

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).

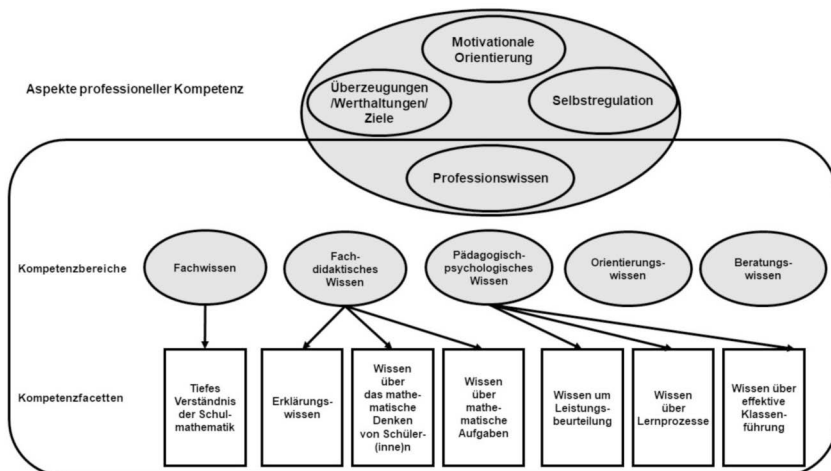
Im Anschluss an die zuvor ausgeführten theoretischen Zugänge werden in diesem Abschnitt unterschiedliche Modelle dargestellt. Das Modell professioneller Handlungskompetenz der COACTIV-Studie (vgl. Baumert/Kunter 2011), dessen Kern das Professionswissen darstellt und aktuell häufig die Bezugsnorm für 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-

den Wissensbeständen und Dispositionen der Lehrer*innen. Die Autor*innen gliedern Professionswissen in die fünf Kompetenzbereiche Fachwissen, Fachdidaktisches Wissen, Pädagogisch-psychologisches Wissen, Organisationswissen und Beratungswissen und differenzieren diese weiter in einzelne Kompetenzfacetten (siehe Abbildung 17)

Abbildung 17: Modell professioneller Handlungskompetenz (Baumert/Kunter 2011: 32)



Dieses Modell wurde in den letzten Jahren von anderen Autor*innen übernommen, spezifiziert oder modifiziert, jedoch auch kritisiert. Ein Kritikpunkt bezieht sich auf die Zusammenhänge der Kompetenzfacetten. Diese stünden unverbunden nebeneinander. Lehmann-Grube und Nicklaus (2009) verweisen darauf, dass die einzelnen Facetten nicht immer eindeutig einer Wissensdomäne zugeordnet werden können. Einzelne Facetten werden demnach von mehreren Kompetenzen gespeist, »denn ohne (anwendungstaugliches) fachliches Wissen kann keine didaktische Struktur erzeugt werden und ohne didaktische Konzepte bleibt das Fachwissen eine endlose Stoffhülle« (Lehmann-Grube/Nicklaus 2009: 61). Diese Kritik bildet sich auch in den Ergebnissen der COAKTIV-Studie ab:

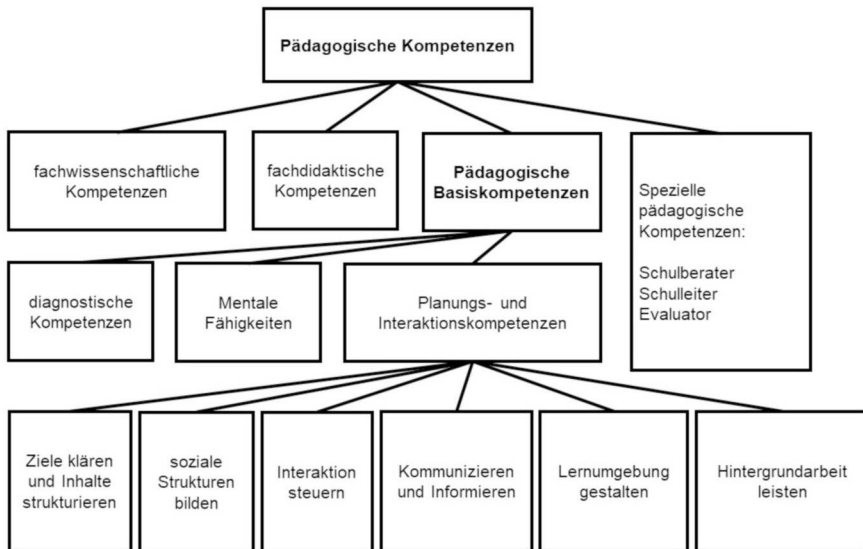
»Empirisch finden sich in COAKTIV überwiegend geringe bis keine Zusammenhänge zwischen Kompetenzfacetten [...]. Eine Ausnahme bilden die Aspekte Wissen und Überzeugungen.« (Kunter/Baumert 2011: 359)

