

LEHRER/IN WERDEN – EINE ENTWICKLUNGSAUFGABE

KOMPETENZENTWICKLUNG IN DER AUSEINANDERSETZUNG MIT WISSEN UND ÜBERZEUGUNGEN

von Prof. Dr. Manuela Keller-Schneider

Der folgende Beitrag zeigt, dass der Prozess, Lehrer/in zu werden, in aktiver Auseinandersetzung mit Anforderungen und eigenen Ressourcen erfolgt und mit dem Beginn der Berufsausübung nicht abgeschlossen ist. Nach Ausführungen zu unterschiedlichen Forschungsparadigmen der Lehrerbildung folgen Erläuterungen zum Professionswissen von Lehrpersonen. Anhand des Prozessmodells der Anforderungswahrnehmung wird aufgezeigt, wie verschiedene Komponenten in der Kompetenzentwicklung zusammenwirken. Nach Befunden zur Bedeutung von Überzeugungen im Wissenserwerb schließt der Beitrag mit der Vorstellung eines Reflexionsinstruments, mit welchem Widersprüchlichkeiten von Wissen, Überzeugungen, Motiven und Regulationsprozessen entdeckt werden können.

Lehrerin bzw. Lehrer werden ist ein beanspruchender und komplexer Prozess. Das aus der eigenen Schulzeit mitgebrachte Wissen über Schule und Unterricht, wie auch über Lehrpersonen und Lernen gestaltet diesen Entwicklungsprozess mit (Lortie 1975, Groeben et al. 1988, Reusser 2011). Das biografisch erworbene Wissen stellt einerseits eine Ressource für den Erwerb berufsrelevanter Kompetenzen dar, indem an Vorwissen angeknüpft werden kann, wirkt andererseits aber begrenzend, wenn dieses als Schüler/in erworbene Wissen nicht aus der Perspektive der Lehrperson kritisch reflektiert wird. Überzeugungen, subjektive Theorien und Vorkenntnisse können den Erwerb von Wissen auch erschweren, wenn dieses mit der bisherigen Erfahrung nicht übereinstimmt.

Lehrer/in-werden stellt komplexe Anforderungen, die individuell verschieden wahrgenommen werden. Professionspezifisches Wissen ist unabdingbar, reicht jedoch nicht aus,

um die beruflichen Anforderungen zu bewältigen, die sich in jeder Situation kontextbedingt neu stellen. Die Kompetenzentwicklung wird nicht nur durch vermittelbares Wissen vorangetrieben. Überzeugungen, Motive, Selbstregulationsfähigkeiten und Dispositionen tragen dazu bei, wie Anforderungen wahrgenommen und gedeutet und dementsprechend auch bearbeitet und bewältigt werden.

FORSCHUNGSPARADIGMEN DER LEHRERBILDUNG

Was müssen Lehrpersonen können? Was müssen sie mitbringen? Was kann gelernt werden? Möglichkeiten und Grenzen der Lernbarkeit des Lehrberufs werden immer wieder thematisiert. Fragen nach der idealen Lehrerpersönlichkeit (Mayr 2011), der Berufseignung und der zu erwerbenden Kompetenzen (Oser 2001) werden seit langem diskutiert und führen immer wieder zu Reformen in der Lehrerbildung.

FOTO: KARL GAMPPER



PERSÖNLICHKEITS- PARADIGMA

Im Rahmen des Persönlichkeits-Paradigmas bis Anfang der 70er Jahre galt das Lehrerkönnen als Funktion von Fachkompetenz und Persönlichkeit. Deshalb wurde in der Lehrerbildung dem Erwerb von Fachkompetenz und der Persönlichkeitsbildung besondere Beachtung geschenkt. In Forschungsarbeiten stand die Suche nach situationsunabhängigen Merkmalen von erfolgreichen Lehrpersonen im Vordergrund. Aktuelle Studien belegen, dass Persönlichkeitsmerkmale, wie Kontaktbereitschaft/Extraversion, emotionale Stabilität/psychische Belastbarkeit und Selbstkontrolle/Selbstwirksamkeit, in der Bewältigung von Anforderungen und damit in der Entwicklung von Kompetenz mitwirken (Mayr/Neuweg 2006, Keller-Schneider 2010a). Wer sich wofür und wodurch herausfordern lässt und sich in der Auseinandersetzung damit weiterentwickelt, ist somit nicht nur durch impulsreiche Unterrichtssituationen der Aus- und Weiterbildung beeinflussbar, sondern auch als Wahrnehmungs- und Verhaltensdisposition angelegt. Der aktuelle Beitrag des persönlichkeitspsychologischen Ansatzes zur Berufsforschung besteht darin, Risikobereiche zu erkennen, welche (später) mit geringer Berufszufriedenheit und ungenügenden Leistungen einhergehen. Es geht somit nicht mehr darum, Merkmale der idealen Lehrperson zu finden, wie dies in den 70er Jahren der Fall war.

PROZESS-PRODUKT- PARADIGMA

Im Rahmen des Prozess-Produkt-Paradigmas wird der Lehrberuf wieder als lernbar betrachtet. Um Merkmale lern- und leistungsrelevanter Unterrichtshandlungen zu identifizieren, wurden Unterrichtsverhalten und Lehrfertig-

keiten von Lehrpersonen in Beziehung zu Schülerleistungen gesetzt (z. B. Slavin, 1989). Können wurde verhaltensnah und in Einzelhandlungen parzelliert verstanden und im Rahmen der Lehrerbildung vermittelt und trainiert.

Da einzelne Merkmale guten Unterrichts aber bei verschiedenen Schü-

Überzeugungen, subjektive Theorien und Vorkenntnisse können den Erwerb von Wissen auch erschweren, wenn dieses mit der bisherigen Erfahrung nicht übereinstimmt.

ler/innen unterschiedliche oder gar gegenläufige Wirkungen zeigen, ist man auch mit diesem Ansatz an Grenzen der Erklärbarkeit von kompetenten Lehrerhandlungen gestoßen. Im Zuge der ‚kognitiven Wende‘ in der Psychologie haben die individuellen Informationsverarbeitungsprozesse der Lernenden an Beachtung gewonnen. Von guten Lehrpersonen wird gefordert, dass sie Lernprozesse der Schüler/innen erkennen und begleiten können. Demzufolge wurden diagnostische Fähigkeiten intensiver geschult. Durch das Passungsproblem von Lehrmethoden und Schülervoraussetzungen, auch bekannt unter dem Begriff der Aptitude-Treatment-Interaction (ATI, vgl. Cronbach/Snow 1977), rückte erneut das professionelle Wissen von Lehrpersonen und ihre adaptive wie auch diagnostische Kompetenz ins Zentrum der Aufmerksamkeit.

