

Christian Kraler & Michael Schratz (Hg.)

# **Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln**

Modelle zur kompetenzorientierten  
Lehrerbildung



Waxmann 2007  
Münster / New York / München / Berlin

**Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

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

ISBN 978-3-8309-????

© Waxmann Verlag GmbH, 2007

Postfach 8603, 48046 Münster

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Christian Averbeck, Münster????

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen???

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,  
säurefrei gemäß ISO 9706

Alle Rechte vorbehalten

Printed in Germany

# Inhalt

*Christian Kraller & Michael Schratz*  
Einleitung ..... 7

## **Professionalisierung durch kompetentes Handeln in der Praxis**

*Birgit Weyand*  
Assessment berufsbezogener Kompetenzen als reflexiver Ansatz zur  
Professionalisierung in der Lehrerbildung ..... 13

*Jürgen Abel, Martin Lunkenbein & Sibylle Rahm*  
„... Ich bin heim gekommen und war erst mal ein bisschen panisch ...“  
Systematische Beobachtungen als Herausforderung im Schulpraktikum..... 35

*Dorit Bosse & Rudolf Messner*  
Intensivpraktikum – wie Lehrer/innen-Können universitär  
angebaut werden kann ..... 53

## **Professionalisierung als ganzheitlicher Kompetenzerwerb**

*Tina Hascher*  
Diagnostische Kompetenzen im Lehrberuf ..... 71

*Hanna Kiper & Wolfgang Mischke*  
Zum Aufbau von Interaktionskompetenz bei Lehrkräften und  
Schülerinnen und Schülern..... 87

*Annegret Hilligus & Hans-Dieter Rinkens*  
Kompetenzorientierung der Lehrerausbildung im  
Hochschulentwicklungsprozess..... 103

*Michael Schratz, Ilse Schrittmesser, Peter Forthuber, Gerhard Pahr,  
Angelika Paseka & Andrea Seel*  
Domänen von Lehrer/innen/professionalität: Rahmen einer  
kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung ..... 123

## **Kompetenzorientierung im wissenschaftlichen Blick**

*Antje Schellack & Doris Lemmermöhle*  
Universitäre Lehrerbildung zwischen wissenschaftlichem Wissen und  
professionellen Kompetenzen ..... 139

*Christian Kraler*

Kompetenzorientierte Lehrerbildung und ihre Wirkung.

Überlegungen zur Nachhaltigkeit in Forschung und Praxis..... 151

*Bianca Roters*

Neue Lehrer braucht das Land? Lehrerausbildung in den USA

zwischen professionsbasierter und marktwirtschaftlicher Steuerung ..... 181

*Christian Kraler & Michael Schratz*

## **Einleitung**

Der rasche Wandel, kurze technologische Entwicklungszyklen und gesellschaftliche Veränderungs- und Fragmentierungsprozesse bedingen einen Wandel im Bildungsbereich. Schule und Unterricht sollen auf ein Umfeld reagieren, in dem herkömmlich erworbenes Wissen zum erfolgreichen Bestehen in der Gesellschaft nicht mehr genügt. Sich wandelnde familiale und kulturelle Bezüge, mehrfacher Berufswechsel und lebenslanges Lernen etwa sind Anforderungen in einem Umfeld, das entwicklungsbedingt Wissenskomponenten und Handlungsanforderungen dynamisiert. Die notwendigen Veränderungen bzw. Anpassungs- und Entwicklungsprozesse im schulischen Umfeld sind auf die Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer angewiesen – diejenigen, die bereits im Beruf stehen und jene, die künftig diesen ausüben werden.

Entsprechend den gesellschaftlichen und beruflichen Veränderungsprozessen verschiebt bzw. ändert und erweitert sich das Anforderungsprofil an Lehrerinnen und Lehrer – insbesondere in pädagogischer Hinsicht, aber auch im Umgang mit (Welt-)Wissen: Wie sollen Lehrer/innen aus- und weitergebildet werden, um Schüler/innen das notwendige grundlegende Rüstzeug für ein erfolgreiches persönliches und berufliches Bestehen im gesellschaftlichen Leben mitgeben zu können, dessen Konturen sich erst abzeichnen? Die insbesondere seit den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts in Schule und Unterricht wahrzunehmende Tendenz hin zu neuen Formen des Lernens zeigt auch für die Lehrer/innen/bildung die angestrebte Richtung auf: weg von der Expertise des (alles) Wissens hin zur Unterstützung des Lernens (und Lebens).

Das berufliche Umfeld (re)agierte seit den 70er Jahren mit dem Konzept der Schlüsselqualifikationen. So wendete sich der Blickwinkel von gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Anforderungen hin zum Individuum, verbunden mit der Frage, welche beruflichen Qualifikationen in einem sich stetig wandelnden Umfeld invariant und unabdingbar sind. Mit der zunehmenden Verlagerung der Verantwortung auf die/den Einzelne/n erwies sich der Qualifikationsansatz zwar weiterhin als notwendig, jedoch nicht hinreichend (vgl. Schley & Schratz, 2000). An diesem Punkt gewinnt der Kompetenzansatz an Bedeutung. Dieser setzt beim Individuum an, von wo er sich zum sozialen, gesellschaftlichen bzw. wirtschaftlichen Umfeld ausweitet: Welche (professionsspezifischen) Kompetenzen muss der/die Einzelne entwickeln bzw. ausbauen, um in einem sich wandelnden Umfeld erfolgreich bestehen zu können?

Wenn man die Entwicklung der Lehrerbildungsforschung und deren bildungspolitische Umsetzung in Lehrerbildungscurricula seit Mitte der 90er Jahre betrachtet, scheint sich das Aufgreifen des Kompetenzbegriffs bei aller Definitionsproblematik und Heterogenität der Zugänge insgesamt als äußerst fruchtbar zu erweisen. In den 1960er Jahren wurde die Lehrer/innen/persönlichkeit als entscheidendes Moment für die Qualität des Unterrichts gewertet, in den 70er und 80er

Jahren wandte sich die Forschung im Rahmen der Prozessforschung spezifischen Verhaltensmerkmalen zu. „Aus Unzufriedenheit über die Ergebnisse wurde in den 1990er Jahren schließlich das Augenmerk auf Kompetenzen gelegt“ (Neuenschwander, 2004, S. 24). Einen zusätzliche (bildungspolitischen) Schwung bekam die Kompetenzdebatte im Lehrerbildungsbereich durch die große öffentliche Aufmerksamkeit internationaler Schülervergleichsstudien. Besonders seit der Jahrtausendwende etabliert sich in der Folge der kompetenzorientierte Ansatz auch in der Lehrer/innen/bildung, teilweise über Druck von Außen, etwa das Abschneiden bei großen internationalen Schulleistungsvergleichsstudien, teilweise über bildungspolitische und forschungsbegründete Veränderungs- und Entwicklungsbestrebungen von innen.

Es wurden unterschiedliche Kompetenzkonzepte für die Lehrer/innen/bildung erarbeitet und in ausbildungsrelevante Kategorien aufgeschlüsselt (vgl. etwa Arning, 2000, S. 305ff; Blömeke, 2001, S.131ff; Nolle, 2004, S. 23ff.; Oser & Oelkers, 2001, S. 215ff.). Angeregt durch die an Kompetenzen und Standards orientierten großen internationalen Schulleistungsuntersuchungen wurde versucht diese kategorisierten Lehrer/innen/kompetenzen ebenfalls in Standards zu fassen (vgl. Brandenburg & Keller, 2002; Guldemann & Zutavern, 2002; Hofmann & Burgstaller, 2004; Oser & Oelkers, 2001; Oser, 2002). Demnach ist derzeit der Kompetenzansatz, meist verbunden mit einer Orientierung an spezifischen Standards, in der Lehrer/innen/bildung die gängigste Antwort auf das berufsspezifische Anforderungsprofil.

Die Einführung des Kompetenzbegriffs ist sowohl vom curricular-praktischen als auch forschungsorientierten Standpunkt her positiv zu bewerten (Ostermeier & Prenzel, 2002). Der Blick auf aktuelle Tendenzen der Ausdifferenzierung und Festbeschreibung von Standards in Curricula etwa über detaillierte Angaben von Entfaltungsniveaus einzelner Stufen verschiedener Kompetenzdimensionen o.ä. in standardisierten Kompetenzstufenmodellen darf jedoch nicht überbeansprucht werden. Zu differenziert vorgeschriebene Modelle hemmen die Entwicklung des Systems Lehrer/innen/bildung, das sich „im biografischen Kontinuum professioneller Entwicklung im Spannungsfeld zwischen Person und Institution, zwischen Produkt und Prozess, zwischen Wünschenswertem und Möglichem“ (Wieser & Schratz, 2002, S. 40) entfaltet.

