



Andrea C. Schmid

Kompetent für das Studium!?

Eignung und Gesundheit im
Studium der Lernbehindertenpädagogik

Andrea C. Schmid

Kompetent für das Studium!?

Andrea C. Schmid

Kompetent für das Studium!?

Eignung und Gesundheit im Studium
der Lernbehindertenpädagogik

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2015

k

Die Anschubfinanzierung des Forschungsprojekts EGIS-L wurde durch die Verleihung des Förderpreises des Münchner Lehrerbildungszentrums der LMU München ermöglicht.

Die vorliegende Arbeit wurde von der Fakultät für Psychologie und Pädagogik der LMU München unter dem selben Titel als Habilitation angenommen.

Gutachter: Prof. Dr. Ulrich Heimlich, Prof. Dr. Clemens Hillenbrand, Prof. Dr. Sabine Walper.

Beschluss der Habilkommission vom 20.10.2014.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2015.kg © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Coverfoto: © Autorin.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2015.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2009-7

Inhalt

1	Vorwort	7
2	Einleitung	9
3	Eignung und Gesundheit im Studium der Lernbehindertenpädagogik	11
3.1	Begriffliche Grundlagen sonderpädagogischer Professionalität	11
3.1.1	Allgemeine und professionelle Kompetenzen	11
3.1.2	Kompetenzen und Standards	16
3.1.3	Sonderpädagogische Kompetenzen	19
3.1.4	Heil- und sonderpädagogisches Berufsethos	23
3.2	Das Gesundheits-Krankheits-Kontinuum	25
3.2.1	Gesundheit im Studium und Beruf	25
3.2.2	Stressbelastung und Burnout	26
3.2.3	Coping	28
3.2.4	Prävention und Intervention	29
3.3	Zwischenfazit	30
4	Theoretische Grundlagen sonderpädagogischer Professionalität	33
4.1	Professionstheorie in der Pädagogik bei Lernschwierigkeiten	34
4.2	Integraler Ansatz	36
4.3	Entwicklungspsychologischer Ansatz und Professionalisierung	41
4.4	Ansätze aus der Belastungsforschung	43
4.5	Zwischenfazit	46
5	Sonderpädagogische Professionalität im Studium der Lernbehindertenpädagogik – Eine empirisch-quantitative Studie	49
5.1	Die eigene Untersuchung: Entwicklung der Fragestellung	50
5.2	Wahl der Methode	52
5.2.1	Stichprobe und Untersuchungsablauf	52
5.2.2	Der Studiengang Lernbehindertenpädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) München	53
5.2.3	Forschungsmethode	56
5.2.4	Selbst- und Fremdwahrnehmung	60
5.3	Ergebnisse: Kompetenzen und Belastungen	62
5.3.1	Pilotprojekt	63
5.3.2	Erste Statuserhebung	64
5.3.3	Interventionsgruppe	75
5.3.4	Selbst- und Fremdeinschätzung	78
5.4	Zwischenfazit	82

6	Sonderpädagogische Professionalität im Studium der Lernbehinderten- pädagogik – Eine empirisch-qualitative Studie	85
6.1	Fragestellung	85
6.2	Methode	85
6.3	Fallauswahl und Stichprobe	86
6.4	Durchführung der Interviews	86
6.5	Transkription und Auswertung	87
6.6	Darstellung der Ergebnisse	88
6.7	Zwischenfazit	92
7	Diskussion der Ergebnisse aus der Studie EGIS-L	95
8	Ausblick	107
8.1	Berufswahlmotivation und Eignung	107
8.2	Modularisierung	107
8.3	Integration/Inklusion	109
9	Fazit	113
10	Literaturverzeichnis	119
11	Verzeichnis der Tabellen und Abbildungen	133
	Tabellenverzeichnis	133
	Abbildungsverzeichnis	134
12	Anhang	136
A	Deskriptive Analyse	136
B	Interviewleitfaden für Studierende	144

1 Vorwort

WHATEVER YOU THINK
 .ETI OPOZHT KИHT

(ARDEN 2006)