EXPERTEN-PARADIGMA

In der dem Experten-Paradigma folgenden Forschung stand nicht mehr die Identifikation von äußeren, isoliert fassbaren Lehrerverhaltensweisen im Mittelpunkt, sondern das Wissen und Können einer Lehrperson insgesamt. Erforscht wurde, wie kognitive Strukturen von Experten-Lehrpersonen beschrieben werden können, welche kompetentes Verhalten zeigen. Wie ein Experte in seiner Person die im Prozess-Produkt-Paradigma identifizier-

ten Einzelfertigkeiten zusammenfügt (Bromme 1997) und der aktuellen Situation angemessen einsetzt, steht seit Mitte der 80er Jahre im Fokus der Expertise-Forschung (Bromme 1992). Gemäß dem aktuellen Kenntnisstand wirkt Lehrerhandeln in Abhängigkeit von Kontextbedingungen und fordert daher von der

Lehrperson Adaptivität und Flexibilität. Shulman (1991) bezeichnet als zentrales Merkmal der Lehrkompetenz die Fähigkeit, einschätzen zu

können (diagnostische Kompetenz). Wissensaufbau erfolgt als Prozess, der ein Berufsleben lang andauert und sich als zunehmende Verdichtung und Vernetzung von Wissensfacetten und Erfahrungen beschreiben lässt. Mit zunehmender Berufserfahrung werden Erkenntnisse internalisiert und in bestehende Denkstrukturen integriert (Dreyfus/Dreyfus 1987, Berliner 2001). Lehrpersonen unterschiedlicher Kompetenzentwicklungsphasen unterscheiden sich in der Strukturierung ihres Denkens und weniger im Ausmaß ihres Wissens (Keller-Schneider 2010a). Berufserfahrene Lehrpersonen verfügen über mehr Synergien, welche ihnen ermöglichen, Anforderungen vielschichtig und mehrdimensional zu erfassen und zu bewältigen. Berufsanfänger/innen nehmen Anforderungen parzellierter wahr und bewältigen diese stärker von Regeln und Richtlinien geleitet. Aktuelle Erkenntnisse zufolge erfordert der Prozess des Lehrer/in-werdens eine aktive, metakognitive Verarbeitung von Wissen und Erfahrung (Keller-Schneider 2009 und 2010b). Ein Weitergeben von Hinweisen und Tipps genügt nicht, um Berufsanfänger/innen den Berufseinstieg zu erleichtern. Eine Einsozialisation in den Beruf, geprägt durch die Gegebenheiten des ersten Arbeitsortes, findet wohl statt, kann aber nicht die individuelle Kompetenzentwicklung als Bewältigen von Entwicklungsaufgaben ersetzen.

WISSEN UND KÖNNEN

Warum genügt Wissen nicht, um den Beruf ausüben zu können? Wie wird Wissen zu Können? Zum Verhältnis von Wissen und Können bestehen mehrere Konzepte, die zu unterschiedlichen Folgerungen für den Kompetenzerwerb führen (nach Neuweg 2011).

WISSEN IM OBJEKTIVEN SINN

Wissen im objektiven Sinn bezeichnet das Wissen, das als ‚Buch-Wissen‘ im Laufe der Ausbildung erworben wird (für Lehrerwissen vgl. z.B. Oser 2001). Objektives Wissen kann weitergegeben werden; Lernen bedeutet, Wissen von andern übernehmen und vertiefen. Hilfreiche Lernstrategien bestehen darin, das dargebotene Wissen zu strukturieren und sich Fakten durch Wiederholen zu merken. Dieses Wissen wird in konkreten Situationen der Praxis angewendet und eingeübt (Oser 2001). Demzufolge wird Wissen durch Anwenden und Üben zum Können. Werden Erkenntnisse aber nicht reflektiert, dann entstehen Routinen, die in veränderten Situationen den Anforderungen nicht genügen.

WISSEN IM SUBJEKTIVEN SINN

Wissen im subjektiven Sinn umfasst die individuelle kognitive Struktur, d.h. das, was Lernende verstanden haben und in ihren Wissensschatz integrieren. Dieses Wissen kann nicht

von andern übernommen werden, sondern wird aufbauend auf Impulse und Erfahrungen über vertiefte Auseinandersetzung und Elaboration erworben. Unterrichtsangebote sollen Lerngelegenheiten bieten, garantieren den Lernerfolg aber nicht. Können entsteht in metakognitiver Verarbeitung von Wissen, individuellen Konzepten und Erfahrungen. Dabei wird das erworbene Wissen verändert und mit individuellen Erfahrungen und Erkenntnissen vernetzt.

WISSEN ALS KÖNNEN

Wird Wissen als Können verstanden, so wird angenommen, dass Wissen dem Können entspricht; eine Transferleistung im Sinne einer Übersetzung ist nicht notwendig. Wer weiß, wie etwas ist bzw. funktioniert, kann die Anforderung auch meistern. Für einfache Handlungsabläufe kann das zutreffen – für komplexe Anforderungen dagegen, die durch die Situation mitbestimmt werden, genügt dieses Konzept nicht. Übertragen auf den Lehrberuf würde das bedeuten: „Wer weiß, was guter Unterricht ist oder wie eine Klasse zu führen ist, kann guten Unterricht gestalten bzw. eine Klasse führen.“ – Wenn dem so wäre, so würden zahlreiche Herausforderungen des Lehrberufs nicht bestehen!

Für den Prozess des Lehrer/in-werdens bedeutet das, dass Lernsituationen notwendig sind, in welchen objektives Wissen aufgebaut, angewendet und eingeübt werden kann. Darüber hinaus sind aber auch Situationen und Impulse erforderlich, welche eine intensive Auseinandersetzung mit Wissensbereichen und individuellen Überzeugungen und Motiven verlangen. Selbstregulative Fähigkeiten müssen bewusst gemacht werden, damit Ressourcen wie z.B. Kräfte, Engagement und Distanzierung möglichst zielführend eingesetzt werden.