Für den deutschsprachigen Raum kann derzeit festgehalten werden, dass sich im Hinblick auf kompetenzorientierte Lehrerbildungsmodelle inhaltlich noch keine einheitlichen Trends identifizieren lassen. Zu viel ist in Bewegung, wird in lokalen Modellen erprobt, befindet sich in der Phase einer Suchbewegung. Die Spanne offener Fragen reicht von wissenschaftstheoretisch diskutierten Grundlagenaspekten (welche Kompetenzmodelle eignen sich als Basis für Lehrerbildungscurricula?) über kompetenzdiagnostisch-methodologische Probleme (Assessments, Disposition-/Performanz-Problematik) über die Ausdifferenzierung von Kompetenzdimensionen (welche Kompetenzen brauchen Lehrer/innen überhaupt?) und deren curricular-didaktischer Vermittlung bis hin zu organisational-systemischen Fragen (Implementation von Curricula/Bologna, Länder- bzw. staatenübergreifende Standards).

Kernanliegen dieses Sammelbands ist es, innovative Ansätze der kompetenzorientierten Lehrer/innen/bildung zu präsentieren und reflektieren, um in der Phase

der gegenwärtigen Diskussionen Orientierungs- und Steuerungswissen anzubieten. Die Beiträge zeigen theoriebasierte, heterogene Zugänge, Möglichkeiten und Wege auf und eröffnen neue Perspektiven zur Professionalisierung im Lehrerberuf. Über das Exemplarische hinaus spielt dabei die Reflexion des kompetenzorientierten Zugangs insbesondere in verschiedenen Phasen und auf unterschiedlichen Ebenen eine zentrale Rolle. Der Bogen der im vorliegenden Band behandelten Themen reicht von grundlegenden Fragen zum Kompetenzkonzept über curriculare bzw. ausbildungsspezifische Aspekte (kompetenzorientierte Berufswahlentscheidung bzw. Ausbildungsbegleitung), den Transfer in den Berufsalltag bis hin zu organisationalen und systembezogenen Fragen (Implementation kompetenzorientierter Curricula).

Birgit Weyand behandelt basierend auf der Grundannahme, dass berufsfeldbezogene Kompetenzen weitgehend erlernbar sind die Frage der Selektion und Kompetenzentwicklung (idealerweise) zu Studienbeginn. Sie stellt in ihrem Beitrag das praxiserprobte Konzept eines Assessment Seminars vor, in dem Studierende in der ersten Studienphase Eignung und Neigung für den Lehrerberuf abklären können (Selbstselektion). Das Seminar liefert eine individuelle und berufsbezogene Potenzialanalyse und macht das jeweils eigene Stärken- und Schwächenprofil sichtbar. Derart ergeben sich in Bezug auf professionsspezifische Kompetenzen konkrete Lern- und Entwicklungsaufgaben.

Jürgen Abel, Martin Lunkenbein und Sibylle Rahm stellen die Komplexität unterrichtlichen Handelns im Schulpraktikum in den Mittelpunkt ihres Forschungsansatzes und untersuchen, wie Studierende am Weg zum Lehrerhandeln ihr theoretisches Wissen dem Test der Praxis unterwerfen. Dabei sehen sie die Entwicklung von Beobachtungskompetenz als Basis professionellen Lehrerhandelns: Mit Hilfe von Beobachtungsaufgaben sollen die künftigen Lehrer/innen lernen, komplexe Problemlagen der Praxis auf eine Fragestellung zu fokussieren und reflektieren. Durch den systematischen Aufbau von Beobachtungskompetenz im Praktikum lernen die Studierenden ihre praktischen Erfahrungen zu theoretisieren und in veränderte Praxis zu projizieren. Die Bamberger Interventionsstudie dokumentiert, wie Ansätze zum forschenden Lernen im Praktikum und ein reflexiver Bezug das Verhältnis von Theorie und Praxis produktiv gestalten können.

Aufgrund der vielfach ambivalenten Erfahrungen von Studierenden in sukzessiv angelegten schulpraktischen Studien, die wenig Kohärenz aufweisen, plädieren Dorit Bosse und Rudolf Messner für eine Reform der Schulpraktika in der Lehrerbildung. Im Kasseler Modell ist über die Modularisierung des Kernstudiums ein Intensivpraktikum vorgesehen, in das neben den fachlichen, pädagogischen und fachdidaktischen Kompetenzen auch personale Basisfähigkeiten einbezogen werden. Für die Reform der Schulpraktika ist für Autorin und Autor von entscheidender Bedeutung, am aktuellen Stand der Wissens-, Kognitions- und Expertenforschung anzuknüpfen. Demnach liegt der Kern der professionellen Kompetenz von Lehrpersonen in ihrem, wesentlich in Praxissituationen erworbenen *Können*. Somit rückt die individuelle Könnensentwicklung der einzelnen Lehramtstudierenden im Kontext ihrer Biografie in den Mittelpunkt der Ausbildung, wodurch neben der Intensivierung der Wissensvermittlung auch eine reflektierte Sozial- und Beziehungspraxis an Schulen angestrebt wird.

Tina Hascher fokussiert in ihrem Beitrag auf diagnostische Kompetenzen. Das allgemein anerkannte Ziel einer neuen Lernkultur, dass Schüler/innen mehr Verantwortung für ihr Lernen übernehmen, bedingt eine verstärkt beratende und lernbegleitende Tätigkeit bei Lehrer/innen. Dafür sind insbesondere Kompetenzen in Bezug auf die pädagogische Diagnostik notwendig. Je besser Lehrpersonen diagnostizieren können, umso besser können sie unterschiedliche Lernprozesse nachvollziehen, verstehen und desto besser Schüler/innen beim Lernen individuell unterstützen. Diagnostische Kompetenzen helfen zu klären, wie viel und welcher individuelle Unterstützungsbedarf beim Einzelnen für das Lernen notwendig ist. Ausgehend von einem Überblick zu diagnostischen Kompetenzen werden anhand von Lerntagebüchern Schritte des diagnostischen Kompetenzerwerbs rekonstruiert.

Von Schülerinnen und Schülern wird die Entwicklung sozialer Kompetenz im Kontext von Unterricht und Schule erwartet. Soziale Kompetenz wird vielfach sogar bewertet. Zum Aufbau dieser sozialen Kompetenz sind nicht nur intentionale, sondern auch beiläufige Lernprozesse in der Schule anzulegen. Das bedeutet, dass eine Lehrkraft eine Vielzahl ihrer Handlungen (im Kontext von Klassenmanagement, Gestaltung von Schulleben und Partizipation) so anlegen muss, dass Schülerinnen und Schüler beiläufig soziale Kompetenz erwerben können. Für Lehrerinnen und Lehrer stellt sich die Aufgabe, im Kontext ihres professionellen Handelns – also beim Erziehen, Unterrichten, Beraten, Innovieren – die damit verbundenen Interaktionsprozesse so zu gestalten, dass sie angemessen intentionales und beiläufiges Lernen unterstützen. Hanna Kiper und Wolfgang Mischke stellen in einem heuristischen Modell die dafür erforderliche Interaktionskompetenz vor und weisen Wege zu ihrem Aufbau. Sie stellen Standards vor, die darauf verweisen, was von einer Lehrperson – im Prozess beruflichen Lernens – an Wissen und Können bezogen auf die Gestaltung von Interaktion und Kommunikation erwartet werden kann.

Annegret Hilligus und Hans-Dieter Rinkens zeigen auf, wie die Einrichtung eines Interessen integrierenden und moderierenden Lehrerbildungszentrums innovativ und nachhaltig auf die (standortbezogene) strukturelle und inhaltliche Entwicklung der universitären Lehrerbildung rückwirken kann. Ergebnis im vorgestellten Beispiel ist ein über Standards moderiertes, kompetenzorientiertes Ausbildungsmodell, das die modularisierende Bolognastruktur berücksichtigt, gleichzeitig aber auch über ein entsprechend gestaltetes Curriculum zur schulrelevanten Profilierung auf Individualebene nutzt. Mit spezifischen möglichen Schwerpunktsetzungen im Lehramtsstudium (Medien, Gesundheit, Heterogenität) wird der Uniformisierung begegnet. Die Einrichtung von Lehrerbildungszentren erweist sich zudem als Drehscheibe zur Programmevaluation und Qualitätsentwicklung.

Eine österreichische Arbeitsgruppe arbeitet im Auftrag des Ministeriums an der Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext. Sie hat in einem ersten Schritt versucht, zu einem gemeinsamen Konzept von Professionalität zu finden, das die konstatierten Defizite aufgreift und im Spiegel internationaler Erfahrungen rezipiert. Mit ihrem mehrperspektivischen Konzept der „Fünf Domänen von Lehrer/innen/professionalität“ versuchen Michael Schratz, Ilse Schrittmesser, Peter Forthuber, Gerhard Pahr, Angelika Paseka und Andrea Seel eine nationale Debatte über die Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern in Gang zu bringen. Die fünf Domänen (Reflexions- und Diskursfähigkeit, Professionsbewusstsein, Personal



Mastery, Kollegialität, Differenzfähigkeit) setzen sich aus einem Bündel von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen zusammen, weshalb sie als Querschnittsthemen in der wissenschaftlichen Diskussion um die Professionalität von Lehrer/innen eine zentrale Rolle einnehmen.