3.4.2 Pädagogische Basiskompetenzen

Die »Taxonomie pädagogischer Kompetenzen« stützt Bauer – ähnlich wie die Autor*innen des COAKTIV-Modells – auf fachwissenschaftliche, fachdidaktische Kompetenzen, überfachliche pädagogische Kompetenzen und spezielle pädagogische Kompetenzen (z.B. Schulleitung, Evaluieren etc.). Überfachliche pädagogische Kompetenzen ersetzt Bauer durch den Begriff »pädagogische Basiskompetenzen« (Bauer 2005: 20). Der Fokus liegt in diesem Modell (siehe Abbildung 18) auf den pädagogischen Basiskompeten-

zen, da diese nach Bauer die Handlungsrepertoires von Lehrer*innen bilden. Die in diesem Repertoire steckenden Dimensionen sind nicht genuin pädagogisch, sondern auch über das pädagogische Feld hinaus grundlegende Handlungsmuster. Mit dem Ziel, »menschliche Lern- und Entwicklungsprozesse zu unterstützen und Bildung zu fördern« (Bauer 2000: 63), werden diese jedoch zentral für pädagogisches Handeln. Professionell »wird pädagogisches Handeln erst dadurch, dass Handlungsrepertoires [...] auf der Grundlage einer stellvertretenden Deutung der Situation von [...] Lernenden« und auf gesellschaftliche Ziele und Werte hin orientiert verausgabt werden (Bauer 2000: 63). Diagnostische Kompetenzen, mentale Fertigkeiten sowie Planungs- und Interaktionskompetenz bilden demnach die Handlungsrepertoires von Lehrer*innen und werden unter der Kategorie pädagogische Basiskompetenzen gefasst (vgl. Bauer 2005: 30).

Abbildung 18: Taxonomie pädagogischer Basiskompetenzen (Bauer 2005, S. 30)



Eine erste Kategorienfindung für die Hauptdimensionen und deren Subdimension, die sich unter der Planungs- und Interaktionskompetenz versammeln, ist das Resultat einer Grounded Theory-gestützten Untersuchung mit Fallanalysen von 30 Lehrer*innen (vgl. Bauer et al. 1996). Zunächst wurden aus den Forschungsergebnissen fünf Dimensionen abgeleitet. Eine sechste Dimension (Ziele klären und Inhalte strukturieren) wurde später durch Ergebnisse weiterer Forschungsaktivität hinzugefügt (vgl. Bauer 2005: 20).

Die sechs Dimensionen pädagogischer Basiskompetenzen:

- (1) Ziele klären und Inhalte strukturieren,
- (2) soziale Strukturen bilden,
- (3) Interaktion steuern,
- (4) Kommunizieren und Informieren,

- (5) Lernumgebung gestalten,
- (6) Hintergrundarbeit leisten (Bauer 2005: 20).

Diese sechs Dimensionen stehen in keinem hierarchischen Zusammenhang, sondern entfalten ihre Wirkung nur miteinander. Sie wirken demnach aufeinander ein, »und zwar auf nicht-lineare Weise« (Bauer 2005: 21). »Um guten Unterricht hervorzubringen und angemessen handeln zu können«, bedarf es einer simultanen Beherrschung (Bauer et al. 1996: 115). Eine bewusste Anwendung oder Analyse der in den Dimensionen eins bis fünf beschriebenen Handlungen ist auf Grund der Komplexität von Unterricht nur bedingt im Handlungsfluss möglich. Aus diesem Grund betont Bauer die regelmäßige Selbstevaluation und Reflexion, welche Bauer in der sechsten Dimension »Hintergrundarbeit« verortet (vgl. Bauer 2005: 28). Der Entwicklungsprozess dieses Modells gestaltete sich durch Fallanalysen mit Lehrer*innen entlang der verausgabten Denkstrukturen dieser Akteur*innen. Die befragten Lehrer*innen denken von ihrer Tätigkeit aus. Košinár (2014) merkt an, dass das Modell dadurch stark auf den Unterricht fokussiert ist, aber dadurch auch ersichtlich wird, welche vielfältigen Strategien sich die Befragten bedienen, um Unterricht »interessant, strukturiert, motivierend und in einem angenehmen sozialen Rahmen stattfinden zu lassen« (2014: 52). Nur die Dimension »Hintergrundarbeit« geht über den Unterricht hinaus und fokussiert Planungshandeln sowie Reflexion, um das professionelle Handeln weiterzuentwickeln.

»Diagnostik« und »mentale Fertigkeiten« als weitere Komponenten von Basiskompetenzen wurden von Bauer hinzugefügt. Mentale Fertigkeiten sollen Lehrer*innen dabei unterstützen, eigene Stärken und Schwächen zu identifizieren. Weiter erachtet Bauer »die Kontrolle über eigene Gefühle, Handlungsimpulse und körperlich-seelische Zustände« als »eine wichtige Voraussetzung für überlegtes Vorgehen in schwer überschaubaren Interaktionssituationen« (Bauer 2005: 55).

Im Mittelpunkt des Modells »stehen die Situationsdiagnose, von mir als Situationsauffassung bezeichnet, die Selbstreflexion, die ich als Teil der Hintergrundarbeit ansehe, und das professionelle Handeln« (Bauer 2005: 29). Bauer orientiert sich bei der Modellierung an den vier Komponenten pädagogischer Kompetenz von Nieke (2002 und siehe Kapitel 3.4.3), lässt den Bereich der Gesellschaftsanalyse – die Fragen nach der Ausrichtung, den Werten und Zielen – jedoch unberücksichtigt. Damit fehlt dem Modell die institutionelle Ebene. Da sich das Modell durch die Analyse verausgabter Denkstrukturen von erfahrenen Lehrer*innen gebildet hat, ist zu vermuten, dass diese institutionelle Ebene von Lehrkräften implizit mitgedacht wird, aber eben nicht zur Sprache gebracht wurde. Einen weiteren Erklärungsversuch sieht Košinár darin, »dass Lehrkräfte in ihrer Ausbildung wenig metatheoretisches und berufswissenschaftliches Wissen erwerben und es ihnen daher in ihrer Unterrichtsplanung und -gestaltung sowie im Interaktionshandeln auch nicht zugänglich ist« (2014: 52).