Doch Wissen aus Aus- und Weiterbildungen allein genügt nicht, um den Anforderungen

des Lehrberufs zu genügen, wie Studien zur Wirkung von Aus- und Weiterbildung (Oelkers/Oser 2001, Lipowsky 2010) und zum Berufseinstieg von Lehrpersonen zeigen (Keller-Schneider/Hericks 2011a). In Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen erworbenes Professionswissen kann nicht direkt in Handlung umgesetzt werden. Impulse müssen verarbeitet und auf die Erfordernisse von konkreten Situationen angepasst werden. Kompetenzentwicklung und Professionalisierung sind Forderungen, an welchen ein Berufsleben lang gearbeitet werden muss. Der Prozess des Lehrer/in-werdens stellt Entwicklungsaufgaben, die individuell und zur Zufriedenheit aller beteiligter gelöst werden müssen. Kompetenz im Lehrberuf muss in aktiver Auseinandersetzung mit Anforderungen erarbeitet werden. Die Anforderungen stellen sich in konkreten Situationen immer wieder neu.

DAS WISSEN VON LEHRPERSONEN UND KOMPONENTEN DER KOMPETENZENTWICKLUNG

Welches Wissen brauchen Lehrpersonen? Welche Faktoren wirken im Lernprozess mit? Diesen Fragen gehen wir im folgenden Teil nach.

PROFESSIONSWISSEN

Professionswissen von Lehrpersonen lässt sich – unabhängig des Tätigkeitsfeldes wie z.B. Schule oder Gesundheitswesen – in fachbezogenes und überfachliches Wissen gliedern (Shulman 1991) und in weitere Wissensbereiche ausdifferenzieren (**Abb. 1**).



FOTO: KARL GAMPPER

QUELLE: AUTORIN

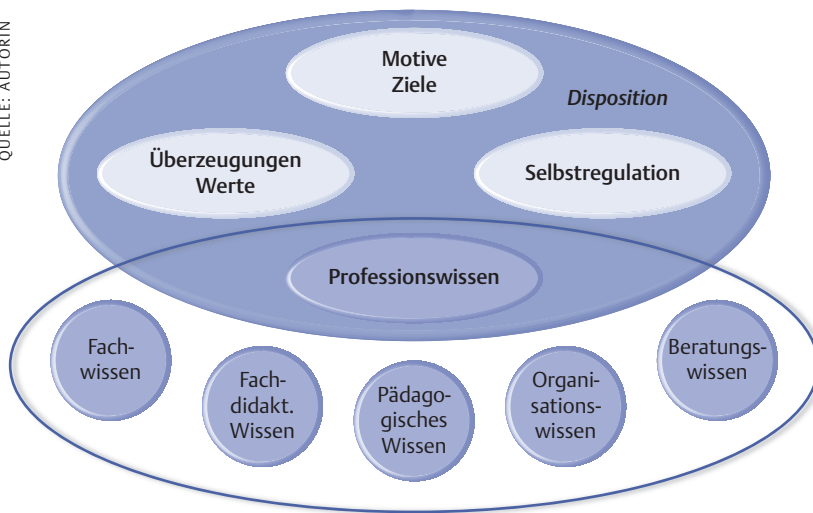


Abb. 1 Komponenten der Kompetenzentwicklung (nach Baumert/Kunter 2006, S. 482, mit Professionswissen nach Shulman 1986), eingebettet in die individuelle Disposition.

Fachwissen

Fachwissen ist unabdingbar, um Unterrichtsinhalte den Lernenden zu vermitteln. Vertieftes und differenziertes Fachwissens ermöglicht, mehrperspektivisch auf einen Sachinhalt einzugehen und diesen differenziert zu erklären, wie auch verschiedene Sichtweisen der Lernenden zu verstehen und ihren Gedankengängen zu folgen. Wer nur einen Lösungsweg kennt, kann Lernende nicht wirklich fördern, sondern nur über Vormachen/Zeigen – Nachmachen/Übernehmen auf einem bestimmten Weg anleiten. Lehrpersonen mit hoher Fachkompetenz ermöglichen Problemstellungen, welche die Lernenden stärker herausfordern und auch unterschiedlich komplexe Leistungen erfordern (Grossmann et al 1989, Bromme 1992). Fachwissen gilt als notwendig, aber nicht als hinreichend für guten Unterricht (vgl. Neuweg 2011).

Fachdidaktisches Wissen

Fachdidaktisches Wissen ist notwendig, um den Lehrstoff adressatenbezogen aufzubereiten und zu vermitteln. Kenntnisse über verschiedene Lernzugänge und über mögliche Hürden beim Lernen und Verstehen ermöglichen, die Lernenden in ihren Denkprozessen zu begleiten, zu unterstützen und entsprechend ihrem Verstehen auch zu fördern.

Pädagogisches Wissen

Fachübergreifendes pädagogisches Wissen basiert auf lern- und entwicklungspsychologischen wie auch auf allgemein didaktischem Wissen, ergänzt um Wissen zu Bildung und Erziehung (vgl. dazu Shulman 1991; Bromme 1992). Dazu gehören Themen wie z. B. eine Lerngruppe anleiten und führen oder eine Lern- und Arbeitskultur aufbauen und pflegen.

Organisationsbezogenes Wissen

Organisationsbezogenes Wissen bezieht sich auf sinnvolle Abläufe. Durchdachte und lernorientierte, strukturierte Unterrichtsabläufe mit geringem Reibungsverlust ermöglichen Unterrichtseffizienz und stützen die Lernfreude der Lernenden.

Beratungswissen

Beratungswissen beschreibt die Kompetenzen, wie Lernende in ihrem Lernprozess begleitet werden können. Je nach erforderlichen Lernstrategien der Lernenden sind andere Lehrstrategien der Lehrperson erforderlich. Erklären und durchdenken ist dann angezeigt, wenn Lernende im Verstehensprozess stagnieren und in ihren primären Lernstrategien gestützt werden müssen. Sollen

Lernende jedoch in ihren Stützstrategien (wie z. B. sich Ziele setzen und diese verfolgen, oder sich mit andern auseinandersetzen) oder in der Nutzung von metakognitiven Strategien (wie z. B. die Planung oder die Beurteilung von Lernprozessen) unterstützt werden, so sind andere Lehrstrategien erforderlich (Mandl/Friedrich 2006).

Wissen in den ausgeführten Wissensbereichen allein genügt nicht, um Können als Lehrperson zu erwerben (Abb. 1); Motive, Ziele, Überzeugungen und Selbstregulationsfähigkeiten (Weinert 2002, Baumert/Kunter 2006) wie auch Dispositionen gestalten die Kompetenzentwicklung mit. Womit sich jemand wie und zu welchem Zweck befasst und auseinandersetzt, ist nicht dem Zufall überlassen und kann auch nicht ausschließlich von außen durch Anforderungen erwirkt werden.