Liebe Leser und Leserinnen,

„*Macht Studieren krank?*“ lautet der provokante Titel einer Münchner Tagung im Sommer 2008, ebenso das gleichnamige Buch von BACHMANN/BERTA/EGGLI (1999). In Kooperation mit der Hochschule München, der Technischen Universität (TU) München, der Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) München sowie der Hochschulgemeinden und des Studentenwerks vor Ort geht aus dieser Tagung das Münchner Netzwerk *Gesunde Hochschule* hervor. Bezogen auf die Situation von Studierenden und der Lehrerbildung ergibt sich hierbei folgende Frage: *Stellt der anvisierte Lehrerberuf schon in der ersten Ausbildungsphase – im Studium – ein Gesundheitsrisiko dar?* Unter salutogenetischen Gesichtspunkten kann als gesichert gelten, dass erfolgreiche Gesundheitsförderung möglichst früh beginnt und bereits in der Ausbildungsphase von Lehrkräften aufgegriffen werden sollte. Dabei gilt für solche Überlegungen grundsätzlich, dass nicht nur bei den Studierenden selbst angesetzt wird, sondern auch die Studienbedingungen einzubeziehen sind.

Allgemein nimmt das *Erschöpfungserleben* und die Beeinträchtigung durch *psychische Erkrankungen* enorm zu: So steigt beispielsweise der Anteil von Krankschreibungen bei Arbeitnehmern wegen psychischer Ursachen im Zeitraum von 1995 bis 2008 um ca. 80 % (vgl. MECK 2010). Mit im Durchschnitt 22,5 Tagen dauert diese Art der Krankschreibung sogar am längsten (vgl. ebd.). Immer häufiger sind schon *junge Menschen* betroffen, wie etwa Studierende:

„Viele Hochschüler schlucken Antidepressiva, von 2006 bis 2010 kletterte ihre Zahl um 44 Prozent [...] Schneller, effektiver, billiger – so sieht heute ein Traumstudium an deutschen Universitäten aus. Aber statt Traumnoten gibt es häufig einen heiklen Befund: völlige Erschöpfung [...] Stress ist an Universitäten ein Statussymbol geworden; wer keinen hat, arbeitet zu wenig [...] Der Weg zum Psychologen – das ist noch immer ein Tabuthema“ (NOACK 2012, S. 55).

Das deutsche Studentenwerk veröffentlicht alle drei Jahre eine Sozialerhebung, die sowohl die wirtschaftliche als auch die soziale Lage von Studierenden beschreibt. Demnach ist der Anteil der Studierenden mit psychischen Problemen seit dem Jahr 2000 kontinuierlich gestiegen (vgl. DEUTSCHES STUDENTENWERK 2007, S. 396f.; 2013, S. 450f.). So scheint insgesamt die Stressbelastung schon im Studium zu wachsen, begleitet von finanziellen Problemen. PETRA HOLLER, die Leiterin der Psychotherapeutischen und Psychosozialen Beratungsstelle des Studentenwerks München, berichtet 2011 von einer enorm gestiegenen Anzahl von ratsuchenden Studierenden, die nicht zuletzt durch die Neustrukturierung der Studiengänge verursacht ist: „Während Studierende den Lebensabschnitt Uni vor 20, 30 Jahren noch als Moratorium für die eigene Identitätsentwicklung nutzten, muten sie uns heute viel leistungsorientierter an – auch aus Angst, auf dem Arbeitsmarkt nicht unterzukommen. Es gibt ein viel größeres Sicherheitsbe-

dürfnis“ (HOLLER 2011, S. 15). Depressive Krisen, Ängste, Prokrastination, Lernschwierigkeiten, körperliche Beschwerden, Schlafstörungen, Suchtverhalten und massive Persönlichkeitsstörungen zählen zum Spektrum der Beratungsanlässe:

„Bemerkenswert ist vor allem der Trend, dass immer mehr Studierende aufgrund von ‚studienbezogenen Problemen‘ wie Prüfungsängste oder Aufschiebeverhalten zum Erstgespräch kommen. Die Zahl derer, die solche Schwierigkeiten beklagen, verdoppelte sich im Berichtsjahr auf circa 50 Prozent [...] Wieder etwas mehr angeglichen hat sich die Verteilung zwischen männlichen und weiblichen Studierenden. Waren im Jahr 2009 rund 37 Prozent der Ratsuchenden, die zum Erstgespräch kamen, männlich, so waren es 2010 etwa 42 Prozent“ (STUDENTENWERK MÜNCHEN 2011, S. 29). Auch im Berichtsjahr 2012 steigt die Nachfrage nach Beratung an der LMU München: „In mehr als der Hälfte der Fälle handelte es sich dabei um studienbedingte Probleme wie Prüfungsängste, Aufschiebeverhalten oder Redehemmungen. Rund 55 Prozent der Studierenden kamen aufgrund von neurotischen und somatischen Belastungsstörungen, worunter vor allem die (depressiven) Krisen(-störungen) mit 22,7 Prozent dominieren“ (STUDENTENWERK MÜNCHEN 2013, S. 29).