Auch wenn dieser Aspekt im Modell nicht explizit abgebildet wird, thematisiert Bauer pädagogische Werte und Ziele in seinen Ausführungen zum »professionellen Selbst« (Bauer 2000; vgl. Bauer 2005: 82). »Die Theorie des professionellen Selbst in pädagogischen Berufen« (vgl. Bauer 2000: 57 und siehe Abschnitt 4.4.3) bildet auch die Ausgangslogik, von der Bauer die Bedeutung der pädagogischen Basiskompetenzen aus diskutiert. Das Modell zu den pädagogischen Kompetenzen verortet Bauer

theoretisch in einer Trias aus kompetenztheoretischem, berufsbiographischem und interaktionistischem Ansatz (vgl. Bauer 2000: 57).

3.4.3 Strukturkonzept pädagogischer Kompetenz

Das Modell »Pädagogische Kompetenz« von Nieke (2002, 2006, 2012) versucht, alle Ebenen von Lehrer*innenarbeit zu berücksichtigen. Bei der Ausdifferenzierung der verschiedenen Kompetenzfelder greift Nieke auf Roth (1971) zurück. Roth benennt in seiner »Pädagogischen Anthropologie« – in Anlehnung an das psychologische Konzept des Motivationspsychologen White (1959) – drei Bereiche, welche die Grundlage für viele Untersuchungen, Darstellungen und Kompetenztaxonomien bildete: (1) Sachkompetenz, (2) Sozialkompetenz und (3) Selbstkompetenz (vgl. Nieke 2006: 37).

- (1) Sachkompetenz ist die »Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig sein zu können« (Roth 1971: 180). Für Sachkompetenz wurde in späteren Einteilungen zum einen häufig der Begriff Fachkompetenz verwendet. Zum anderen wurde dieser Kompetenzbereich auch aufgeteilt; zum Beispiel bei Frey in die Methodenkompetenz und die Fachkompetenz (vgl. Frey 2006: 128).
- (2) Sozialkompetenz bezieht sich auf die »Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- und Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig, also zuständig sein zu können« (Roth 1971: 180).
- (3) Selbstkompetenz bezeichnet Roth als die »Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können« (Roth 1971: 180) und ergänzt, dass dies Sacheinsicht und Sachkompetenz, Sozialeinsicht und Sozialkompetenz sowie Werteinsicht und Ich-Kompetenz voraussetzt. Daran wird deutlich, dass für den Aufbau einer professionellen Selbstkompetenz ein Zusammenspiel von Professionswissen, Handlungserfahrungen und Reflexionsvermögen wesentlich ist. Selbstkompetenz wird in der Literatur auch als personale Kompetenz (vgl. Frey 2006) bezeichnet und rückt damit in die Nähe zum professionellen Selbstverständnis und zu den personalen Kompetenzen (vgl. Košinár 2014).

Niekies Modell (siehe Abbildung 19) versucht, das Zusammenwirken der relevanten Komponenten für die zu realisierende pädagogische Kompetenz und die Einbettung in den kontextuellen Zusammenhang zu berücksichtigen. Der Autor entwirft ein heuristisches Strukturschema, bei dem das professionelle Handeln im Zentrum eines systemischen Gesamtzusammenhanges mit (a) der Gesellschaftsanalyse, (b) der Situationsanalyse und (c) der Selbstreflexion steht. »Professionelle pädagogische Kompetenz kann sich nur realisieren, wenn« (Nieke 2012: 51) das professionelle Handeln mit den drei Komponenten Gesellschaftsanalyse, Situationsanalyse und Selbstreflexion zusammenwirkt.

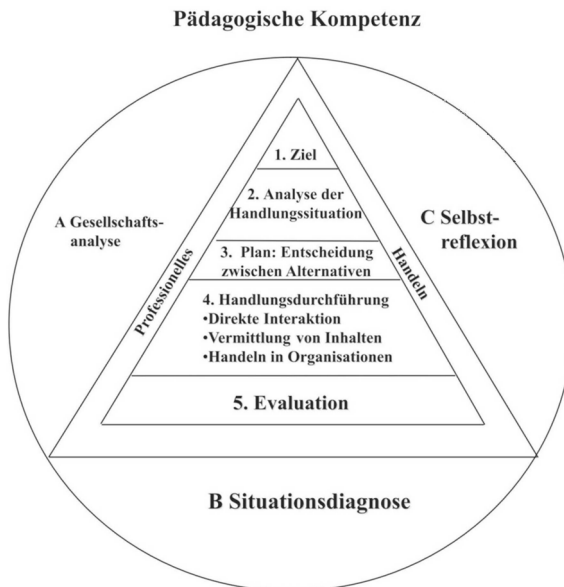
(a) Pädagogische Aufgaben und Handlungen sind immer auch im gesellschaftlichen Kontext zu verstehen und zu bewältigen. Diese Aufgaben werden zum einen durch bestimmte gesellschaftliche Entwicklungen (z.B. Digitalität) erzeugt und zum anderen an bestimmte gesellschaftliche Institutionen (z.B. staatliches Bildungssystem) delegiert (vgl. Nieke 2012: 51). »Die Gesellschaftsanalyse liefert den Hintergrund für die Zielbestimmung«, muss aber durch »eine explizite Reflexion über das Gesollte und Gewollte«

(Nieke 2012: 60) gestützt werden. Nieke sieht die Bildungsphilosophie als Verbindungsglied, um die ethische, sozialphilosophische und gesellschaftsanalytische Relevanz der Zielbestimmung zu klären (vgl. Nieke 2012: 60).