ÜBERZEUGUNGEN UND WERTE

Überzeugungen steuern als individuelle Orientierungshilfen die Wahrnehmung von Anforderungen und lenken das Handeln. Als subjektive Theorien stellen sie klar, wie etwas funktioniert (z. B. Unterrichten und Lernen), wie sich etwas erklären lässt oder wie etwas sein soll (vgl. auch Reusser et al. 2011).

MOTIVE UND ZIELE

Motive steuern als Gründe und Ziele eine Handlung.

SELBSTREGULATION

Selbstregulative Fähigkeiten regulieren den Einsatz von Kräften und Engagement. Zur Verfügung stehende und zu investierende Ressourcen werden abgeschätzt (Lazarus/Launier 1981), der eigene Ressourceneinsatz kann reguliert werden (Hobfoll/Schumm 2004).

Ob und wie welche Absichten umgesetzt werden ist nicht nur eine Frage des Wissens, sondern entsteht im Zusammenwirken dieser Komponenten. Wie diese zusammenwirken ist

erst wenig erforscht (Baumert/Kunter 2006).

Befunde aus der Studie von Keller-Schneider (2010a) zeigen, dass Zusammenhänge mittlerer Stärke zwischen der eingeschätzten Relevanz der Bewältigung von Berufsanforderungen und der diesbezüglichen Kompetenz bestehen. Zwischen der Relevanz und der Beanspruchung durch die Bewältigung bestehen schwache Zusammenhänge. Zwischen der Beanspruchung und der Kompetenz hingegen zeigen sich vorwiegend unbedeutende Zusammenhänge. Die eingeschätzte Relevanz (als Motiv der Bewältigung) beeinflusst sowohl das Können (Kompetenz) wie auch die Beanspruchung; Kompetenz und Beanspruchung bestehen jedoch unabhängig voneinander. Was gelingt, muss nicht beanspruchen oder nicht nicht beanspruchen; was beansprucht, muss nicht gelingen oder nicht nicht gelingen. Anspruchsniveau und Kompetenz bestehen unabhängig voneinander, die Bedeutsamkeit der Bewältigung bedingt jedoch beide mit.

ANFORDERUNGS- WAHRNEHMUNG UND KOMPETENZENTWICKLUNG

Lehrer/in werden stellt Anforderungen, die im Zusammenwirken dieser Faktoren entstehen und mehr als Wissen darstellen. Wie diese Kompetenzkomponenten in der Wahrnehmung und Bearbeitung von Anforderungen mitwirken, wird im nächsten Teil anhand eines Prozessmodells dargestellt (Abb. 2) (vgl. Keller-Schneider 2010a).

Die an die Lehrpersonen gestellten Anforderungen werden von der einzelnen Lehrperson vor dem Hintergrund ihrer (beruflichen) Sozialisation und ihrer Ressourcen wahrgenommen und gedeutet. Vermitteltes Professionswissen als objektives Wissen, subjektives und erfahrungsbezogenes Wissen und aktivierbare soziale Ressourcen fließen stärkend in die individuellen Ressourcen

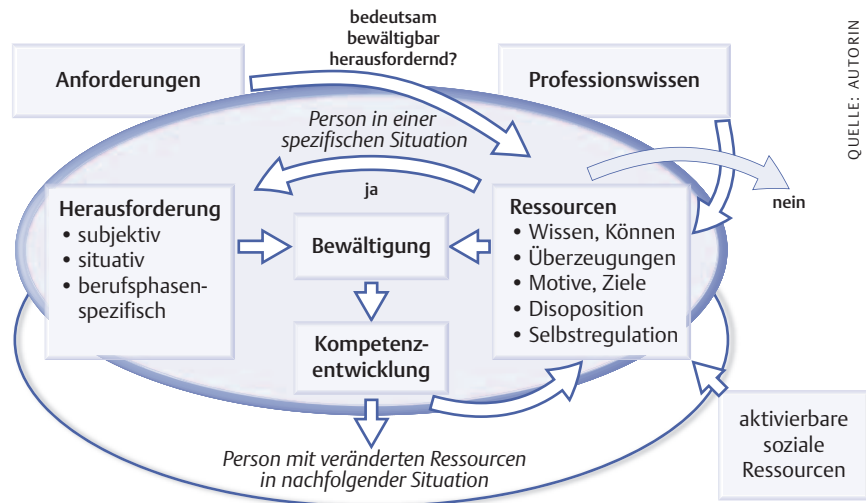


Abb. 2 Prozessmodell der Anforderungswahrnehmung und Kompetenzentwicklung (nach Keller-Schneider 2010a, S. 113).

ein. Die zu bewältigenden Anforderungen werden gemäß den individuellen Zielen und vor dem Hintergrund der Überzeugungen und Kompetenzen wahrgenommen und nach ihrer Bedeutsamkeit und Bewältigbarkeit eingeschätzt. Die Bedeutung der Anforderung und die zur Verfügung stehenden Ressourcen werden zueinander in Beziehung gesetzt (primäre und sekundäre Bewertung gemäß der Stresstheorie von Lazarus (Lazarus/Launier 1981), die zur Verfügung stehenden und die zu investierenden Ressourcen gegeneinander abgewogen (Theorie der Ressourcenerhaltung gemäß der Stresstheorie von Hobfoll, vgl. Hobfoll/Schumm 2004). Persönlichkeitsmerkmale als

Überzeugungen steuern den Kompetenzentwicklungsprozess mit und stellen günstigere oder weniger günstige Voraussetzungen dar, um berufsrelevante Kompetenzen zu erwerben.

Wahrnehmungs- und Verhaltensdispositionen wirken als Filter gestaltend mit (Asendorpf 2007).

Je nach Ausgang dieses Prüfprozesses wird eine Anforderung als Herausforderung angenommen und bearbeitet. Was wen wie herausfordert, das ist individuell verschieden und bestimmt die Kompetenzentwicklung

mit. Werden Herausforderungen angenommen und bearbeitet, so führt die aktive Auseinandersetzung zu neuem Wissen in Form von Erkenntnissen, welche das bestehende Wissen und Können erweitern (vgl. Pfeil ‚ja‘ im Prozessmodell). Der Bearbeitungsprozess setzt ein. Werden Anforderungen nicht angenommen oder umgedeutet (d.h. bagatellisiert oder als nicht wichtig bezeichnet, vgl. Pfeil ‚nein‘ im Prozessmodell), so werden sie nicht bearbeitet und führen nicht zu neuen Erkenntnissen. Auch Anforderungen, die routiniert bewältigt werden, bewirken keine Weiterentwicklung.