In meiner langjährigen Arbeit mit Studierenden verschiedener sonderpädagogischer Fachrichtungen und deren Beratung – v.a. bezogen auf die Förderschwerpunkte Lernen, sprachliche, emotionale und soziale sowie geistige Entwicklung – kristallisieren sich insbesondere die Themenbereiche der Gesundheit sowie Eignung für das Studium und letztlich auch den späteren Beruf als äußerst bedeutsam heraus. Die Verleihung des Förderpreises des Münchner Lehrerbildungszentrums der LMU München im Jahr 2008 legt hierbei den Grundstein für das Langzeitforschungsprojekt *„Eignung und Gesundheit im Studium der Lernbehindertenpädagogik“* (EGIS-L). Im Fokus dieses Projekts liegt die Untersuchung der Entwicklungsaufgabe der Studierenden des Lehramts für Sonderpädagogik im Fach Lernbehindertenpädagogik hinsichtlich ihrer personalen Kompetenzen im Bereich des Belastungserlebens und -verarbeitens.

Besonderen Dank möchte ich meinem Fachmentorat Prof. Dr. Ulrich Heimlich, Prof. Dr. Clemens Hillenbrand und Prof. Dr. Sabine Walper aussprechen sowie Prof. Dr. Reinhard Markowetz und Prof. Dr. Ewald Kiel, ebenso den Mitarbeitern des Statistischen Beratungslabors der LMU München, dem gesamten Lehrstuhlteam der Lernbehindertenpädagogik der LMU München, den Intensivpraktikumslehrkräften an den Förderzentren vor Ort und – *last but not least* – allen beteiligten Studierenden. Ohne die aktive Mitarbeit und den wertvollen Gedankenaustausch wäre die Durchführung des Forschungsprojekts in dieser Form nicht möglich gewesen. In der vorliegenden Ausarbeitung sind alle Personenbezeichnungen in der männlichen Form zu lesen. Dabei soll ein flüssiges Lesen ermöglicht und niemand diskriminiert werden. In Fällen, in denen speziell von Frauen die Rede ist, erscheint die weibliche Form.

Andrea Christine Schmid,
im Oktober 2014

2 Einleitung

Lernschwierigkeiten im vorschulischen, schulischen und nachschulischen Kontext kommen in erheblichem Ausmaß vor: Der Verbreitungsgrad wird insgesamt auf 10% bis 30% eingeschätzt (vgl. HOFÄSS 2007, S. 118). Dennoch ist die Disziplin einer Pädagogik bei Lernschwierigkeiten kritisch als solche „nach wie vor konsequent unumstritten umstritten [...] Die Diskussionen um die (Selbst-)Auflösung der Lernbehindertenpädagogik als Disziplin [...] werden bei Erfolg die Auflösung und Qualitätsminderung des gesamten behindertenpädagogischen Bereiches nach sich ziehen“ (ebd.). Der drohenden Gefahr einer fachlichen Deprofessionalisierung kann durch die kontinuierliche Qualitätsentwicklung, die sich schon auf den Ausbildungsbereich dieser professionellen Disziplin bezieht, entgegengewirkt werden. So sehen sich Studierende schon in der ersten Phase der Lehrerbildung für Sonder- bzw. Lernbehindertenpädagogik mit verschiedenen Entwicklungsaufgaben konfrontiert, die den Kompetenzerwerb im Hinblick auf das Fach, die Methoden, das Soziale und die Person selbst umfassen (vgl. HEIMLICH 2012b). Die vorliegende Arbeit bezieht sich besonders auf die Förderung der *personalen Kompetenzen* hinsichtlich der Gesundheit der Studierenden der Fachrichtung Lernbehindertenpädagogik und ihrer Eignung für das Studium sowie für den zukünftigen Beruf des Sonderpädagogen. Nach der Studie von HERLT/SCHAARSCHMIDT (2007) weisen in der Tat bereits 40% aller Lehramtsstudierenden Risikoprofile auf, bei Referendaren sind es bereits 46%. WEISS/LE-RCHE/KIEL (2011) bewerten aufgrund einer Clusteranalyse etwa ein Viertel aller Lehramtsstudenten der Universitäten München und Passau als problematisch bezogen auf ihre Entscheidung für den Lehrerberuf, also ihrer Berufswahlmotivation. So kann eine idealistische Motivation im Sinne von zu viel Idealismus und zu wenig Realismus ein Risikofaktor für den Lehrerberuf sein (vgl. SIELAND 2004; KIEL/WEISS/BRAUNE 2012). Das Zusammentreffen ungünstiger Personenmerkmale, Ressourcen und Bewältigungsstile schon in der Phase des Studiums wirft daher neue Forschungsfragen auf (vgl. NIESKENS 2009).