Antje Schellack und Doris Lemmermöhle sehen im Erwerben eines forschenden Habitus gerade bei künftigen LehrerInnen ein wesentliches Moment professions-spezifischer universitärer Kompetenzentwicklung im Sinn eines Verbindungsgliedes zwischen Theorie und Praxis. Studierende können derart mit einem „fremden Blick“ in scheinbar vertrautes Terrain, den Unterricht, hineingehen. Die Fähigkeit zur systematischen, methodisch kontrollierten Beobachtung und Reflexion der Praxis wird als eine wesentliche Voraussetzung für Kompetenzentwicklung im Rahmen der universitären LehrerInnenbildung gesehen. Derart kann die Differenz zwischen wissenschaftlichem Wissen und praktisch-pädagogischem Handlungswissen besonders hervorgehoben und reflektiert werden.

Christian Kraler diskutiert den kompetenzorientierten LehrerInnenbildungsansatz aus Sicht der Forschung und Praxis. Vor allem seit Beginn des neuen Jahrtausends haben die beiden Momente, professionsspezifische Kompetenzorientierung und Wirksamkeitsfragen, zusammen mit bildungspolitischen Aspekten als dynamisierende Motoren der Weiterentwicklung der LehrerInnenbildung im deutschsprachigen Raum gewirkt. Ausgehend von Überlegungen, in welchem gesellschaftlichen, bildungspolitischen und forschungsspezifischen Umfeld sich die Kompetenzorientierung der LehrerInnenbildung gegenwärtig bewegt wird ein praktisch erprobtes konkretes Modell für eine professionsspezifische, kompetenzorientierte, universitäre Grundausbildung von Lehrer/innen vorgestellt. Universitäre LehrerInnenbildung ohne Beforschung ihrer Wirksamkeit ist heute nicht mehr denkbar. Trotzdem gilt es, den meist implizit dahinter liegenden Wirksamkeitsbegriff kritisch auf seine Möglichkeiten und Grenzen hin zu hinterfragen. Im Hinblick auf die multifaktorielle Bedingtheit des Lehrerberufs scheint ein weicher Wirksamkeitsbegriff im Sinn von Wechselwirkungsbeziehungen statt starren Kausalitätsansätzen günstig. Hier zeigt sich, dass gerade die Kompetenzorientierung zu einer inhaltlich wechselseitig fruchtbaren Beziehung mit der Wirkungsforschung führen kann.

Bianca Roters Blick geht über die EU-Grenzen hinaus in die USA. Sie bespricht Entwicklungslinien, Strömungen und Steuerungsinstrumente des US-Diskurses im Hinblick auf neue Performanzorientierung in der universitären Lehrerausbildung. Deregulierung vs. Professionalisierungsstrategie, verflochten mit der Standarddiskussion und dem *No Child Left Behind Act* und die Diskussion empirischer Ergebnisse aus der Beforschung dieser Maßnahmen bilden den Schwerpunkt dieses Beitrags.

Wie erfolgreich der kompetenzorientierte Ansatz in der LehrerInnenbildung ist, wird erst die Zukunft zeigen. Fundierte Wirkungsforschung braucht vor allem Zeit, um darüber wissenschaftlich gültige Aussagen zu machen. Was jedoch bereits jetzt festgestellt werden kann, ist die dynamisierende Wirkung dieses Konzepts. Die über lange Zeit hauptsächlich defizitorientiert geführte Lehrerbildungsdebatte hat sich in ihrer Grundausrichtung zumindest teilweise gewandelt, wie insbesondere auch die Beiträge dieses Bandes zeigen.

## Literatur

- Arning, F. (2000). Kompetenzorientierung der Lehrerausbildung. In M. Bayer, F. Bohnsack, F., B. Koch-Priewe & J. Wildt (Hrsg.), *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz* (pp. 302-315). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blömeke, S. (2001). Erwerb professioneller Kompetenzen in der Lehrerausbildung und die Aufgaben von Zentren für Lehrerbildung. In N. Seibert (Hrsg.), *Probleme der Lehrerbildung* (S. 131-162). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brandenberg, M. & Keller, B. (2002). Entwicklung von Standards. Methodisches Vorgehen und Prozesserfahrung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 2 (1), 61-69.
- Guldimann, T. & Zutavern, M. (2002). Lernen, eigenständiges Lernen zu fördern. Die Umsetzung eines Ausbildungsstandards in der Lehrerinnen- und Lehrergrundausbildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 2 (1), 45-54.
- Hofmann, F. & Burgstaller, W. (2004). Funktionen grundlegender Standards. Gründe für das Zustandekommen der „grundlegenden Standards“. *Journal für LehrerInnenbildung*, 4 (1), 37-43
- Keller, H. J. (2002). Standards in der Lehrerbildung. Blick in die USA und Ausblick auf die deutschsprachige Lehrpersonenbildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 2 (1), 55-60.
- Neuenschwander, M. (2004). Lehrerkompetenzen und ihre Beurteilung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 4 (1), 23-29.
- Nolle, A. (2004). *Evaluation universitärer Lehrerinnen- und Lehrerausbildung*. München: m press.
- Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.). (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme*. Chur, Zürich: Rüegger.
- Oser, F. (2002). Standards in der Lehrerbildung. Entwurf einer Theorie kompetenzbezogener Professionalisierung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 2 (1), 8-19.
- Ostermeier, Ch. & Prenzel, M. (2002). Standards in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 2 (1), 55-60).
- Schley, W. & Schratz, M. (2000). Orientierungswissen und Orientierungskompetenz. *Journal für Schulentwicklung*, 4 (1), 4-6.
- Schratz, M. & Wieser, I. (2002). Mit Unsicherheiten souverän umgehen lernen. Zielsetzungen und Realisierungsversuche einer professionalisierenden LehrerInnenbildung. In H. Brunner, E. Mayr, M. Schratz & I. Wieser (Hrsg.), *Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie!?* (S. 13-43). Innsbruck: Studienverlag.

Christian Kraler

## **Kompetenzorientierte Lehrerbildung und ihre Wirkung**

### **Überlegungen zur Nachhaltigkeit in Forschung und Praxis**

Im vorliegenden Beitrag wird im Hinblick auf die Thematik „kompetenzorientierte LehrerInnenbildung“ ein Dreischritt vollzogen. Im ersten Abschnitt wird kontextualisierend eingeleitet (Reformdruck, Qualitätsdiskussion, Kompetenzen als Indikatoren). Daran anschließend wird in den Abschnitten 2 und 3 ein konkretes Modell für eine professionspezifische, kompetenzorientierte, universitäre Grundausbildung von LehrerInnen idealtypisch vorgestellt. Im abschließenden vierten Teil werden darauf aufbauend Überlegungen zur Wirkungsforschung in der LehrerInnenbildung angestellt.

## **1. LehrerInnenbildung, Qualität und Kompetenzorientierung**

### **1.1 Reformdruck und Qualität in der LehrerInnenbildung**

Kontroversen um die LehrerInnenbildung werden nicht erst seit jüngster Zeit geführt. Ihre Geschichte ist so wechselvoll wie die Entwicklungsgeschichte des Schulwesens und dessen gesellschaftliche Funktionen (vgl. Sandfuchs, 2004; Kemnitz, 2004; Buchberger, Buchberger & Wyss, 2004; Zymek, 2004).

„Urgent calls for something new and improved have been the rule rather than the exception in teacher education almost since its beginning.” (Cochran-Smith, 2005a, S. 3f).

Prondczynski spricht in diesem Zusammenhang von einem „Teufelskreis von Reform, Kritik, erneuter Reform und Kritik“ (Prondczynski, 2001, S. 98) der bildungspolitisch noch verschärft wird durch die

„zyklischen Schwankungen zwischen der Überproduktion von Absolventen, die dann nicht in den Dienst übernommen werden können, was zu hohen Lehrerarbeitslosigkeitszahlen führt, und einem Mangel an Absolventen, was erfahrungsgemäß zu einem Absenken der Qualitätsstandards und Zugangsschwellen führt“. (Terhart, 2004, S. 48)

Für die USA, gleiches gilt wohl auch für Europa, stellte Cochran-Smith in ihrer „President Address“ bei der Jahrestagung 2005 der AERA fest:

„the question of how the nation’s teachers are recruited, prepared, and retained has become one of the hottest topics in the public and academic discourse regarding education” (Cochran-Smith, 2005a, S. 3).

bemerkte jedoch gleichzeitig, dass der Zeitfaktor für Veränderungsprozesse und Musterwechsel von zentraler Bedeutung ist:

„the emergence of a new teacher education has been gradual and evolutionary rather than abrupt, and some of the changes have deep historical and epistemological roots.” (Cochran-Smith, 2005a, S. 4)

Grundlegende Argumente für die Notwendigkeit einer nachhaltigen Veränderung bzw. Anpassung bestehender LehrerInnenbildungssysteme auch und vor allem in Industrieländern liefern neben fachwissenschaftlichen Analysen (vgl. etwa Helsper, 2002; Rustemeyer, 2002; Schratz, 2003a), den großen internationalen Schulleistungsvergleichsstudien (PISA, TIMSS,...) insbesondere internationale Organisationen wie die UNO/UNESCO, OECD, die EU oder große nationale Initiativen. Jaques Delores etwa bringt für die UNESCO folgende Begründung:

„The importance of the role of the teacher as an agent of change, promoting understanding and tolerance, has never been more obvious than today. It is likely to become even more critical in the twenty-first century. The need for change [...] places enormous responsibilities on teachers [...].