Um die Kompetenzen und Ressourcen zu erweitern und um sich berufsrelevantes Professionswissen zu erarbeiten ist es notwendig, sich angemessen herausfordern zu lassen und mit Anforderungen auseinanderzusetzen.

Nachfolgende Anforderungen werden aufgrund der veränderten Kompetenzen als Wissen und Können neu wahrgenommen und gedeutet. Wird Wissen lediglich als objektives Wissen angelernt, dann besteht die Gefahr, dass die Lehrpersonen in konkreten Situationen auf alte Muster zurückgreifen (Wahl 1991). Das neu erworbene Wissen kann nicht

genutzt werden, da dieses nicht integriert und somit als isoliertes, träges Wissen dem Handeln nicht zugänglich ist.

Lehrer/in werden erfolgt somit nicht durch Prägung und Eingewöhnung, sondern über die Bewältigung der situativen und berufsphasenspezifischen Herausforderungen, die subjektiv wahrgenommen und bearbeitet werden. Kompetenzentwicklung erfolgt dann, wenn Lernende eine Anforderung als Herausforderung annehmen, sich damit auseinandersetzen, den eigenen Entwicklungsbedarf erkennen und als wichtig erachten. Mehrere Faktoren müssen somit zusammenpassen, damit eine Entwicklung in eine bestimmte Richtung möglich wird.

LEHRER/IN WERDEN – MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN

Lehrangebote sind Gelegenheiten, die von den Lernenden genutzt werden müssen, damit Kompetenzentwicklung möglich wird. Die Nutzung von Angeboten stellt das Bindeglied zwischen einer Lehrveranstaltung und dem Lernertrag der Lernenden dar; ohne aktive Nutzung kann Lernen nicht erfolgen. Fend (2002) und Helmke (2003) fassen diesen Prozess im Angebots-Nutzungs-Modell, welches zum Ausdruck bringt, dass Unterricht allein den Lernertrag nicht sicherstellen kann; Impulse müssen von den Lernenden genutzt werden. Lernertrag wird somit nicht nur durch guten Unterricht ermöglicht, sondern von der Nutzung durch die Lernenden mitbestimmt.

Da Anforderungen – wie oben beschrieben – individuell verschieden wahrgenommen und bearbeitet werden, muss davon ausgegangen werden, dass individuelle Ressourcen der Lernenden den möglichen Lernertrag steigern oder diesem auch Grenzen setzen. Zwischen die individuellen Ressourcen von Lernenden als Voraussetzungen für Lernen und der Nutzung von Lernsituationen durch die Lernenden schiebt sich der Prozess der Anforderungswahrnehmung ein, durch

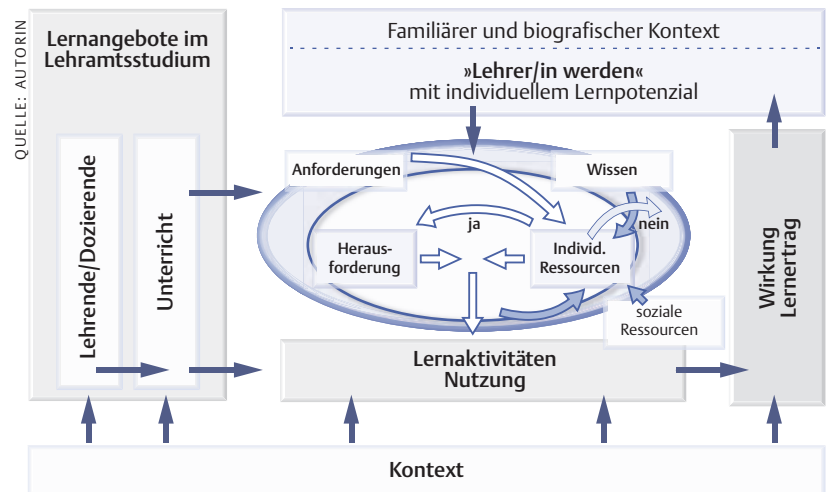


Abb. 3 Anforderungswahrnehmung von Lernsituationen als Ausgangspunkt für die Kompetenzentwicklung: Angebots-Nutzungs-Modell von Fend (2002) und Helmke (2003) mit eingefügtem Prozessmodell der Anforderungswahrnehmung von Keller-Schneider (2010a).

welchen mitbestimmt wird, wie Angebote wahrgenommen und als Impulse genutzt werden (vgl. Abb. 3).

Befunde zum Lernertrag von Studierenden des Lehramts (Keller-Schneider in Vorbereitung) belegen die These von Lipowsky (2010), dass die Einschätzung der Qualität des Unterrichts

andersetzung mit Anforderungen ($r > .3$) ermöglichen eine intensive Nutzung. Wer sich als selbstwirksam einschätzt, hohe Ansprüche an sich stellt und Anforderungen aktiv angeht, lässt sich herausfordern und nutzt Lehrveranstaltungen intensiver. Damit wird auch der Lernertrag größer.

Je nach Ausprägung der Überzeugungen setzen Überzeugungen der Lernbarkeit bestimmter Kompetenzen auch Grenzen.

sehr wenig zum Ausmaß des Lernertrags beitragen. Die eingeschätzte Qualität der Lehrveranstaltung zeigt geringe Zusammenhänge mit dem selbst eingeschätzten Lernertrag ($r < .3$). Bedeutsamer für den Lernertrag sind Merkmale der eigenen Nutzung, wie das Engagement in unterschiedlichen Lernsettings. Engagement in Gruppen- und Einzelarbeiten zeigen Zusammenhänge mittlerer Stärke ($r > .4$) und erklären rund 20% des Lernertrags. Qualitätsmerkmale des Lernangebotes zeigen unbedeutende Zusammenhänge mit dem Lernerfolg; Merkmale der Nutzung (wie z.B. Engagement) schieben sich als entscheidender Faktor zwischen das Angebot und den Lernertrag. Individuelle Merkmale, wie die Überzeugung, aus eigenen Kräften etwas erreichen zu können (Selbstwirksamkeit, $r > .5$) und eine aktive Ausein-

Lernen muss „sich selber ermöglicht“ werden, Situationen ganz allgemein oder auch Unterricht im Speziellen können Lernen nicht garantieren. Um Lehrer/in zu werden und in der Kompetenzentwicklung als Lehrperson voranzukommen ist eine aktive Auseinandersetzung mit Anforderungen notwendig.