(b) In der Situationsdiagnose sollten idealerweise Bedingungen einer Situation »unter Verwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Erhebungsverfahren intersubjektiv überprüfbar identifiziert und in ihrer Bedeutung für das Handlungskonzept eingeordnet werden« (Nieke 2012: 53). Situationsdiagnosen im pädagogischen Kontext passieren jedoch häufig unsystematisch und intuitiv. Die Qualität der daraus resultierenden Handlung selbst ist stark von aktualisierten Wissensbeständen und dem Einfühlungsvermögen in die Interaktionssituation abhängig. Als Bezugsrahmen nennt Nieke die vier Dimensionen Körper, Seele, Raum und Interaktion. Die Situationsdiagnose bezieht sich weiter nicht nur auf die Diagnose der Handlungssituation, sondern auch auf das Monitoring für die Handlungsdurchführung und bietet somit die Basis für die Evaluation (vgl. Nieke 2012: 60–61).

(c) Selbstreflexion besteht für Nieke aus den beiden Dimensionen berufliches Selbstkonzept und Selbstbetroffenheit. Das Selbstkonzept von Lehrer*innen konstituiert sich aus berufsethischen Fragen, Selbstbildern, Berufszielen und Intentionen. Als Selbstbetroffenheit bezeichnet Nieke die unvermeidliche Involviertheit der Pädagogin und des Pädagogen als ganze Person mit ihrer oder seiner Persönlichkeit in das pädagogische professionelle Handeln (vgl. Nieke 2012: 57).

Abbildung 19: Struktur der professionellen pädagogischen Handlungskompetenz (Nieke 2012: 51)



Professionelles Handeln wird in den meisten Handlungstheorien durch folgende fünf Phasen beschrieben:

- (1) Zielbestimmung,
- (2) Analyse der Handlungssituation,
- (3) Handlungsplan,
- (4) Durchführung der Handlung,
- (5) Evaluation (vgl. Nieke 2012: 59).

Nieke unterscheidet außerdem drei Modalitäten professionellen pädagogischen Handelns. Die Handlungsdurchführung findet demnach auf folgenden drei Ebenen statt:

- (1) direkte Interaktion (Helfen, Stützen, Orientierung geben, Lenken und Intervenieren),
- (2) Vermittlung von Inhalten (basierend auf didaktischen, fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Grundlagen) und
- (3) Handeln in Organisationen (organisatorische-institutionelle Freiräume nützen sowie politische Rahmenbedingungen gestalten können) (vgl. Nieke 2012: 59).

Mit dem Strukturschema verweist Nieke sowohl auf ein für den pädagogischen Beruf zugeschnittenes »Kompetenzprofil« als auch darauf, dass »pädagogisches Handeln eine gedankliche und reflektierte Basis« in Form der drei Komponenten Gesellschaftsanalyse, Situationsdiagnose und Selbstkonzept benötigt. Ihm gelingt damit die Verbindung des kompetenztheoretischen Ansatzes mit den strukturellen und systemtheoretischen Zugängen – auch wenn er dabei selbst eher von heuristischen als von theoretisch ausdifferenzierten Überlegungen spricht (vgl. Košinár 2014: 54–55).

3.4.4 Rahmenmodell der Anforderungswahrnehmung und Kompetenzentwicklung

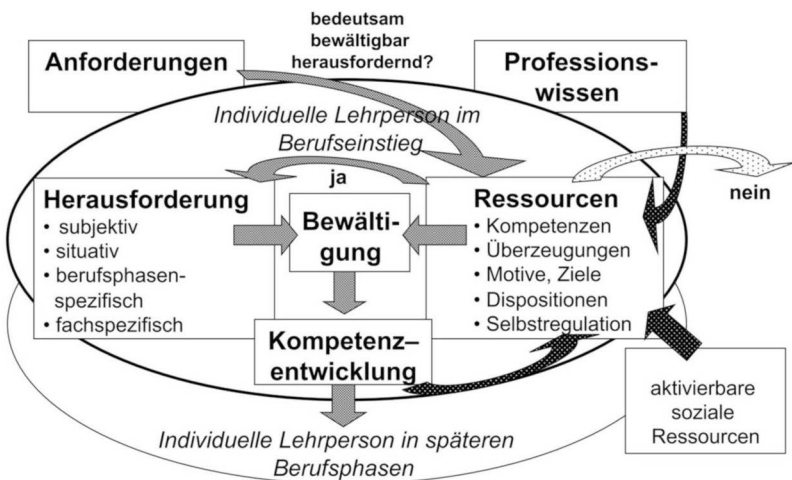
Aus der berufsbiographischen Lehrer*innenforschung und dem Ansatz der Bildungsgangforschung wurde der berufsbiographische Bestimmungsansatz entwickelt, der zwischen Struktur- und Kompetenzorientierung als eine Art mittlerer Weg oder verbindende Klammer diskutiert wird (vgl. Terhart 2011: 209; Keller-Schneider/Hericks 2014: 391 und siehe Abschnitt 3.3). Professionalität wird stärker als Entwicklungsgang beschrieben. Die Prozesse der Kompetenzentwicklung, die Übernahme eines beruflichen Habitus, die Kontinuität und Brüchigkeit der beruflichen Entwicklung über die gesamte Lebensspanne, die Verknüpfung von privatem Lebensgang und beruflicher Karriere werden stark miteinbezogen. Lehrer*innenprofessionalität wird hier als individualisiertes, breiter kontextuiertes und lebensgeschichtlich-dynamisches Konzept dargestellt (vgl. Terhart 2011: 208). Aus der Forschung zum Berufseinstieg von Lehrer*innen haben Keller-Schneider und Hericks ein Rahmenmodell der Entwicklung pädagogischer Professionalität entwickelt (siehe Abbildung 20). Im Zusammenhang mit Entwicklungsaufgaben gehen sie von aktiv handelnden und lernenden Personen aus, die mit ihrer sozialen Umwelt im Austausch stehen. Die einzelne Person ist nicht Opfer ih-