Improving the quality of education depends on first improving the recruitment, training, social status and conditions of work of teachers; they need the appropriate knowledge and skills, personal characteristics, professional prospects and motivation if they are to meet the expectations placed upon them.” (Delores, 1998, S. 141f.)

Als Quintessenz stellt Delores, wie viele andere „großflächigen“ (internationale) Initiativen fest, muss die Qualität der LehrerInnenbildung verbessert werden:

„The importance of the quality of teaching, and therefore of teachers, cannot be overemphasized. [...] The Commission felt that reasserting the importance of teachers in [...] education and improving teachers' qualifications are tasks to which all governments must address themselves.” (Delores, 1998, S. 146)

Ähnlich, wenn teilweise auch mit leicht verschobenen Zielsetzungen, argumentiert die OECD in ihrem "Quality Teaching" Programm (OECD, 2005). Das US-amerikanische „No Child Left Behind“ Programm etwa fordert als zweiten von sieben Kernpunkten "Boosting teacher quality" und hat dafür eine eigene flächendeckende und detailliert ausgearbeitete Initiative „Improving Teacher Quality: Highly Qualified Teachers" gestartet (vgl. Spellings, 2005; US Department of Education, 2005). Das „Education and Training Programme" der EU hat eine ständige Arbeitsgruppe „Improving the Education of Teachers and Trainers" eingerichtet, die länderübergreifende Strategien und Indikatoren für die Qualität einer professionellen LehrerInnenbildung entwickelt (vgl. EU, 2004, S. 15ff). Die Qualität wird dabei programmabhängig, über strukturelle oder inhaltliche Vorgaben bzw. Mischformen aus beiden definiert.

Für die einschlägige Diskussion im deutschsprachigen Raum war und ist insbesondere der Beschluss der KMK von 2004 „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ von Bedeutung (KMK, 2004)). In diesem Papier werden

Kompetenzen über Standards formuliert, mit dem Ziel, zur Qualität schulischer Bildung beizutragen.

Aus Sicht der Forschung und Planung bzw. Implementation von Lehrerbildungscurricula ist der Qualitätsbegriff inhaltlich genauer zu hinterfragen.

Unabhängig von seiner konkreten Charakterisierung bzw. Operationalisierung ist das vorrangige Ziel eine qualitative Weiterentwicklung, Adaption oder Erneuerung der LehrerInnenbildung. Relativ ernüchternd stellt dazu Cochran-Smith von Seiten der Forschung fest:

”everybody likes teacher quality and wants more of it. The problem is there is no consensus about what it is.” (Cochran-Smith, 2005a, S. 6)

Zumindest aus Sicht vorliegender Studienergebnisse insbesondere aus dem deutschsprachigen Raum scheint diese Einschätzung doch zu negativ. Trotzdem darf die Komplexität der Frage nicht unterschätzt werden. Sigrid Blömeke etwa zeigt ausgehend von aktuellen Studien und in verschiedenen Darstellungen die Komplexität der Nachweisbarkeit von Fragen zu Qualitätskriterien, zur Qualitätssicherung und zur Wirksamkeit der LehrerInnenbildung auf (Blömeke, 2007; Blömeke, 2004; Blömeke, 2001a,b; vgl. auch Terhart, 2004, S. 49f und Oser, 2004).

Bemerkenswert im Hinblick auf die genannten internationalen Reformbestrebungen etwa der EU oder der UNESCO erscheint, dass Qualität durchgängig mit dem Kompetenzbegriff in Verbindung gebracht wird. Der Reformdruck u.a. seitens der Bildungspolitik hat hier zu einem Nachdenken über professionsspezifische Kompetenzen geführt. Im EU-Bericht zur Verbesserung der Lehrerbildung im Rahmen des Programms „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ etwa ist durchgehend von Kompetenzen und Qualifikationen die Rede (vgl. EU, 2004). Gleiches gilt für nationale Ansätze wie das US-amerikanische „No Child Left Behind“ Programm (Spellings, 2005) oder auch Reformbestrebungen europäischer Länder, wie etwa die Eurydice Vergleichsstudien zeigen (Eurydice, 2004).

## **1.2 Kompetenzen als Indikatoren einer qualitativ hochwertigen LehrerInnenbildung?**

Wenn man die Entwicklung der Lehrerbildungsforschung in den letzten Jahren betrachtet, scheint sich das Aufgreifen des Kompetenzbegriffs bei aller Definitionsproblematik (vgl. Weinert, 2001) insgesamt als fruchtbar zu erweisen, wie aktuell etwa das 51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik zum Thema Kompetenz(entwicklung) in der LehrerInnenbildung gezeigt hat (Allemann-Ghionda, Terhart 2006).

In den 1960er Jahren wurde die LehrerInnenpersönlichkeit als entscheidender Faktor für die Qualität des Unterrichts gewertet. In den 1970er Jahren wandte man sich im Rahmen der Prozessforschung spezifischen Verhaltensmerkmalen zu. In den 80er und frühen 90er Jahren war das Prozess-Produktparadigma vorherrschend (vgl. etwa Rheinberg et al., 2001, S. 297ff.).

„Aus Unzufriedenheit über die Ergebnisse wurde in den 1990er Jahren schließlich das Augenmerk auf Kompetenzen gelegt.“ (Neuenschwander, 2004, S. 24.)

Diesem Ansatz liegt eng verknüpft mit der Professionalisierungsdebatte (vgl. etwa Terhart, 1998, S. 578ff; Nolle, 2004, S. 25ff) das Expertenparadigma zugrunde: Lehrkräfte werden als kompetente Fachleute gesehen.

In der Folge wurden verschiedene Kompetenzkonzepte als Forschungskonstrukte bzw. Ausbildungskategorien für die LehrerInnenbildung elaboriert (vgl. etwa Arning, 2000, S. 305ff; Blömeke, 2001a, S.131ff; Nolle, 2004, S. 23ff., Oser & Oelkers, 2001, S. 215ff.). In den letzten Jahren werden diese kategorisierten, professionellen LehrerInnenkompetenzen, auch angeregt durch die an Kompetenzen und Standards orientierten großen internationalen Schulleistungsuntersuchungen (Köller, 2005; Haider & Reiter, 2004, S 23f.) ebenfalls in Standards gefasst (vgl. Brandenburg & Keller, 2002; Guldemann & Zutavern, 2002; Hofmann & Burgstaller, 2004; Oser & Oelkers, 2001; Oser 2002).

Die Einführung des Kompetenzbegriffs ist sowohl vom curricular-praktischen als auch forschungsorientierten Standpunkt her positiv zu bewerten (Ostermeier & Prenzel, 2002). Der Blick auf aktuelle Tendenzen der Ausdifferenzierung und Festbeschreibung von Standards in Curricula etwa über detaillierte Angaben von Entfaltungsniveaus einzelner Stufen verschiedener Kompetenzdimensionen o.ä. in standardisierten Kompetenzstufenmodellen sollte andererseits auch nicht überbeansprucht werden (vgl. auch Keller, 2002, S. 26f). Zu differenziert vorgeschriebene Modelle normieren wiederum, hemmen die Entwicklung des Systems LehrerInnenbildung und führen bestenfalls zu einem „Norm-Lehrer“ am Papier. Die Folgen solcher „market-based“ Normierungen Modelle für die LehrerInnenbildung und das Schulsystem insgesamt kann man derzeit in deregulierten Bundesstaaten und hier insbesondere in bildungsschwachen Regionen bzw. Stadtteilen der USA mitverfolgen (Cochran-Smith, 2005a, S. 7f; Keller, 2002).

Die Frage der Auswahl relevanter Kompetenzen für die LehrerInnenbildung ist im Detail noch nicht geklärt. Dies gilt auch im Hinblick auf eine (internationale) Standardisierung und Vergleichbarkeit von Untersuchungen (vgl. Blömeke, 2007). Da Inhalte der LehrerInnenbildung naturgemäß mit den jeweiligen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen eng verknüpft sind (vgl. Enzelberger, 2001; Fendt, 2006), scheint eine finale Fixierung von Kompetenzen auch nicht zielführend. Zeit- und ortsunabhängig dürften vielmehr basale Kompetenzdimensionen bzw. Kategorien sein, die sich auch in den heute verwendeten Modellen wieder finden (Bsp: Wissen, Verstehen,...). Trotzdem hat sich ein an Kompetenzfeldern und Kompetenzstandards orientierte Zugang zur Wirkungsforschung in der LehrerInnenbildung insbesondere in den letzten Jahren als erfolgreiche Forschungsstrategie erwiesen. Mit Oser und Oelkers Studie (2001) zu pädagogisch-didaktischen Kompetenzen und Terharts u.a. um fachdidaktische Aspekte erweitertem Konzept (vgl. etwa Terhart, 2003, S. 14ff) liegen fundiert ausgearbeitete Modelle für die weitere Diskussion vor.