Wie in den Modellen der Kompetenzkomponenten (Abb. 2) und der Anforderungswahrnehmung und -einschätzung (Abb. 3) aufgezeigt wurde, steuern Überzeugungen den Kompetenzentwicklungsprozess mit und stellen günstigere oder weniger günstige Voraussetzungen dar, um berufsrelevante Kompetenzen zu erwerben.

Lehrer/in werden kann nicht ohne Engagement und Auseinandersetzungsbereitschaft erfolgen. Dass aber auch eine Bearbeitung von Überzeugungen und Motiven notwendig ist, um das berufsrelevante Wissen zu erwerben, wird an folgenden Beispielen erläutert. Je nach Ausprägung der Überzeugungen setzen Überzeugungen der

1 RELEVANZ DER KOMPETENZENTWICKLUNG

Lehrer Ulrich Peter (Hericks 2006, Keller-Schneider/Hericks 2011b) sagt von sich, sein Unterricht sei schlecht. Trotz dieser selbstkritischen Einschätzung arbeitet er nicht daran, seinen Unterricht zu verbessern. Geleitet von der Überzeugung, dass Schüler/innen in schlechtem Unterricht nicht weniger lernen als in gutem, erkennt er keinen Entwicklungsbedarf. Er erachtet die Optimierung seines Unterrichts als nicht relevant und ist somit nicht motiviert, die Anforderungen an eine professionelle Vermittlungskompetenz als Herausforderung anzunehmen und die Kompetenz zu verbessern. Stattdessen setzt er auf eine gute Beziehung zu den Schüler/innen. Er ist überzeugt, Schüler/innen ertragen schlechten Unterricht besser, wenn die Beziehung zur Lehrperson gut ist. Diese Überzeugung lenkt ihn aber davon ab, eine professionelle Beziehung zu den Schüler/innen aufzubauen. Bedingt durch seine Überzeugungen gelingt es diesem Lehrer nicht, die berufsbezogenen Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, den Schüler/innen als Lehrer gegenüberzutreten und Bildung zu ermöglichen. Ohne Veränderung seiner Überzeugungen (allenfalls auch extrinsisch bedingt und eingefordert) wird es diesem Lehrer nicht gelingen, die Relevanz der Kompetenzentwicklung zu erkennen und seinen Unterricht zu verbessern und damit auch in eine professionelle (nicht kollegiale) Lehrer-Schüler-Beziehung einzutreten.

Lernbarkeit bestimmter Kompetenzen auch Grenzen (siehe **Kasten 1 und 2**).

Die zwei Beispiele in Kasten 1 und Kasten 2 zeigen auf, wie individuelle Überzeugungen der Lernbarkeit von berufsrelevantem Wissen und Können Grenzen setzen können. Lehrer/in werden erfordert auch eine Bearbeitung derjenigen individuellen Überzeugungen, welche Kompetenzentwicklungen behindern.

Lehrer/innen werden und sich berufsrelevante Kompetenzen aneignen wird mitbestimmt von Überzeugungen, wie etwas funktioniert. Wer lernen will, muss sich durch Anforderungen herausfordern lassen, neues Wissen in die eigenen, bestehenden Denkstrukturen integrieren und bereit sein, Diskrepanzen zwischen den Anforderungen und den eigenen Überzeugungen zu erkennen und zu überwinden. Eine Veränderung

der eigenen Überzeugungen kann notwendig werden, wenn sich das zu erwerbende Professionswissen (z. B. Adaptivität als Qualitätsmerkmal von Unterricht, Helmke 2003, Meyer 2004) und biografisch geprägte Überzeugungen (Lortie 1975) widersprechen. Erforderlich ist dann, dass sich Lehramtsstudierende bzw. Lehrpersonen mit ihren Überzeugungen und subjektiven Theorien auseinandersetzen, dass sie Erfahrungen analysieren und hinterfragen, sowohl unter der Perspektive

Lehrer/in werden erfordert auch eine Bearbeitung derjenigen individuellen Überzeugungen, welche Kompetenzentwicklungen behindern.

des Professionswissens als auch hinsichtlich subjektiver Theorien, Überzeugungen, Motive und Ziele. Das im folgenden Abschnitt vorgestellte Instrument kann dazu genutzt werden, Erfahrungen und Erlebnisse mehrper-

spektivisch zu betrachten und mögliche Tendenzen zu erkennen, die eine Lösung begünstigen oder erschweren. Lehrer/in-werden dauert während des gesamten Berufslebens an und ist ohne Selbststeuerung nicht möglich.

FÖRDERUNG DER REFLEXIONSKOMPETENZ

Handeln wird von Überzeugungen mitbestimmt. Was als richtig angesehen wird, ist oft tradiert, hat Wurzeln in der eigenen Schulzeit oder wird mitbestimmt von den Überzeugungen, die in einem Kollegium herrschen. Um professionsrelevantes Wissen in das eigene Denken zu integrieren, damit es auch in Handlungen unter Druck erhalten bleibt (Wahl 1991), ist eine Klärung von individuellen Überzeugungen und Zielen notwendig. Stimmt

2 STUDIE ZUR ENTWICKLUNG ADAPTIVER UNTERRICHTSKOMPETENZ

Ergebnisse einer Studie zur Entwicklung adaptiver Unterrichtskompetenz (Albisser/Keller-Schneider 2010, Keller-Schneider/Albisser 2011) zeigen die Bedeutung der Einstellungen von Lehrpersonen gegenüber den Lernenden auf. Bei Semesterbeginn wurden die Studierenden u. a. nach grundlegenden Überzeugungen zum Lernen von Schüler/innen und zu wirksamem Unterricht befragt. Die Lernziele der anschließenden Lehrveranstaltung waren darauf hin ausgerichtet, Unterricht an das Vorwissen der Schüler/innen anzuknüpfen und durch Erkenntnisse Veränderungen in ihren Vorstellungen zu ermöglichen (Conceptual Change). Um das Gelernte zu erproben haben die Studierenden als Lehrpersonen eine Unterrichtssequenz geplant und durchgeführt. Im Rahmen der Begleitstudie wurden die Unterrichtssequenzen nach dem Grad der Zielerreichung analysiert. Nach Ergebnissen dieser Analyse konnten zwei Gruppen gebildet werden (Conceptual Change im Unterricht erreicht: ja – nein), welche nach Unterschieden in den Überzeugungen geprüft wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Lehrpersonen in den unterrichts- und lernbezogenen Überzeugungen unterscheiden (vgl. Albisser/Keller-Schneider 2010, Keller-Schneider/Albisser 2011). Die Lehrpersonen, welche die Lernziele nicht erreicht haben, zeigen Überzeugungen, welche den zu erwerbenden Kompetenzen entgegenstehen und damit die Lernbarkeit adaptiven Lehrerverhaltens erschweren.