rer Lebensumstände, sondern »Architekt und Konstrukteur« (Keller-Schneider/Hericks 2014: 391–392). Ihre beruflichen Entwicklungsaufgaben werden von Lehrpersonen auf Grund

»ihrer (beruflichen) Sozialisation sowie eigener Ziele und Ressourcen subjektiv unterschiedlich wahrgenommen, gedeutet und bearbeitet. Wahrnehmungs- und Verhaltensdispositionen wirken dabei als Filter in der Wahrnehmung und Einschätzung mit (Asendorpf, 2005). Sie lösen *Bewältigungs- und Kontrollprozesse* aus (Heckhausen & Schulz, 1995) und werden auf der Basis individueller Prioritäten und Gelingenserwartungen eingeschätzt (Lazarus & Launier, 1981). Die Selektion des Teils der Anforderungen, die als Herausforderungen wahrgenommen werden, wird durch Einschätzungen der *subjektiven Kompetenz*, durch *Selbstregulationsprozesse* sowie zusätzlich durch individuelle *Wertorientierungen* und *Überzeugungen* gelenkt (Baumert & Kunter, 2006).« (Keller-Schneider/Hericks 2014: 392, Hervorhebungen im Original)

Handlungsschritte, die als Antwort auf individuelle wahrgenommene Herausforderungen gesetzt werden, ermöglichen den Erwerb von Erfahrungen und liefern Beiträge für die Lösung von Entwicklungsaufgaben der berufsbiographischen Entwicklung insgesamt. Diese Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben führt zu Beanspruchungen, die zum einen Ressourcen für die Bewältigung voraussetzen aber zum anderen auch Ressourcen stärken.

Abbildung 20: Anforderungswahrnehmung und Kompetenzentwicklung – Rahmenmodell der Entwicklung pädagogischer Professionalität (Keller-Schneider/Hericks 2014: 392)



Die oder der sich entwickelnde Professionelle »definiert, interpretiert und gewichtet Anforderungen aufgrund der aktualisierten Ressourcen neu« (Keller-Schneider/Hericks 2014: 392). Die sich daraus ergebenden möglichen neuen, als Herausforderung wahrge-

nommenen Anteile einer Handlungssituation, werden wiederum Ziel des Bearbeitungs- und Bewältigungsprozesses. In Anlehnung an Baumert und Kunter (2011) gehen die Autor*innen davon aus, dass sich die professionelle Handlungskompetenz der Lehrperson im Zuge der Bearbeitung beruflicher Entwicklungsaufgaben – durch das Zusammenwirken von Professionswissen, Überzeugungen und Werthaltungen, motivationaler Orientierung und selbstregulativer Fähigkeiten – entwickelt (vgl. Keller-Schneider/Hericks 2014: 392). Die Vermittlung von Professionswissen wird von Keller-Schneider und Hericks als Basis für den Erwerb von professionsrelevanten Kompetenzen verstanden. Angehende Lehrer*innen sind »gefordert, sich mit objektivem Wissen auseinanderzusetzen und dieses in die subjektiven Wissensstrukturen zu integrieren« (Keller-Schneider et al. 2017: 307). Das bedeutet, Wissen mit bisherigen Kenntnissen und neuen Erfahrungen zu verknüpfen. Die Auseinandersetzung mit Herausforderungen und die daraus hervorgebrachten Erkenntnisse ermöglichen die Integration von Wissen und transformieren damit subjektive Wissensstrukturen (vgl. Neuweg 2014: 602), die sich über ein Verdichten und Vernetzen von Wissensfacetten beschreiben lassen (vgl. Berliner 2001: 479; Keller-Schneider 2010: 70). Die Autor*innen gehen davon aus, dass durch die intensive Beanspruchung und Auseinandersetzung ursprünglich objektives explizites Wissen in subjektive Strukturen integriert und in spezifischen Situationen handlungswirksam wird. Die Entwicklung pädagogischer Professionalität »vollzieht sich somit nicht nur in einem Aufbau von Wissen, sondern auch in einer Transformation der latenten Wissensstrukturen« (Keller-Schneider et al. 2017: 307). In diesem Prozess gerät die ganze Person in Bewegung. Die psychologische Funktionsfähigkeit, die sich durch motivationale Orientierung und Selbstregulation manifestiert, wird als maßgebliche Komponente zur Balancierung verschiedener Strebungen beim Umgang mit Herausforderungen angeführt. Entwicklungsaufgaben selbst sind jedoch unhintergebar. Für eine Kompetenzentwicklung und zur Stabilisierung von Identität müssen diese wahrgenommen und bearbeitet werden (vgl. Hericks 2006: 60). Stagnation ist jederzeit möglich. Werden Unterschiede in der Situationswahrnehmung nicht mehr zugelassen, können keine neuen Deutungen, Fragen und Entwicklungen entstehen (vgl. Keller-Schneider 2010: 65). Innerhalb dieses komplexen Rahmenmodells benennen Hericks (vgl. 2006: 62) und Keller-Schneider (Keller-Schneider 2010: 111) vier Entwicklungsaufgaben pädagogischer Professionalität, die sie konkret als Aufgaben der *Rollenfindung*, der *Vermittlung*, der *Anerkennung* sowie der *Kooperation* beschreiben (für eine ausführliche Darstellung siehe Abschnitt 3.3.2).