LehrerInnenbildung hat bei aller Internationalisierung, Standardisierung und notwendigen Vergleichbarkeit, etwa im Rahmen europäischer Bildungsprozesse (European Commission, 2004), auch eine historisch gewachsene, strukturell inhalt-

liche Dimension (vgl. Blömeke, 2004, S. 86f.; Enzelberger, 2001), die – vergleichbar mit der räumlich–zeitlichen Gebundenheit von professionsspezifischen Kompetenzen – stets mit einem bestimmten und notwendigen Maß an lokaler Kontextualisierung verbunden sein sollte (vgl. Höhne, 2003, S. 79f.). Letztere ist insbesondere im Hinblick auf die studienimmanente Theorie-Praxis-Verzahnung und die konkreten Schulpraktika von entscheidender Bedeutung (vgl. etwa Merzyn, 2002, S.117ff).

Im Zentrum der aktuellen Reformdebatte um das Lehramts-Studium stehen die formalen Aspekte Bologna-Prozess und Modularisierung bzw. inhaltlich, siehe oben, eine Standardisierungs- und Kompetenzdiskussion.

Im Folgenden wird idealtypisch ein an der Universität Innsbruck realisiertes Modell einer kompetenzorientierten Ausbildung vorgestellt. Damit kann die Frage nach Reformen, Qualität und Kompetenzen in der LehrerInnenbildung konkretisiert werden. Es wurde großteils im Studienjahr 2000/01 von Peter Awecker, Franz Kroath, Erich Mayr, Michael Schratz und Bernhard Weiser vom Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung der Universität Innsbruck entwickelt. Das Modell ist in seiner Ausprägung modular angelegt ist und bietet über weite Teile vorrangig einen strukturellen Rahmen. Dieser kann je nach Anforderung mit konkreten Konzepten verbunden werden (beispielsweise der Wahl unterschiedlicher Kompetenzmodelle). Insofern möchte diese Darstellung über den Standort hinaus als Diskussionsgrundlage dienen, um Begriffe und Konzepte weiter zu schärfen/entwickeln bzw. auf ihre Funktionalität hin kritisch zu hinterfragen.

## **2. Das Innsbrucker Modell**

### **2.1. Programmphilosophie und Verortung der Innsbrucker LehrerInnenausbildung**

Die LehrerInnenausbildung der Universität Innsbruck geht wie an allen österreichischen Universitäten vom Professionalisierungsansatz aus (vgl. Blömeke, 2004, S. 62ff.; Cochran-Smith, 2005, S. 13; Combe & Kolbe, 2004, S. 833ff.; Hoyle, 1995; Larcher & Oelkers, 2004; Seibert, 2001, S.19ff.). Von der Struktur her handelt es sich um ein reguliertes, integrativ paralleles Dreiphasenmodell. In der ersten, universitären Phase absolvieren die LehramtskandidatInnen in 9 Semestern (Mindeststudiendauer) zwei Unterrichtsfächer und eine pädagogisch-schulpraktische Ausbildung. Auf letztere entfallen inklusive der fachdidaktischen Ausbildung 25% der Gesamtstudienstunden. Das erste stundenreduzierte Unterrichtsjahr (in Österreich „Unterrichtspraktikum, 2. Phase) und die Weiterbildung (3. Phase) werden bisher von den Schulbehörden der Bundesländer organisiert.

Die Idee des neuen Studienplans von 2001 (Universität Innsbruck, 2001a&b) war, das Ausbildungssystem nicht einfach radikal zu erneuern. Das hätte aufgrund bestehender Traditionen zu erheblichen Umsetzungsschwierigkeiten und Reibungsverlusten geführt. Ziel war vielmehr eine system- und strukturimmanente Reform, in der bewährte Elemente bei gleichzeitiger inhaltlicher Fokussierung beibehalten wer-

den, die jedoch möglichst alle Ausbildungsbereiche nachhaltig betrifft (vgl. Wideen et al., 1998). Dieser Zugang scheint sich, wenn auch die empirischen Belege noch sehr gering sind, aus Sicht der Lehrerbildungsforschung zu bestätigen:

„Auf den ersten Blick erfolgreicher scheinen Reformen zu sein, die über längere Zeit [...] laufen und in allen Bestandteilen des Ausbildungsprogramms auf ein spezifisches Ziel fokussiert sind.“ (Blömeke, 2004, S. 74)

Übergeordnete programmatische Leitlinie ist eine Outcome Orientierung (vgl. Cochran-Smith, 2005, S. 9f) in Verbindung mit einer laufenden Prozessevaluation. Im Zentrum der Ausbildung steht das „Lernen“ und nicht das Lehren (vgl. Cochran-Smith, 2005, S.4); kurz gefasst: der Musterwechsel von einer Input oder auch Outcome zu einer integrierenden Input-Outcome Orientierung und vom „Lehren zum Lernen“ (vgl. Kraler & Schratz, 2006).

Bei der strukturellen Konzeption „vom Ziel her“ waren Überlegungen zur Qualität und Wirksamkeit leitend. Die inhaltliche Fokussierung auf „das Lernen“ erforderte sowohl thematisch (vgl. Abschnitt 1.2.3.) wie methodisch (multimediales Entwicklungs- und Showcase Portfolio) neue Schwerpunktsetzungen (vgl. jlb, 4/2001; Klenkowski, 2002; jlb, 2/2005; Schratz & Weiser, 2002).

Bildungspolitisch gesehen, war die Studienplanreform in Innsbruck nicht durch einen top down verordneten, strukturellen Prozess ausgelöst worden (vgl. etwa der noch umzusetzende Bologna Prozess). Vielmehr handelt es sich um einen nachhaltigen, auf curriculare Inhalte fokussierten bottom up Reformprozess. Damit konnte etwa Tattos Beobachtung

„paradoxically, it is program structure what seems to drive teacher education reform in the U.S. and abroad“ (Tatto, 2000, S.12)

A priori begegnet werden. Dies erscheint umso wichtiger, da

„the only characteristic that seems to importantly relate to complex pupil learning is the content and not the structure of [...] teacher development programs“ (Tatto, 2000, S.12)

Selbiges dürfte naturgemäß auch für Studierende gelten.

## 2.2 Kernprinzipien

Strukturelle und inhaltliche Kernprinzipien des Innsbrucker LehrerInnenbildungskonzepts lassen sich aufgrund der Wechselwirkungen und vielfachen Vernetzungen im Detail nur schwer voneinander trennen. In Tabelle 1 ist eine auf wesentliche Merkmale reduzierte Darstellung wiedergegeben.



Ebene	Inhalt/Methode/Realisierung	Bemerkung
<i>Curriculumsebene – Inhaltliche Struktur</i>	Professionsspezifische Kompetenzorientierung	Handlungsgeleiteter, profes- sionsspezifischer Kompetenz- erwerb und Erweiterung
<i>Didaktisch- methodische Ebene – Lehrende</i>	Praxisanteil, Kleingruppen, biographischer Zugang, Inhalte aufbauend-vernetzt	höherer schulpraktischer Anteil der früher einsetzt, Reflexion und Theorie-Praxisvernetzung in Kleingruppen
<i>Personale Ebene/ Individuum – Studierende</i>	Individuelle Ausgestaltung der studienbegleitenden strukturierende und inhaltliche rote Fäden (Portfolios, Videos, Assessments,...)	Entwicklungs- und Showcase Portfolios (inkl. Videos), „Fünf Dimensionen des Lernens“, Forschungsorientierung, Self Assessments, metakognitive Reflexion, Rollenspiele, persönliche Lern- und Unter- richtsstilanalyse

Tabelle 1: Ebenensicht der Kernprinzipien des Innsbrucker Modells

Ein kompetenzorientiertes Ausbildungskonzept kann je nach Wahl des zugrunde liegenden Kompetenzmodells auf unterschiedlichste Arten realisiert werden. Im vorgestellten Konzept sind folgende Aspekte modellinvariant von zentraler und Studiengang leitender Bedeutung:

- Ausbildungsgangintegrierte Momente (studienbegleitende orientierende „rote Fäden“)
- der biographischer Zugang
- Arbeiten in Kleingruppen (12-20 Studierende)
- Platzierung schulpraktischer Ausbildungsanteile (Theorie-Praxis-Integration)
- Instrumente, die eine nachhaltige metakognitive Reflexion der individuellen Kompetenzentwicklung dokumentier- und sichtbar machen.

Im folgenden werden die einzelnen Ebenen verbunden mit grundsätzlichen Überlegungen zu den jeweiligen Aspekten dargestellt.

### 2.3 Kompetenzen im Innsbrucker Modell

Die Kompetenzorientierung der universitären LehrerInnenbildung in Innsbruck ist Konsequenz der um 2000 zur Verfügung stehenden Forschungsergebnisse. Bei der Erstellung des Curriculums wurden verschiedenste Kompetenzmodelle und Zugänge als Referenz herangezogen. Letztendlich entschied man sich, insbesondere auch vor dem Hintergrund lokaler Strukturen und Anforderungen für eindimensionales Modell:

- soziale und personale Kompetenzen
- fachliche und didaktische Kompetenzen
- organisationale und systemische Kompetenzen

Um die Dimensionen lehrveranstaltungsübergreifend integrierend wirken zu lassen, wurden als leitende und studienbegleitende Instrumente Portfolios bzw. ein Abschlussportfolio (siehe Abschnitt 3.2.) und Assessments eingeführt. Beide Instrumente erweisen sich in der Praxis als lehrveranstaltungsübergreifende, thematische „Attraktoren“.