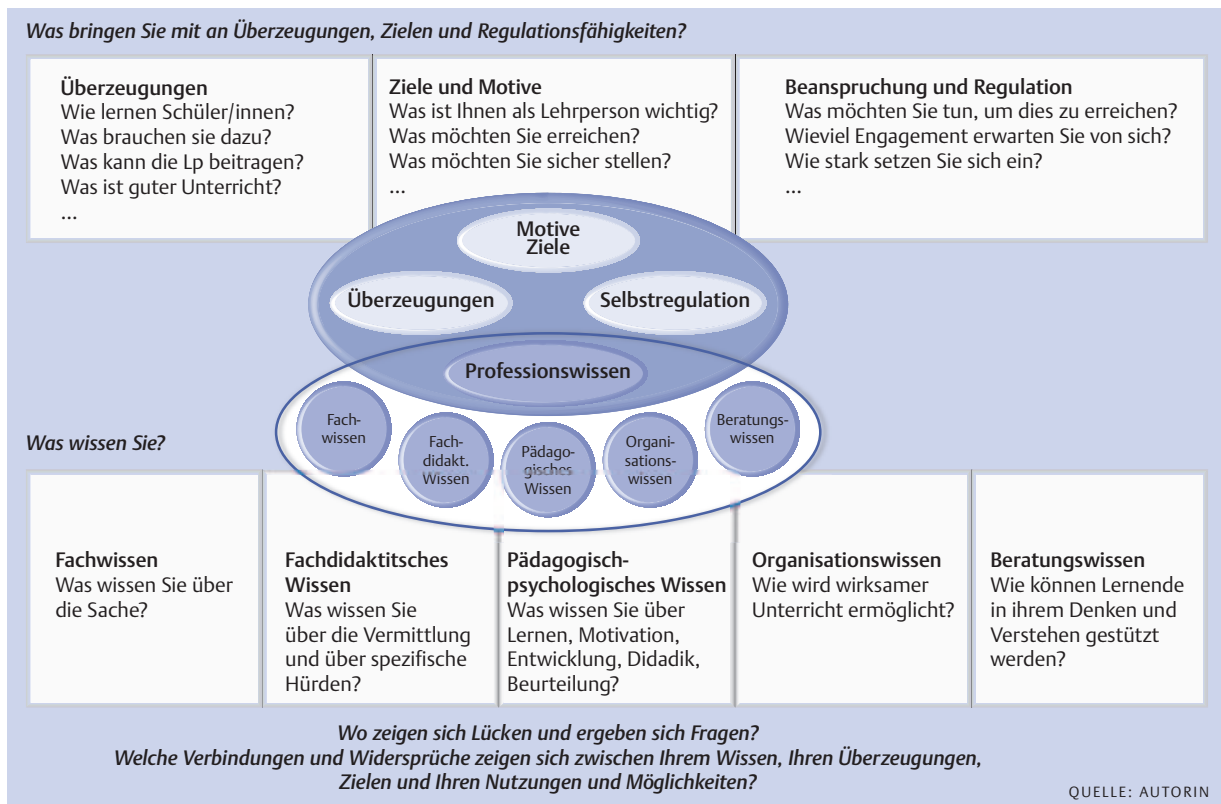


Abb. 4 Reflexionsinstrument zur Analyse der Facetten des subjektiven Wissens: Ein auf den verschiedenen Kompetenzkomponenten aufbauendes Instrument zu Reflexion von Sachinhalten oder Erfahrungen.

das gelernte oder zu erwerbende Professionswissen nicht mit eigenen Überzeugungen überein, so begrenzen diese das Lernergebnis (wie oben aufgezeigt). Engagement ist notwendig, genügt aber nicht, um in der Kompetenzentwicklung voranzukommen.

REFLEXIONSINSTRUMENT

Überzeugungen und Dispositionen wirken beim Kompetenzerwerb mit und setzen diesem allenfalls auch Grenzen. Da Lernen im Lehrberuf ohne Integration von Erkenntnissen in das eigene Denken nicht möglich ist, wird zum Abschluss des Beitrags das folgende Reflexionsinstrument vorgestellt (**Abb. 4**).

Kompetenzentwicklung kann sowohl in der Klärung von Überzeugungen und Motiven ansetzen (**Abb. 4**, obere Hälfte), wie auch im Aufbau oder der Differenzierung von Professionswissen (**Abb. 4**, untere Hälfte).

Im Zentrum des Modells stehen die Komponenten der Handlungskompetenz (vgl. **Abb. 1**), nach welchen Anforderungen wahrgenommen und gewichtet werden (vgl. **Abb. 2**).

Die auf die einzelnen Komponenten und Bereiche gründenden Leitfragen ermöglichen, einen zu erlernenden Unterrichtsinhalt oder eine im Berufsalltag erlebte Situation zu analysieren (vgl. **Abb. 3**). Im Zentrum der Leitfragen steht somit ein Sachinhalt (objektives Wissen) oder eine Erfahrung; diese/r wird durch die mehrperspektivische Analyse überprüft, und zwar im Hinblick auf

Engagement ist notwendig, genügt aber nicht, um in der Kompetenzentwicklung voranzukommen.

subjektives Wissen und auf Differenzen zwischen den Kompetenzkomponenten. Widersprüchlichkeiten, die hierbei aufgedeckt werden, führen zu Impulsen für die Suche nach neuen Lösungen.

Die Leitfragen des Instruments ermöglichen es, nicht nur Sachinhalte oder Fallbeispiele zu analysieren, sondern können auch dazu genutzt werden, erlebte Situationen nach den verschiedenen Komponenten der Kompetenzentwicklung zu durchleuchten und allfällige Widersprüche zwischen Wissen und Einstellungen aufzudecken. Supervisionen sind oft darauf hin angelegt, subjektive Theorien und Überzeugungen, die hinter Handlungen stehen, bewusst zu machen, damit diese allenfalls verändert werden können (Keller-Schneider 2009).