3.4.5 Domänen Modell von Lehrerprofessionalität

Das Modell (siehe Abbildung 21), das unter der Leitung von Schratz, Paseka und Schritterer in einer Arbeitsgruppe mit Vertreter*innen aus unterschiedlichen Systembereichen des Bildungswesens erarbeitet wurde, orientiert sich an einem Professionsverständnis, das die Ebenen Struktur und Person in ihrer jeweiligen Logik berücksichtigt. Dafür bedarf es zum einen auf der Ebene der Organisationsstruktur (vgl. Giddens 1997, in Paseka et al. 2011: 20–23) solcher Gegebenheiten, die Umsetzung und Anwendung von Kompetenzen ermöglichen, sowie den handelnden Subjekten Gestaltungsmöglichkeiten eröffnen und dadurch Strukturentwicklung anregen. Zum anderen wird auf der individuellen Ebene eine gesteigerte Kompetenzentwicklung von Lehrer*innen und

die Prägung eines pädagogischen Habitus als leitend für professionelles Lehrer*innenhandeln angenommen (vgl. Schratz et al. 2008: 124). Der Kompetenzbegriff wird überschritten und zum Kompetenzfeld bzw. zur Domäne erweitert. Der Lehrberuf wird mit gleichzeitiger Berücksichtigung der Strukturlogik des professionellen Handelns und der Kompetenzentwicklung von Lehrer*innen auch in seinem gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang betrachtet.

Zentrale Kennzeichen von professionellem Lehrer*innenhandeln sind demnach das im Arbeitsbündnis mit den Schüler*innen vorherrschende Spannungsverhältnis zwischen diffusen und spezifischen Rollenbeziehungen, die Übernahme der Verantwortung für das eigene Handeln in den damit verbundenen Ungewissheitsmomenten sowie die diskursive Reflexion dieser Momente (vgl. Paseka et al. 2011: 22–23). Pädagogische Professionalität wird im Domänenmodell im wechselseitigen Zusammenspiel von Person und Struktur gedacht: So reicht es nicht aus,

»wenn Subjekte Kompetenzen entwickelt haben; es bedarf auch entsprechender Strukturen, die diese Kompetenzen zur Umsetzung und Anwendung gelangen lassen, die den Subjekten Gestaltungsmöglichkeiten eröffnen und damit Strukturentwicklung anregen. Umgekehrt genügt es nicht, wenn zwar für professionelles Handeln förderliche Strukturen vorhanden sind, aber diese von den handelnden Akteurinnen und Akteuren nicht wahrgenommen und mitgestaltet werden.« (Paseka et al. 2011: 23)

Für die Verschränkung der beiden Perspektiven wurden fünf Kompetenzfelder, sogenannte Domänen von Professionalität identifiziert:

- (1) Reflexions- und Diskursfähigkeit,
- (2) Professionsbewusstsein,
- (3) Kooperation und Kollegialität,
- (4) Differenzfähigkeit,
- (5) Personal Mastery.

Die Autor*innen verstehen die Domäne als höchste »Klassifizierungskategorie von Kompetenzfeldern« – unabhängig von Fach bzw. Schultyp – und damit als »jene Querschnittsthemen, die Professionalität von Lehrpersonen, die professionelle Haltung und das berufliche Verhalten in hohem Maß charakterisieren« und damit auch als kritische Masse von professionellem Handeln bezeichnet werden können (Paseka et al. 2011: 25). Die professionelle Einbettung in den inhaltlichen Kontext (Fach, Fachdidaktik, Schultyp) benennen die Autor*innen mit »Sechster Disziplin« und beschreiben diese als integratives Verbindungsstück (vgl. Paseka et al. 2011: 25).

- (1) Reflexionsfähigkeit hat, ähnlich wie in anderen Modellen, einen hohen Stellenwert und wird in ihrer Bedeutung mit dem Verweis auf Reh (2004, 360, in Paseka et al. 2011: 27), die von »Professionalität durch Reflexivität« spricht, betont. Um sowohl der systemischen wie der individuellen Ebene gerecht zu werden, wird der Domäne Reflexionsfähigkeit auch das Kompetenzfeld Diskursfähigkeit zugerechnet. Denn die Fähigkeit, einen Fachdiskurs unter Kolleg*innen zu führen, steht in unmittelbarem