In Abbildung 1 sind die drei Kompetenzdimensionen dargestellt. An der Basis stehen die sozialen und personalen Kompetenzen. Diese bilden aufgrund ihrer zentralen Bedeutung für die LehrerInnenbildung den Entwicklungsmotor (vgl. etwa Bohnsack, 2001; Bohnsack, 2004; Bromme & Haag, 2004; Block & Hazelip, 1995).

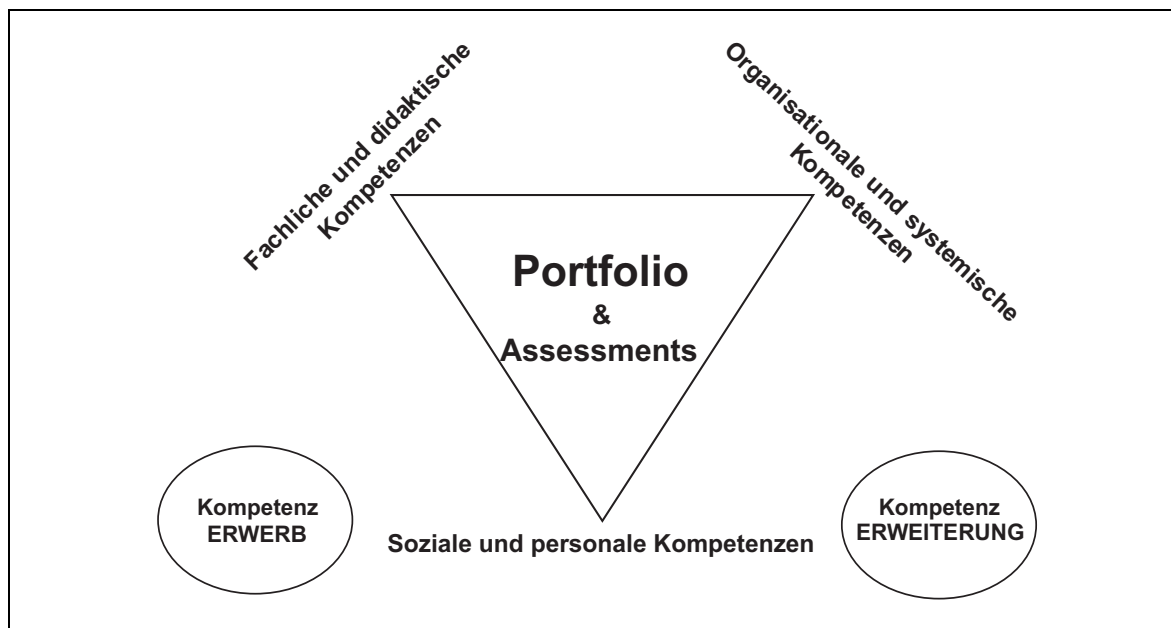


Abbildung 1: Innsbrucker Kompetenztriade

Im Studienplan werden folgende Kompetenzfelder der sozial-personalen Dimension genannt und genauer ausdifferenziert (Universität Innsbruck, 2001b, S. 1153f; Schratz, 2005):

Teamfähigkeit und Gruppenkompetenz, Begleitung von persönlichen Entwicklungsprozessen, Kommunikations- und Konfliktlösungskompetenz, Sprachkompetenz, Selbstkompetenzen, Frustrationstoleranz und Selbstwert, Wertorientierung, Analytische Fähigkeiten, Synthetische Fähigkeiten.

Zur Illustration folgt ein Kompetenzfeld im Detail:

Begleitung von Persönlichen Entwicklungsprozessen: Interesse an der Lebenswelt junger Menschen; Fähigkeit zur Wertschätzung anderer Menschen unabhängig von ihrer Leistungsfähigkeit und Anpassungswilligkeit; empathisches Aufnehmen von Emotionen und Werthaltungen; Fähigkeit, in der Lehrerinnen- und Lehrerrolle Schülerinnen und Schüler im menschlichen Kontakt authentisch zu begegnen; Fähigkeit, psychische Probleme bei jungen Menschen zu erkennen und zu einer Lösung beizutragen.“

Das Kompetenzmodell setzt an der Person, an den Studierenden und insbesondere auch ihren biografischen Vorerfahrungen an (Rogal, 2001). Insofern geht es im Studium zu einem wesentlichen Teil auch um die professionsspezifische Erweiterung bereits vorhandener Kompetenzen. Ein systemischer, ressourcenorientierter und biografischer Zugang (vgl. etwa Herwig-Lempp 2004, S. 42ff und S. 54f und S. 63f; Reich, 2002; von Schlippe & Schweitzer, 2003, S. 124) erleichtert unseren Erfahrungen zufolge vielen Studierenden den Erwerb neuer oder nur schwach ausgeprägter Kompetenzen.

Diese sind bei den meisten StudienanfängerInnen in der zweiten großen Kategorie zu finden, den fachlichen und didaktischen Kompetenzen. Hierunter fallen, explizit im Studienplan angeführt (Universität Innsbruck, 2001b, S. 1152f):

Fachkompetenz, Fachübergreifende Kompetenz, Konzeptkompetenz, Planungskompetenz, Vermittlungskompetenz, Moderationskompetenz, Beurteilungskompetenz und Kompetenz in forschendem Lernen

Ein Beispiel:

„Beurteilungskompetenz: Lernfortschritte feststellen, dokumentieren und beurteilen; Kenntnis verschiedener Beurteilungssysteme und -ansätze mit kritischer Reflexion ihrer Leistungsfähigkeit und Aussagekraft; Selbstreflexion und Selbstkritik hinsichtlich persönlicher Einflüsse auf die Leistungsbeurteilung sowie Problembewusstsein in Bezug auf persönliche Implikationen von Beurteilungen.“

Der dritte große Bereich, organisationale und systemische Kompetenzen (Universität Innsbruck, 2001b, S. 1154f), umfasst

Handlungskontextualisierung im Schulsystem, Schule als lernende Organisation, Interventionskompetenz, Administrationskompetenz, Entscheidungskompetenz, Führungskompetenz/Leadership, Evaluationskompetenz, Rechtliche Kompetenzen.

Wiederum zur Illustration ein Feld im Detail:

„Die Fähigkeit, die Schule als lernende Organisation zu verstehen; die damit verbundenen Auffassungsunterschiede, Konflikte und Widersprüche als Chance für Wachstum und Entwicklung zu sehen, so dass Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzt werden, sich den gegenwärtigen und künftigen Herausforderungen produktiv zu stellen.“

Die Zusammenfassung der genannten Kompetenzfelder dieses Bereichs ergab sich aus einer systemischen Sicht auf Schule aus dem Blickwinkel der Schulentwicklung (vgl. etwa Schratz, 2003; Rahm & Schröck, 2005). Obwohl der Unterricht wohl immer noch das Kerngeschäft der Schule ist, muss sie sich heute vielfältigsten Aufgaben stellen und ebensovielen Anforderungen genügen (vgl. etwa Wiater, 2005, p. 47). Konsequenterweise muss auch die LehrerInnenbildung diese neuen Anforderungen berücksichtigen und in den Curricula entsprechend reagieren, um den künftigen LehrerInnen eine entsprechende „Startverpflegung“ mitgeben zu können.

Naturgemäß können im Studium nicht alle genannten Kompetenzfelder inhaltlich gleich abgedeckt werden. Vieles wird vom konkreten Kontext (Lernende, Lehrveranstaltungsangebot und Auswahl, individuelle Persönlichkeit der Studierenden, ...) abhängen. Insofern ist dieses Kompetenzmodell als idealtypischer Rahmen zu interpretieren. Mit dem vom Grundgedanken her systemischen Zugang darf wohl auch auf vielfältige Wechselwirkungsprozesse zwischen den Kompetenzfeldern vertraut werden. Dies gilt umso mehr, als die Felder letztendlich nur der künstliche Versuch einer orientierenden Ordnung darstellen können. Viele der genannten Kompetenzen lassen sich weder in der Ausbildungs- noch in der Berufspraxis voneinander isoliert betrachten. Letztendlich widerspräche eine akkumulativ-summative Sichtweise dem systemischen Ausbildungskonzept.