Die *zentrale Fragestellung* der vorliegenden Untersuchung befasst sich mit der *psychischen und physischen Belastungsfähigkeit von Studierenden der Lernbehindertenpädagogik* sowie deren *Kompetenzen und Eignungsvoraussetzungen* für das Studium bzw. den anvisierten Lehrerberuf gegen Ende des Studiums im Vergleich zum Studienbeginn. Inwiefern ergeben sich Veränderungen hinsichtlich des Erlebens von und des Umgangs mit stressbehafteten Situationen? Wie unterscheidet sich die Selbsteinschätzung der Studierenden im Vergleich zu der Fremdeinschätzung von außen durch Praktikumslehrkräfte und Dozenten? Welche Auswirkungen hat eine Intervention zum Thema Studierendengesundheit auf die Interventionsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe? Zeigen sich Unterschiede im internationalen Vergleich?

Zur Klärung der vorangestellten Fragen soll im Folgenden zunächst die in der Arbeit angewandten Fachbegriffe erläutert werden (s. Kap. 3). Dabei werden v.a. die Bereiche der (sonderpädagogischen) *Kompetenzen* und *Professionalität* untersucht und in Bezug zu verwandten Themengebieten gesetzt. Im Anschluss folgt die Darstellung verschiedener wissenschaftlicher Grundlagen zur Professionsthematik (s. Kap. 4). Dieser Abschnitt umfasst zudem einen kurzen Abriss der aktuellen Forschungslage aus der lehrerbezogenen Belastungsforschung. Dabei soll auch auf spezifische sonderpädagogische Fragestellungen eingegangen und die Bereiche mit weiterem Forschungsbedarf erwähnt werden. Die beiden darauffolgenden Kapitel widmen sich der Klärung der vorher identifizierten offenen Forschungsfragen insofern, dass *die sonderpädagogische Professionalität im Studium der Lernbehindertenpädagogik* sowohl *empirisch-quantitativ*

(Kap. 5) als auch *empirisch-qualitativ* (Kap. 6) untersucht wird. Dabei steht die Befragung zur *Eignung und Gesundheit im Studium der Lernbehindertenpädagogik* (Forschungsprojekt *EGIS-L*) und die Begleitung der Anfängerkohorte des Wintersemesters 2007/2008 im Studiengang der Lernbehindertenpädagogik an der LMU München vor Beginn des Grundstudiums bis ins Hauptstudium im Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Es werden jeweils die Fragestellung bzw. Hypothesen, Methodik sowie Ergebnisse der durchgeführten Studie dargestellt. Daran schließt sich die Diskussion der Ergebnisse an bzw. die daraus abzuleitenden Folgerungen. Hierbei umfasst jedes Kapitel am Ende ein Zwischenfazit mit der Zusammenfassung der wichtigsten Inhalte. Den Abschluss bildet ein Ausblick und das Gesamtfazit.

3 Eignung und Gesundheit im Studium der Lernbehindertenpädagogik

Die Frage nach der Eignung, Gesundheit und Belastbarkeit explizit schon für das Studium – implizit für das spätere Berufsfeld – verlangt nach einer begrifflichen Grundlegung und Klärung. Tatsächlich stellt in diesem spezifischen Kontext die uneinheitliche Verwendung relevanter Begrifflichkeiten und Definitionen eine nicht zu unterschätzende Schwierigkeit dar.