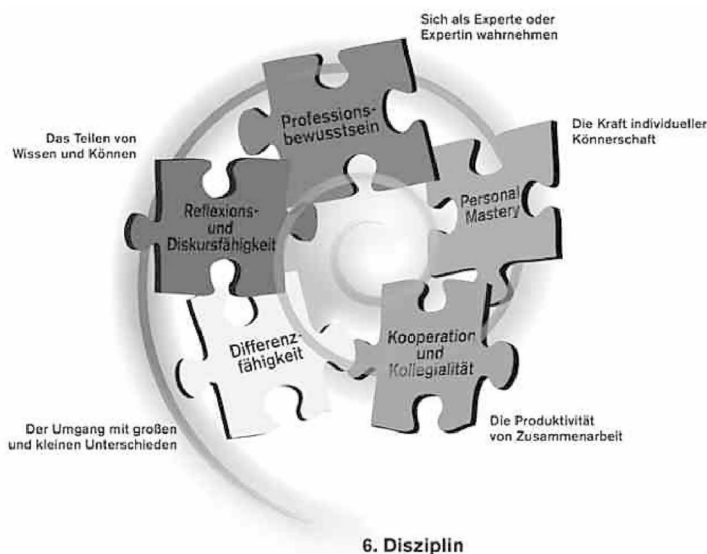
Bezug zu jeder Form von Reflexionsfähigkeit. Gespräche vor diesem Hintergrund in einer reflektierten elaborierten Fachsprache unterstützen Professionelle bei der Abgrenzung von »beliebiger Laienkritik« (vgl. Bastian/Helsper 2000: 170; Schratz et al. 2008: 125).

- (2) Reflexivität soll, wie zuvor bereits angesprochen, über die individuelle Selbstreflexion hinaus auch auf der Systemebene als Fähigkeit zur Selbstthematisierung als Berufsstand gedacht werden. Unter Professionsbewusstsein verstehen die Autor*innen »die Fähigkeit, zwischen ›ganzer Person‹ und ›Rolle‹ unterscheiden zu können« und folgen damit den Ausführungen von Oevermann (1996) zu der Verschmelzung diffuser und spezifischer Beziehungsaspekte zwischen Professionellen und Klient*innen. Lehrer*innen brauchen die diffusen Anteile in der Beziehung zu den Schüler*innen, um den jeweiligen Fall in seiner Ganzheit zu verstehen, handeln jedoch »in der Funktion der professionellen Rolle« (Paseka et al. 2011: 29). Das Professionsbewusstsein soll den Lehrer*innen helfen, in Situationen, in denen diffuse Anteile der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung aktiviert werden, nicht »aus der Rolle zu Fallen« (Paseka et al. 2011: 29). Auf der Basis eines »professionellen Selbst« (Bauer 2005) bzw. eines »professionellen Habitus« (Bastian/Helsper 2000: 184) wird es möglich, professionelle Autonomie zu beanspruchen und unabhängig von Außenansprüchen einem »Berufsethos« (vgl. Oser 1998; Cramer et al. 2019b) verpflichtet zu handeln. Professionsbewusstsein ermächtigt Lehrpersonen, die unmittelbare Realität zu abstrahieren und eine Außenperspektive zu sich und ihrer Rolle einzunehmen sowie »das eigene Wissen und Können für einen genau definierten Bereich zu kennen und sich in diesem Bereich als Expertin bzw. Experte zu verstehen« und dadurch »von anderen (sozialen) Berufen abzugrenzen« (Paseka et al. 2011: 30).
- (3) Für Paseka et al. ist Kooperation und Kollegialität das wichtigste Verbindungsglied zwischen den Einzelaktivitäten der Lehrer*innen im Klassenzimmer und der sich entwickelnden Schule. Konkret bedeute dies die Institutionalisierung von professioneller Beratung und die kollegiale Zusammenarbeit in Form einer »*professional Community*« (Schrittesser 2004). Bei Schulen, die ein solches Merkmal aufweisen, konnte die empirische Schulforschung bessere Schüler*innenleistungen nachweisen und die Forschungen zu Lehrer*innengesundheit ein geringeres Belastungserleben der Lehrer*innen feststellen (vgl. Paseka et al. 2011: 31).
- (4) Differenzfähigkeit bezieht sich auf individuelle Falldeutung in Bezug auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen. Wesentliche Voraussetzungen sind Beobachtungs- und Einfühlungsvermögen für den Umgang mit Unterschieden (vgl. Paseka et al. 2011: 33–35). Dies beinhaltet auch, Differenzen stehen lassen zu können und zu bemerken, wo Schüler*innen nicht unterschiedlich behandelt werden wollen oder eine Differenzierung innerhalb der Gruppe kontraproduktiv ist. Differenzfähigkeit bedeutet demnach, die »Chancen einer heterogenen Lerngruppe zu nutzen« – aber auch »Grenzen des Möglichen im Individualisierungsdilemma zu erkennen« (Paseka et al. 2011: 35). Dazu braucht es das Wissen, wie man mit unterschiedlichen Lern-, Kommunikations- und Integrations-schwierigkeiten umgeht. Darüber hinaus sind die individuellen Erkenntnisse und Handlungsmöglichkeiten perspektivengebunden; deshalb gilt es, das eigene Bild

von der Standardschülerin oder dem des Idealschülers zu bemerken und abzulegen, um anzuerkennen: »Jeder ist anders« (Arens und Mecheril, 2010, 11, in Paseka et al. 2011: 35).