Erwerb und Erweiterung der verschiedenen Kompetenzfelder werden von Assessments, Lehrveranstaltungsportfolios, schulpraktischen Phasen und einem integrierenden Abschlussportfolio flankiert. Diese Instrumente beinhalten videogestützte Anteile (vgl. Weiser 2005) und machen so den performativen Anteil des Prozesses der individuellen Kompetenzentwicklung und des Kompetenzerwerbs sichtbar, nachvollziehbar und in der Folge auch transparenter beurteilbar. (vgl. Kraler, 2006; Kraler, 2007a)

### **3. Praxis eines kompetenzorientierten Lehrerbildungsmodells**

Kompetenzerwerbprozesse beinhalten in der Regel handlungsorientierte Phasen. (vgl. jlb, 1/2005; Kolbe, 2004; Kolbe & Combe, 2004, S. 863ff; Wildt, 2000, S. 226ff). Eine nachhaltige Theorie-Praxis Vernetzung bedarf der möglichst frühen Umsetzung und begleitenden Reflexion theoretischer Ausbildungselemente, um nicht träges Wissen zu bleiben (Gruber et al., 2000, S. 139f). „Praxis“ bezieht sich hierbei insbesondere auf die schulpraktische und pädagogische Ausbildung. Ob eine rein quantitative Erhöhung der schulpraktischen Ausbildungsanteile allein schon eine nachhaltig bessere Vorbereitung auf den Schulalltag mit sich, ist zu bezweifeln. Entscheidend dürfte vielmehr die entsprechend abgestimmte Verzahnung von handlungsorientiert-einführenden Lehrveranstaltungen, fachlich- bzw. fachdidaktischen Anteilen und allgemeinpädagogischer und schulpraktischer Ausbildung sein. Derart kann, auch je nach individueller Neigung und Schwerpunktsetzung, ein individueller professionsspezifischer Kompetenzerwerb und die Erweiterung bzw. Festigung bereits bestehender relevanter Kompetenzen ausbildungsseitig unterstützt werden.

In Tabelle 2 wird das idealtypische Grundkonzept einer kompetenzorientierten LehrerInnenbildung dargestellt. Mit leichten Adaptionen ist diese Studienstruktur seit 2001 an der Universität Innsbruck für das gymnasiale Lehramtsstudium verbindlich. Entscheidend ist, dass dieses Modell *kompetenzkonzept-invariant* aufzufassen ist. Das heißt, es lässt sich relativ einfach für andere Kompetenzmodelle adaptieren (vgl. etwa Erpenbeck, J. & Rosenstingel, 2003, Nolle 2004, S. 41ff; Frey 2006).

Studienjahr	Allgemeinpädagogische und schulpraktische Ausbildung	Fachliche und fachdidaktische Ausbildung
1. Studienjahr	<b>Studieneingangsphase</b> (Orientierungseinheit, Eingangspraktikum, Reflexionseinheit) <ul style="list-style-type: none"> <li>• S-L Perspektivenwechsel</li> <li>• Probeidentifikation/frühe Schulpraxisphase Self-Assessment (20-30% drop out)</li> </ul>	Fachliche Einführungs- und Basislehrveranstaltungen
	→ Einführung & „Passung“: <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Fach</b></li> <li>➤ <b>LehrerInnenrolle</b></li> </ul>	
(ab) 2. Studienjahr	<b>Grundlagenkompetenzen</b> (GLL, BK1) <ul style="list-style-type: none"> <li>• lernpsychologische Grundlagen</li> <li>• pädagogische Konzepte</li> <li>• Kommunikation</li> </ul>	Lehrveranstaltungen zu Vertiefung und Ausbau fachlicher Kernkompetenzen, Fachdidaktik
	→ Pädagogische und fachliche <i>Grundlagen</i> : <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Grundvertrauen/Sicherheit</b></li> <li>➤ <b>„Tiefe“</b> (Hintergrundwissen, professionsspezifische Fachkompetenzen)</li> </ul>	
(ab) 3. Studienjahr	<b>Praktikumssemester</b> (Bk2, Bpk – Schule, FP) „Handwerkzeug“: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wiederholen, Vertiefen</li> <li>• in Schulpraxis begleitet/reflektiert umsetzen</li> </ul>	Vertiefung, Ausbau & Fachdidaktik
(ab) 4. Studienjahr	<b>Abschlussphase</b> (Abschl.LV & AbPk – Schule) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Assessments, Portfoliopräsentation (Fallstudie/Forschungsprojekt)</li> <li>• Selbständige Unterrichtsarbeit</li> </ul>	Spezialisierungen und Vertiefung
→ <b>Professionalisierung</b> („Startverpflegung“)		
(ab) 5. Studienjahr	Diplomarbeit und Diplomprüfung	

Tabelle 2: Struktur einer kompetenzorientierten LehrerInnenbildungsmodells

Das Innsbrucker Modell fokussiert im Zusammenhang mit einem kompetenzorientierten Ausbildungsmodell die folgenden Aspekte, wobei die Reihenfolge, in der sie durchlaufen werden von zentraler Bedeutung ist:

- Kennen lernen des Berufsfeldes mit Perspektivenwechsel (vom Schüler zum Lehrer), Praxisphase und abschließendem Self Assessment
- Einführende und vertiefende fachliche/fachdidaktische/pädagogische Ausbildung
- Einsemestrige Praxisphase nach dem ersten Studienabschnitt
- Integration, Fokussierung und Vertiefung der einzelnen Ausbildungselemente in einer Abschluss-Lehrveranstaltung

Ziel ist, den Studierenden die entsprechenden Basiskompetenzen für einen sich im Wandel befindlichen Lehrerberuf und eine entsprechende professionsspezifische

„Startverpflegung“ für die ersten Unterrichtsjahre zu geben (vgl. Messner & Reusser, 2000).

Auf die Zuordnung der Inhalte zu einzelnen Kompetenzfeldern wird daher in der folgenden Darstellung verzichtet (Für die Universität Innsbruck etwa können detaillierte Anmerkungen zu den einzelnen Abschnitten von der Homepage des Instituts für LehrerInnenbildung und Schulforschung der Universität Innsbruck herunter geladen werden, [www.uibk.ac.at/ils](http://www.uibk.ac.at/ils)).

### 3.1 Studienphasen

#### *Studieneingangsphase – erstes Studienjahr*

Das erste Studienjahr ist als Studieneingangsphase definiert. In vielen europäischen Ländern gibt es Systeme zur Eingangsselektion vor Studienbeginn, sei es durch einen n.c. oder Aufnahmeverfahren. Reliabilität und Validität solcher Verfahren sind bis heute nicht überzeugend nachgewiesen bzw. nicht genügend aussagekräftig in Bezug auf den potenziellen ausbildungsgenerierenden Kompetenzerwerb Studierender. Trotzdem erhebt die Bildungspolitik schon allein aus ökonomischen Gründen zurecht die Forderung, möglichst Studierende auszubilden, die anschließend ihre erworbenen Qualifikationen in entsprechenden Positionen einbringen.

Das Innsbrucker Modell versucht dieser Forderung durch ein Self-Assessment gerecht zu werden. Dahinter steckt die Idee einer möglichst frühen Probeidentifikation mit der späteren Profession, verbunden mit einem intensiv vorbereiteten, frühen Schulpraktikum. Ein zentraler Inhalt der pädagogischen Ausbildung im ersten Semester ist der Wechsel von der SchülerInnen- zur LehrerInnenperspektive. Die Studierenden sollen sich in selbstgesteuerten Lernprozessen und Kleingruppenarbeiten ausgehend von einem biographischen Zugang (Rogal, 2001) durch reflexive, theoretische und praktische Elemente wie Rollenspiele, Interviews mit eigenen ehemaligen LehrerInnen u.ä. ein möglichst umfassendes, realistisches Bild vom späteren Berufsalltag erarbeiten (Frontull & Schneider-Sagmeister, 2001) und eigener professionsspezifischer Inkompetenzen bewusst werden. Am Ende dieser Phase, nach einem Semester, können sie ihre Erfahrungen mit einem einwöchigen Unterrichtspraktikum an einer Schule vertiefen. Im darauffolgenden Semester werden u.a. die gewonnenen Erfahrungen in der Gruppe aufgearbeitet. Parallel dazu werden in den Fachlehrveranstaltungen die Grundlagen der beiden Studienfächer vermittelt.

Am Ende der Studieneingangsphase steht für die Studierenden die Frage der Passung: sie sollen herausgefunden haben, ob ihnen die Fächer und das Unterrichten gefallen, ob ihr Berufswunsch nach dem ersten Einblick in die Profession noch besteht und ob sie sich mit der LehrerInnenrolle identifizieren können.

#### *Zweites Studienjahr*

Im 2. Studienjahr werden basierend auf den grundlegenden, propädeutischen Einführungen des ersten Jahres pädagogische wie fachliche Basis- und Kernkompetenzen vermittelt. In den Fächern geht es um die nachhaltige Sicherung der jeweiligen Grundlagen und Einführung in die jeweilige Fachdidaktik. In der pädagogischen

Ausbildung wird in die Grundlagen des Lernens und Lehrens bzw. in Kommunikationsgrundlagen eingeführt. Didaktisch sind dabei handlungsorientierte Konzepte und selbstgesteuertes Lernen bzw. Lernen in Gruppen leitend.

Ziel ist, dass sich die Studierenden nach dem 2. Studienjahr als fachlich kompetent und selbstbewusst wahrnehmen und ein gewisses „pädagogisches Grundvertrauen“ in ihre theoretischen Kompetenzen (Wissensdimension) entwickelt haben.