In Analogie zum Forschungsprojekt, das das Akronym *EGIS-L* trägt, sollen die Eignung sowie Gesundheit im Studium der Lernbehindertenpädagogik begrifflich näher eingegrenzt und untersucht werden. Da *Eignung* inputorientiert in der Ausbildung vorwiegend mit dem Vorliegen bzw. Erwerb bestimmter *Kompetenzen* in Verbindung steht und operationalisiert wird, soll zunächst über die Definition des *allgemeinen Kompetenzbegriffs* und der *professionellen Kompetenz* der Begriff der *sonderpädagogischen Kompetenz* geklärt werden. Der Vollständigkeit halber ist ebenso outputorientiert auf die Einhaltung gesetzter *Standards* innerhalb der Lehrerbildung einzugehen. Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses des Projekts *EGIS-L* liegt themeneingrenzend die Untersuchung der *Personalkompetenz*, wobei genaugenommen z.B. durch eine konstruktive Kommunikationsbereitschaft und Wertschätzung aller beteiligten Personen auch der Bereich der *Sozialkompetenz* angesprochen ist. *Probleme bei der Kompetenzmessung, Unterschiede in der Fremd- bzw. Selbstwahrnehmung* sowie die Beschreibung des *Studiums der Lernbehindertenpädagogik* bzw. des Personenkreises werden im Kapitel zur Untersuchungsmethodik konkretisiert.

Ein weiterer definitorischer Schwerpunkt liegt in der Klärung des *Gesundheits-Krankheits-Kontinuums* mit Blick auf die Studienzeit. In diesem Zusammenhang gilt es die Phänomene von *Stress* und *Burnout* zu beachten, ebenso wie den konstruktiven Umgang mit Belastungssituationen im Sinne des Einsatzes positiver *Copingstrategien*. Hier sollten bereits in den Ausbildungsphasen Maßnahmen der *Gesundheitsprävention und -intervention* miteinbezogen werden.

3.1 Begriffliche Grundlagen sonderpädagogischer Professionalität

Bevor verschiedene Kompetenzmodelle und Standards bezogen auf die Lehrerbildung vorgestellt werden, sollen aufgrund der sehr uneinheitlichen Verwendung des Kompetenzbegriffs dieser allgemein wie auch im Hinblick auf die spezielle Profession näher erläutert werden. Die dadurch vorgenommene Begriffsbestimmung und -eingrenzung fokussiert ausgewählte Konzepte und Definitionen, auf deren Basis im sich anschließenden Kapitel (Kap. 4) argumentiert wird.

3.1.1 Allgemeine und professionelle Kompetenzen

Um die Eignung für ein Studium und den später anvisierten Beruf festzustellen, werden bestimmte Kompetenzen vorausgesetzt und erwartet. Der Sprachwissenschaftler NOAM CHOMSKY unterscheidet in seiner Theorie bereits 1968 zwischen Kompetenz (*competence*) und Performanz (*performance*) (vgl. CHOMSKY 1968). Demnach zielt der Begriff der Kompetenz auf bestimmte *Fähigkeiten und Dispositionen* ab. Der Begriff der Performanz hingegen bezieht sich auf die *gezeigte Leistung*. MEYER (2007, S. 147) spezifiziert bezogen auf auszubildende Lehrerkompetenzen analog eine Oberflächen- und Tiefenstruktur menschlicher Leistung, je nachdem ob diese gezeigt wird (Performanz) oder als Handlungs- bzw. Reflexionskompetenz quasi im Hintergrund vorhanden ist (Kompetenz). Neben den angesprochenen kognitiven und handlungsbezogenen Dimensionen des Konstrukts von Kompetenz wird in der Fachliteratur zudem eine *Wertedimension* als unabdingbar dargestellt (vgl. WOLLERSHEIM 1993; KLIEME u.a. 2003;

DLUGOSCH/REISER 2009). Dazu gehören Werte und Normen, die als Leitlinien des Handelns und zur moralisch-ethischen Bewertung von Problemsituationen dienen. Diese spezielle Dimension erhält im heil- und sonderpädagogischen Arbeits- bzw. Ausbildungskontext naturgemäß eine herausragende Bedeutung (vgl. Kapitel 3.1.4).