- (5) Die Autor*innen fassen die Vorstellung eines »professionellen Selbst« (Bauer 2005) im Konzept von »Personal Mastery« im Anschluss an Senge (1994) auf, um auch im Hinblick auf die persönliche Entwicklung die Systemebene nicht aus den Augen zu verlieren. Nach Senge (1994) lernen und entwickeln sich Organisationen nur weiter, wenn die einzelnen Individuen sich weiterentwickeln. Zum einen agieren Lehrpersonen innerhalb der Strukturen, zum anderen gestalten sie diese auch mit und entwickeln sie weiter. »Personal Mastery« bedeutet, »die eigene Persönlichkeit als Lernaufgabe zu verstehen, aus Fehlern zu lernen und Neues zu (er)finden« (Paseka et al. 2011: 36). Die Autor*innen meinen damit eine Form biographischer Reflexivität, die »den Zusammenhang zwischen einem identifizierbaren Persönlichkeitskern des Professionellen, der Fähigkeit eine Berufsgeschichte als Durchsetzung akzeptierter pädagogischer Motivationslagen zu gestalten und Authentizität einzig wirksamen pädagogischen Handelns« (Reh, 2004, in Paseka et al. 2011: 364) bildet.

Abbildung 21: Die fünf Domänen der Professionalität von Lehrer*innen und die 6. Disziplin (Paseka et al. 2011: 28)



Zusammengefasst kann gesagt werden, dass sich jede der fünf Domänen aus »komplexen Bündeln von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen« (Schratz et al. 2008: 129) zusammensetzt. Die Kompetenzfelder sind miteinander verwoben und bedingen sich wechselseitig. Durch die Erweiterung von Kompetenzen zu Kompetenzfeldern knüpfen die Autor*innen zum einen an die Handlungsräume pädagogischer Praxis in Schulen an

und zum anderen setzen sie damit einen Kontrapunkt zu anderen Konzepten, bei denen die Tendenz zur Ansammlungen von unverbundenen Fähigkeitsmerkmalen erkennbar ist.

3.5 Zwischenbilanz

Die Diskussion der verschiedenen Zugänge zu pädagogischer Professionalität hat gezeigt, dass alle Ansätze auf die Kontingenzproblematik im pädagogischen Handeln verweisen. Übereinstimmung besteht dahingehend, dass Lehrer*innen in ihrem Unterrichtshandeln nicht vorhersagbaren Dynamiken und Ungewissheiten ausgesetzt sind. Der strukturtheoretische Zugang betont dabei die Anerkennung der Strukturproblematik und verweist auf die Notwendigkeit des Aushaltens der Spannungsmomente (siehe Abschnitt 3.1). Der kompetenztheoretische Zugang bemüht sich um die weitestgehende Schließung von Kontingenzen durch Wissensbestände, Methoden und Routinen (siehe Abschnitt 3.2). Der (berufs-)biographische Ansatz beschreibt die Ungewissheitsantinomien als Anforderungen, die subjektiv gedeutet und bearbeitet werden, damit Kompetenzentwicklung passiert und stabiles balanciertes Lehrer*innenhandeln möglich wird (vgl. Abschnitt 3.3).

Für einige Autor*innen beschreibt der (berufs-)biographischen Ansatz innerhalb der professionstheoretischen Trias die verbindende Klammer (vgl. Terhart 2011: 209) bzw. den mittleren Weg (vgl. Keller-Schneider/Hericks 2014: 386) zwischen dem strukturtheoretischen und kompetenzorientierten Ansatz (vgl. Wittek/Jacob 2020: 198). Auch Fabel-Lamla verortet den (berufs-)biographischen Ansatz querliegend zum strukturtheoretischen und kompetenztheoretischen Ansatz (vgl. Fabel-Lama 2018: 90). In der Verhältnisbestimmung der drei Ansätze schlagen Cramer et al. eine meta-reflexive (im Sinne eines meta-kognitiven Nachdenkens über das eigene Denken und Wissen) professionstheoretische Perspektive vor (vgl. Cramer et al. 2019a: 418). Meta-Reflexivität als Ziel der Lehrer*innenbildung meint das Vermögen, unterschiedliche zum Teil divergierende Perspektiven auf eine für den Lehrberuf relevante Fragestellung einnehmen zu können. Die Autor*innen verstehen dies als eine Strategie der Professionalisierung, um »mit der endemischen Ungewissheit in der Lehrerbildung umzugehen« (Cramer/Drahmann 2019: 27). Über die einzelnen Ansätze kann demnach eine Sensibilität dafür grundgelegt werden, was professionelles pädagogisches Handeln ausmacht. Es geht somit nicht um eine Nivellierung der einzelnen Ansätze. Vielmehr braucht Meta-Reflexivität die unterschiedlichen theoretischen Ansätze, um – mit Blick auf ihre Grundlagen und Geltungsansprüche – die unterschiedlichen Perspektiven in ein Verhältnis setzen zu können und sich dadurch »kritisch mit ihnen auseinandersetzen zu können, sowie konsistente exemplarisch typisierende Deutungen des komplexen Handlungsfelds Schule vornehmen zu können« (Cramer/Drahmann 2019: 28). Im Rahmen dieser Arbeit wird Meta-Reflexivität als Chance angesehen, auf alle drei professionstheoretische Ansätze zu rekurrieren, um theoretische Überlegungen sowie empirische Befunde zum Konzept Achtsamkeit mit Blick auf die Lehrer*innenbildung zu diskutieren.

Die Beschreibung der unterschiedlichen Modelle zu pädagogischer Professionalität (siehe Abschnitt 3.4) hat gezeigt, dass die Darstellungen vielfältig und komplex sind.