Erkennt eine Lehrperson z. B., dass sie durch Fragen und enge Zeitgrenzen die Schüler/innen daran hindert, selber ein Phänomen zu erkunden und Schlussfolgerungen zu ziehen, obwohl sie die Eigentätigkeit der Schüler/innen ins Zentrum stellen wollte, so kann sie entweder prüfen, ob sie den Lernenden diese Fähigkeit überhaupt zutraut (Einstellungen prü-

fen), oder ob sie als Lehrperson ein didaktisches Vorgehen gewählt hat, welches der Absicht zuwiderläuft. Je nach Ausgang dieser Prüfung kann an der Veränderung der Überzeugungen angesetzt werden, an den Zielen des Handelns oder am didaktischen Vorgehen.

Der Prozess, Lehrer/in zu werden und in der Kompetenzentwicklung weiterzukommen, betrifft somit nicht nur Anforderungen, die in der Berufseinstiegsphase gestellt werden (Keller-Schneider 2010a und 2010b), sondern stellt sich in jeder Situation durch die sich ändernden Anforderungen immer wieder neu. Engagement und Reflexionsbereitschaft sind im Lehrberuf unabdingbar.

Literatur

- Albisser, S./Keller-Schneider, M. (2010). Entwicklung der Unterrichtskompetenz. In: A. Gehrmann, U. Hericks, M. Lüders (Hrsg.). Bildungsstandards und Kompetenzmodelle, S. 121-144. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Asendorpf, J. (2007). Psychologie der Persönlichkeit. Berlin: Springer, 4. Auflage.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Erziehungswissenschaft, 9 (4), 469-520.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and Learning from Expert Teachers. International Journal of Education Research, 34, p. 463 - 482.
- Bromme, R. (1992). Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie professionellen Wissens. Bern: Hans Huber.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In: Weinert, F. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen: Hogrefe, S.177-212.
- Cronbach, L. J./Snow, R. E. (1977): Aptitudes and instructional methods: A handbook for research on interactions. New York: Irvington.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1987). Künstliche Intelligenz. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Fend, H. (2002): Mikro- und Makrofaktoren eines Angebots-Nutzungsmodells von Schulleistungen. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 16 (3/4), 141-149.
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988). Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Tübingen: Francke.
- Grossmann, P. L., Wilson, S. M. & Shulman, L. S. (1989). Teacher of Substance. Subject Matter Knowledge for Teaching. In: M. C. Reynolds (Ed): Knowledge Base for the Beginning Teacher, p. 23-36. Oxford: Pergamon.
- Helmke, A. (2003). Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, 2. Auflage 2009.
- Hericks, U. (2006). Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hobfoll, S./ Schumm (2004) Die Theorie der Ressourcenerhaltung. In : Buchwald & Hobfoll: Stress gemeinsam bewältigen. Göttingen: Hogrefe.
- Keller-Schneider, M. (2009). Sich neue Wege erschließen! Supervision im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Journal für Lehrerinnen und Lehrerbildung, 9 (3), S. 40 - 46.
- Keller-Schneider, M. (2010a). Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen. Münster: Waxmann.
- Keller-Schneider, M. (2010b). Berufseinstieg - Patentrezepte greifen nicht! Aus der Forschung für die Praxis. Grundschulzeitschrift 231 (2), S. 4-11.
- Keller-Schneider, M. / Albisser, S. (2011). Grenzen des Vermittelbaren? Zum Erwerb adaptiver Unterrichtskompetenz und der Bedeutung von Einstellungen und Überzeugungen in der Kompetenzentwicklung. Tagung der OEFEB 2011 in Salzburg.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2011a). Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland. Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 298-313.
- Keller-Schneider, M. & Hericks, U. (2011b). Beanspruchung, Professionalisierung und Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. Journal für Lehrerinnen und Lehrerbildung 11 (1), 20-31.
- Lazarus, R. S./Launier, R. (1981): Stressbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. In: J. R. Nitsch (Hrsg.): Stress. Bern: Huber (S. 213-259).
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In Müller, F., Eichenberger, A., Lüders, M. & Mayr, J. (Hrsg.), Lehrerinnen und Lehrer lernen – Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung, S. 51-72. Münster: Waxmann.
- Lortie, D. C. (1975). School Teachers. A sociological Study. Chicago. IL: The University of Chicago Press.
- Mandl, H. & Friedrich, H. (2006). Handbuch Lernstrategien. Göttingen: Hogrefe.
- Mayr, J. (2011). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrerforschung. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland. Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, S. 125-148.
- Mayr, J. & Neuweg, H. G. (2006). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer/innen/for schung. In: Greiner, U. & Heinrich, M.: Schauen, was 'rauskommt. Kompetenzförderung, Evaluation und Systemsteuerung im Bildungswesen. Münster: Lit., S. 183-206.
- Meyer, H. (2004). Was ist guter Unterricht?. Berlin: Scriptor.
- Neuweg, H. G. (2011). Das Wissen der Wissensvermittler. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland. Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (S. 451 – 477). Münster: Waxmann.
- Oser, F. (2001). Standards. Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Chur/Zürich: Rüegger, S. 215-342.
- Oser, F. & Oelkers, J. (2001). Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Chur, Zürich: Rüegger.
- Reusser, K., Pauli, C. & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, S. 478-496. Münster: Waxmann.
- Slavin, R. E. (Hrsg.) (1989): School and classroom organization. Hillsdale (New Jersey): Lawrence Erlbaum.
- Shulman, L. S. (1991). Von einer Sache etwas verstehen: Wissensentwicklung bei Lehrern. In: Terhart, E. (Hrsg.) Unterrichten als Beruf. Köln und Wien: Bohlau, 1991, S. 145 - 160.
- Wahl, D. (1991). Handeln unter Druck. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Weinert, F. E. (2002). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (2002)(Hrsg.). Leistungsmessungen in der Schule. S. 17 - 31. Weinheim: Beltz, 2. Auflage.



Prof. Dr. Manuela Keller-Schneider

Psychologin FSP,
Dozentin an der Pädagogischen Hochschule
Zürich im Fachbereich
Pädagogische Psychologie. Forschungs-
schwerpunkte: Kom-
petenzentwicklung und Professionalisierung von
Lehrpersonen, Team- und Schulentwicklung.