Der Spezifizierung des Kompetenzbegriffs soll die Definition der *Profession* als übergeordneter Begriff vorangestellt und kritisch hinterfragt werden: Er beschreibt allgemein die Zugehörigkeit einer Person zu einer bestimmten Berufsgruppe wie z.B. der (Sonder-)Pädagogen. OEVERMANN (1997, S. 151) hebt in seiner Theorie professionalisierten Handelns die *therapeutische Dimension* der pädagogischen Praxis hervor, die er speziell der Sonderpädagogik im Vergleich zur Normalpädagogik zuordnet: „Weil nämlich tatsächlich *das Selbstverständnis der Normalpädagogik* sich auf die Funktion der Wissens- und Normvermittlung beschränkt und die therapeutische Dimension ihrer Praxis ausblendet, kommt es zur bezeichnenden *Differenzierung von Normal- und Sonderpädagogik*. An letztere werden alle jene Fälle delegiert, die als auffällige oder manifeste Abweichung bzw. Störung aus der Normalpädagogik herausfallen [...] Es ist daher nicht verwunderlich, wenn *tatsächlich Tendenzen zur Professionalisierung pädagogischer Praxis am ehesten im Bereich der Sonder- und Heilpädagogik zu beobachten sind*“ (ebd., Hervorh. i. Orig.). DLUGOSCH/REISER (a.a.O., S. 92) verweisen darauf, dass hier die jeweiligen Leistungen als erwünschte Besteuerung zum Allgemeinwohl der Gesellschaft und als Ausweis der beruflichen Integrität gelten. Als problematisch können die Phänomene der *Deprofessionalisierung* sowie der *Déformation professionnelle* gelten. Ersteres beschreibt die zunehmende Schwierigkeit feststehender Berufsdefinitionen mit bestimmten Merkmalszuschreibungen, da manche klassischen Berufe partiell aufgelöst und der traditionelle Berufsbegriff selbst in Frage gestellt sind (vgl. DOSTAL 2002, S. 466ff.). Inklusion als neue Herausforderung für Schule und Gesellschaft geht beispielsweise mit der Gefahr eines Abbaus der Unterstützung und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf einher sowie mit einer drohenden Deprofessionalisierung der akademischen Lehrerausbildung. Sie könnte aber auch im Gegenteil zum Aufbau eines qualitativ hochwertigen Ausbildungsganges, der die notwendigen sonderpädagogischen Kompetenzen vermittelt, und zum sensiblen Aufbau von angemessenen Unterstützungsmaßnahmen für Kinder und Jugendliche mit gravierenden Lernschwierigkeiten führen. Die sog. *Déformation professionnelle* zielt hingegen auf eine berufsbedingte voreingenommene Sichtweise ab, die mit einem damit verbundenen eingeschränkten Erkenntnis- bzw. Urteilsvermögen einhergeht (vgl. FENGLER 1985). So wäre in diesem Kontext auf die wichtige – aber nicht immer einfache – Kooperation zwischen den verschiedenen Fachrichtungen, Lehrämtern bzw. Disziplinen zu verweisen.

Im Gegensatz zum statischen Begriff der Profession umfasst der Begriff der *Professionalisierung* einen Prozess, der sich auf der kollektiven Ebene abspielt und den allmählichen Aufstieg vom „Status des bloßen Berufs zum Status der freien Profession“ (TERHART 2005, S. 88) darstellt. Auf der individuellen Ebene bedeutet Professionalisierung die Herausbildung der professionellen Kompetenz: „Man wandelt sich qua Ausbildung und beruflicher Sozialisation vom Laien zum Professionellen“ (ebd.). Im Rahmen der Lehrerbildung beschreibt Professionalisierung also den Prozess, in dem durch die Entwicklung eines umfangreichen Kompetenzprofils sich eine professionelle Lehrkraft herauskristallisiert. Synonym wird der Begriff der *professionellen Entwicklung* verwendet, der den Vorgang der Professionalisierung aus der berufsbiografischen Perspektive bezeichnet (vgl. DLUGOSCH/REISER 2009, S. 93). In diesem Zusammenhang wird in der Fachliteratur auch von der Entwicklung der *Expertise* gesprochen: Expertise beschreibt hier die Summe aus spezifischen, erlernten und schließlich zur Routine gewordenen Handlungsmerkmalen einer Person, die dem Experten die Überwindung der Kapazitätsgrenzen eines Laien

en ermöglicht (Experten-Novizen-Paradigma, vgl. SCHNEIDER u.a. 1993). Expertise umfasst als Begriff sowohl eine prozedurale (Vorgehensweisen und Handlungsroutinen eines Experten, prozedurales Expertenwissen) als auch eine statische Bedeutungsebene (deklaratives Expertenwissen) (vgl. BROMME 1992; GRUBER 2004).

