 55). Kompetenzen werden somit zunehmend komplexer gedacht und wurden in den letzten Jahren in Richtung Transformation in Performanz diskutiert (vgl. König 2020: 165). Im Modell (siehe Abbildung 16) der Transformation von Kompetenz in Performanz von Blömeke et al. (2015) wird von einem Kontinuum ausgegangen, das sich zwischen Dispositionen und Performanz aufspannt und von situationsspezifischen Fähigkeiten überbrückt wird (vgl. König 2020: 165).

Abbildung 16: Modell der Transformation von Kompetenz in Performanz (Blömeke et al., 2015, S. 7)



Der Kompetenzbegriff unter einer curricularen Perspektive in der Lehrer*innenbildung zielt dennoch häufig auf die Beschreibung von Erwartungen ab, was Lehrkräfte wissen und können sollen. Der Fokus lag dabei in der Praxis der Lehrer*innenbildung

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