Die Experten des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), rekurrieren ebenso wie diejenigen der Fachwissenschaften (vgl. HEIMLICH 2007a; FREY/JUNG 2011) bei der *allgemeinen Definition des Begriffs der Kompetenzen* auf WEINERT (2002, S. 27f.). Dieser definiert Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (vgl. ebd.). Dabei sind folgende *sieben Facetten der Kompetenz* zu unterscheiden (vgl. ebd.): *die Motivation, das Wissen, das Verstehen, die Fähigkeit, das Können, das Handeln* und schließlich *die Erfahrung*. Neben diesen *Kompetenzkomponenten* sind zusätzlich Aussagen über die verschiedenen Niveaus bzw. Ausprägungen, den sog. *Kompetenzstufen*, möglich (vgl. KLIEME u.a. 2003, S. 74). Je nach Schwerpunktsetzung ist eine *Input-* oder eher *Outputorientierung* festzustellen: Zum einen werden „Investitionen“ im Bereich der Aus-, Fort- und Weiterbildung der (Hochschul-) Lehrer und deren Kompetenzen sowie Leistungen näher betrachtet, zum anderen die Kompetenzen bzw. Leistungen der Schüler oder Studierenden und deren erfolgreiche Anwendung. Ebenso kann eine weitere Schwerpunktsetzung *für eine Fachspezifität von Kompetenz* im Sinne eines domänenspezifischen Wissens und Handelns sowie die Entwicklung *fächerübergreifender Schlüsselqualifikationen* im Bildungsprozess erfolgen (vgl. FREY/JUNG 2011, S. 6).

So zeigen FREY/JUNG (a.a.O.) – bezogen auf die aktuelle Diskussion zu Kompetenzen bzw. Standards für die Lehrerbildung – die wichtigsten theoretischen Modelle aus dem amerikanischen und deutschsprachigen Raum im Überblick auf. Die Autoren stellen zunächst acht ausgewählte Kompetenz- sowie fünf zentrale Standardmodelle vor und plädieren abschließend für eine Verknüpfung von Kompetenz- mit Standardmodell im Sinne der „zehn Professionsstandards“ der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz (PHZ) von 2007. Die folgende Tabelle veranschaulicht am Beispiel dieser acht Kompetenzmodelle unterschiedliche Schwerpunktsetzungen (vgl. a.a.O., S. 9ff.):

Tab. 1: Überblick über acht unterschiedliche Kompetenzmodelle (in Anlehnung an Frey/Jung 2011, S. 9ff.)

Nr.	Kompetenzmodell	Autoren
I	Modell professioneller Handlungskompetenz im Lehrberuf der Studie COACTIV	KRAUS u.a. 2004
II	Expertentum des Lehrens	STERNBERG/HORVARTH 1995
III	Lehrer als kompetente Erzeuger von Lerngelegenheiten	BROMME 1997
IV	Erwerb von überfachlicher Kompetenz in akademischen Bildungsgängen	GONZALES/WAGENAAR 2003
V	Kompetenzen in der Bildung für nachhaltige Entwicklung	RAUCH/STEINER/STREISSLER 2007
VI	Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster	SCHAARSCHMIDT 2006
VII	Berufliche Anforderungen von Lehrkräften nach der Studie MT21	BLÖMEKE/FELBRICH/MÜLLER 2008
VIII	Hierarchisches Strukturmodell von Handlungskompetenz	FREY 2008

Im ersten *Modell professioneller Handlungskompetenz im Lehrberuf* der Studie COACTIV (KRAUS u.a. 2004) liegt die Betonung klassischerweise auf dem *Professionswissen* (weniger auf Werthaltungen, motivationaler Orientierung oder selbstregulativer Fähigkeiten) mit *fünf Kompetenzbereichen* (Fach-, fachdidaktisches, allgemein-pädagogisches Wissen sowie spezifisches Organisations-/Interaktionswissen und Beratungswissen für die Kommunikation mit Laien). Es werden dabei verschiedene *Kompetenzfacetten* beschrieben, die Elemente des deklarativen, prozeduralen oder konzeptuellen Wissens umfassen, basierend auf der PISA-Studie von 2003/2004 bezogen auf das Fach Mathematik.

Das zweite sehr kognitionspsychologisch orientierte Kompetenzmodell *Expertentum des Lehrens* (vgl. STERNBERG/HORVARTH 1995, S. 9ff.) kontrastiert den *Lehrerexperten* gegenüber dem „Novizen“ (eine lediglich erfahrene Lehrkraft). Das *Expertentum des Unterrichts* umfasst demnach *Wissen* (Fach-, pädagogisches bzw. Praxiswissen), *Effizienz* (Automatisierung, Handlungskontrolle bzw. Überlegungen zum Re-Investment von Ressourcen) und *Erkenntnis* (sowohl gezielte Informationsverarbeitung als auch -kombination sowie gezielter Informationsvergleich) (vgl. ebd.). Im dritten Modell gilt der *Lehrer als kompetenter Erzeuger von Lerngelegenheiten* (vgl. BROMME 1997, S. 177ff.). Ohne näher auf die Notwendigkeit der Selbstregulation einzugehen, werden folgende *vier grundlegenden Kompetenzbereiche* benannt: *professionelles Wissen* (fachliches, curriculares, pädagogisches, fachspezifisch-pädagogisches Wissen und die Philosophie des Schulfachs), die *Kompetenz zu raschem und situationsangemessenem Handeln* (Wahrnehmung von Unterrichtssituationen mit der Hilfe von Ereignisschemata), *diagnostische Kompetenz* und das *Erzeugen von Lerngelegenheiten* (Aktivitätsstruktur, Stoffentwicklung, Zeitmanagement), wobei der zuletzt benannte Kompetenzbereich als besonders wichtig betont ist (vgl. ebd.).

Das vierte Modell bezieht sich auf den *Erwerb von überfachlicher Kompetenz in akademischen Bildungsgängen* (vgl. GONZALES/WAGENAAR 2003, S. 1ff.). Nach diesem Verständnis setzt sich Kompetenz im Wesentlichen aus den drei Bausteinen *deklaratives Fachwissen* (Wissen und Verständnis), *prozedurales Anwendungswissen* (Wissen, wie man sich verhalten sollte) und den dazugehörigen *Werten bzw. Einstellungen* (Wissen, wie man sein sollte) zusammen. Der Schwerpunkt liegt hier nicht auf der Identifizierung fachspezifischer, sondern der folgenden überfachlichen Kompetenzen: *instrumentelle Kompetenzen* (kognitive, methodische, technische, linguistische Fähigkeiten), *interpersonelle Kompetenzen* (z.B. Kommunikationstechniken, Teamfähigkeit, (Selbst-)Kritikfähigkeit, Ausdruck eigener Gefühle, soziales bzw. ethisches Engagement) und *systemische Kompetenzen* (Wissen, Verständnis und Sensibilität gegenüber ganzer Systeme; Vermögen, Pläne zu ändern, Verbesserung an bestehenden Systemen vorzunehmen und neue Systeme zu gestalten) (vgl. ebd.).

Fünftens ist das Modell *Kompetenzen in der Bildung für nachhaltige Entwicklung* (vgl. RAUCH/STEINER/STREISSLER 2007, S. 141ff.) zu benennen. Es wird von der UNO für die Jahre 2005 bis 2014 angelegt und mit KOM-BiNE abgekürzt, betont v.a. die soziale Einbettung aller Lehr-/Lernprozesse und das Definieren von Kompetenzen als ethische bzw. politische Aufgabe. Das Lehrerteam agiert demnach in *drei sozialen Handlungsfeldern*: dem *Lehrsetting*, der *Institution* sowie der *Gesellschaft*. Der *Kernkompetenzbereich* bezieht sich auf individuelle Aspekte des *inhaltlichen Wissens*, des *methodischen Könnens*, des *Fühlens* und *Wertens*. Die *äußeren Kompetenzschichten* fungieren als Verbindung zum Handlungsfeld und bestehen aus Tätigkeiten wie *Planen*, *Organisieren* und *Netzwerken*. Insgesamt erhält die *Reflexion* eine zentrale Bedeutung (vgl. ebd.).

Das sechste Kompetenzmodell konkretisiert sog. *Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster* (vgl. SCHAARSCHMIDT 2006, S. 59ff.). Im Mittelpunkt der Untersuchungen steht das Bewältigungsverhalten von (angehenden) Lehrkräften mit den drei Dimensionen *Arbeitsengagement* (Bedeutsamkeit der Arbeit, beruflicher Ehrgeiz, Verausgabungsbereitschaft, Perfekti-