### *Drittes Studienjahr*

Ausgehend von der Entscheidung für den LehrerInnenberuf nach dem ersten Studienjahr und der fachlich-pädagogisch-didaktischen Vertiefung im zweiten Jahr geht es nun in die „Fahrschule“. Die Studierenden erproben und vertiefen ihr Wissen in einem Praktikumssemester an der Schule in mehreren Lehrauftritten, flankiert durch Hospitationen und parallele Lehrveranstaltungen zur Reflexion und Vertiefung. In dieser Phase testen sich die angehenden Lehrerinnen und Lehrer an der Praxis und können ihre erworbenen Kompetenzen im Unterrichtsalltag ausprobieren. Über die teilweise videografierten Unterrichtserfahrungen kristallisieren sich persönliche Stile heraus, die in den begleitenden Lehrveranstaltungen aufgearbeitet und gegebenenfalls wertschätzend-kritisch beleuchtet werden. Hier erweist sich eine ressourcenorientierte Herangehensweise als besonders gewinnbringend.

In den folgenden fach- und fachdidaktischen Studienanteilen wird das erworbene Wissen vertieft und weiter spezialisiert.

### *Abschlussphase, ab dem 4. Studienjahr*

In der Abschlussphase stehen im pädagogischen Ausbildungsteil synoptisches Sammeln, reflektiertes Aufarbeiten und Ergänzen bzw. Nachjustieren der eigenen Kompetenzen im Vordergrund. Die Studierenden müssen in einem Methodenassessment zeigen, dass sie in prototypischen Situationen des Schul- und Unterrichtsalltags professionsadäquat kompetent handeln können. Im schulischen Abschlusspraktikum können sie sich in einer eigenen Unterrichtsreihe, die anschließend aufgearbeitet und reflektiert wird, bewähren. Alternativ dazu kann auch ein außerschulisches Praktikum absolviert werden

Die fachliche Ausbildung besteht in der Regel aus weiteren vertiefenden bzw. spezialisierenden Wahlveranstaltungen, die insbesondere zur Vorbereitung der Diplomarbeit dienen.

Anschließend schreiben die Studierenden wahlweise in einem ihrer Fächer oder im Bereich der Schulpädagogik diese Diplomarbeit mit Schul- bzw. Unterrichtsbezug und absolvieren eine mündliche Diplomprüfung am Studienende, in der möglichst integrativ schulbezogene Themen der beiden Fachstudien und des pädagogischen Studienanteils geprüft werden.

Die Module der pädagogisch-schulpraktischen Ausbildung sind aufeinander abgestimmt und aufbauend. Sie können daher nur in der genannten Reihenfolge absolviert werden. Die Inhalte sind abgesehen von individuellen Schwerpunktsetzungen und didaktischen Freiheiten für alle Lehrenden verbindlich. Leitend für die klaren inhaltlichen Vorgaben im pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Kerncurriculum war u.a. auch die Forderung Terharts im Bericht an die KMK, das „Ende der Beliebigkeit für Lehrende und Lernende“ (Terhart, 2000, S. 20) zu garantieren.

### 3.2 Studienorientierende und -strukturierende „rote Fäden“: Portfolio und fünf Dimensionen des Lernens

Die möglichst transparente Studien- und Curriculumsstruktur ist für einen nachhaltigen Kompetenzerwerb eine notwendige Voraussetzung auf System- bzw. Organisationsebene. Sie bildet einen strukturellen Rahmen für starke Lernumgebungen (vgl. Dubs, 1995; Kraler & Schratz, 2006). Neuere Ergebnisse aus der Lernforschung zeigen, dass insbesondere

„das intrinsisch motivierte, selbstgesteuerte, problemlösende Lernen, das an den kognitiven Schemata des individuellen Vorwissens und an den eigenen Erfahrungen anknüpft“ (Weber, 2004, S 204)

nachhaltig ist und eine hohe Transferwahrscheinlichkeit hat.

Auf individueller Ebene sind daher zusätzlich Instrumente gefragt, die Kompetenzerweiterung und Kompetenzerwerb in selbstgesteuerten Lernprozessen ermöglichen, unterstützen und für dritte, insbesondere Beurteilende, nachvollziehbar machen.

Das Innsbrucker Modell versucht dies mit zwei curriculumsdurchgängigen Ausbildungselementen zu stützen:

- einem inhaltlichen Moment, den 5 Dimensionen des Lernens (vgl. Schratz & Weiser, 2002) und
- einem strukturierend-reflektierenden Instrument, der Portfolioarbeit.

Entscheidend für beide ist der durchgängig biographische Zugang. Damit soll insbesondere an aktiv vorhandene beliefs der Studierenden angeknüpft werden, um diese im Studium schrittweise zu adaptieren bzw. zu verändern (vgl. Blömeke, 2004, S. 65). Ziel dabei ist, eine nachhaltige Einstellungsänderung und Kompetenzentwicklung bzw. Erweiterung zu erreichen, die dem Phänomen der Konstanzer Wanne (Messner & Reusser, 2000, S. 159) entgegenwirkt.

Für die beiden genannten studienorganisierenden Ausbildungselemente gilt vergleichbar wie für das im vorangehenden Abschnitt vorgestellte kompetenzorientierte LehrerInnenbildungsmodell: von zentraler Bedeutung ist weniger die Wahl der konkreten Instrumente, als vielmehr, dass die entsprechenden Prozesse curricular in irgend einer Weise verankert werden. (Kompetenzorientierte) Lehramtsstudiengänge sollten studienbegleitende und leitende inhaltliche und strukturierende bzw. reflektierende Momente enthalten. Für die LehrerInnenbildung bietet sich naturgemäß das Thema Lernen und die metakognitive Reflexion bzw. Darstellung von Lernprozessen an. Ob man jedoch wie im konkreten Fall ein fünfdimensionales Modell des Lernens zu Grunde legt oder ein anderes wählt, ist sekundär. Wesentlich scheint zu sein, dass sich die Studierenden mit einem Konzept das Studium hindurch immer wieder auseinandersetzen, sich diesem von unterschiedlichen Seiten her nähern und es mit individuell wachsendem Wissensstand laufend neu interpretieren können. – Einzige Anforderung an das Modell ist hierbei, dass es offen genug für die Integration verschiedener Zugänge ist. Selbiges gilt für das strukturierend-reflektierende Element.



*Fünf Dimensionen des Lernens und des Unterrichts als roter Faden*

Schratz und Weiser haben für die Entwicklung der Qualität von Unterricht ein Modell von fünf Dimensionen des Lernens abgeleitet (Schratz & Weiser, 2002). Dieses beinhaltet die

- Wissensdimension
- Erkenntnisdimension
- Anwendungsdimension
- soziale Dimension
- personale Dimension

Bereits im ersten Ausbildungssemester setzen sich die Studierenden ausgehend von ihren persönlichen Erfahrungen theoretisch und praktisch in Einzel- und Gruppenarbeiten mit diesen Dimensionen auseinander. Dieser Prozess wiederholt sich spiralartig in den folgenden pädagogisch-schulpraktischen Lehrveranstaltungen. Prinzip dabei ist das wiederholte Aufgreifen eines Modells, das weit genug ist, um vor dem Hintergrund einer sich professionsorientiert entwickelnden persönlichen „Kompetenzfolie“ sukzessive adaptiert werden zu können.

Das fünfdimensionale Modell wurde als inhaltliche Leitfaden gewählt, weil es aufgrund seiner Entwicklungsgenese stimmig und für Studierende wie Lehrende konsistent ins Ausbildungskonzept passt. Zudem entspricht es der Forderung nach dem Wechsel vom Lehren zum Lernen in der inhaltlichen Ausrichtung der LehrerInnenbildung.

Entscheidend ist letztendlich jedoch (s.o.) die durchgehende Auseinandersetzung mit einer tragfähigen Thematik das gesamte Studium hindurch. Die fünf Dimensionen erfüllen im Innsbrucker Modell insofern drei zentrale Funktionen:

- Orientierungsfunktion: man kommt von lehrveranstaltungsspezifischen Inhalten ausgehend immer wieder auf diese Thematik zurück
- Entwicklungsfunktion: die wiederholte Auseinandersetzung mit diesem/einem Modell erleichtert die Weiterentwicklung eigener Kompetenzen
- Unterstützung der Diskursfähigkeit künftiger LehrerInnen als Teil der professionellen Entwicklung

*Portfolioarbeit und Videodokumentation als orientierend-reflektierend-beurteilender roter Faden*

Zwei für jedes LehrerInnenbildungsmodell zentrale Fragen sprechen bei adäquaten Rahmenbedingungen (Kraler, 2007b) für die Einführung eines Portfoliokonzepts und waren auch für die Entwicklung des Innsbrucker Modells von Bedeutung (vgl. auch Schratz & Tschegg, 2001; Klenowski, 2002; Kraler, 2007a):

- Wie können sich die Studierenden selbstverantwortlich, entwicklungs- und prozessorientiert mit Hilfe von Selbst- und Fremdeinschätzungen (bzw. Beurteilungen) über die engen Grenzen einzelner Lehrveranstaltungen bzw. getrennter Ausbildungselemente und punktueller Überprüfungen hinaus mit dem Verlauf ihres individuellen Kompetenzzuwachses auseinandersetzen? (Wintersteiner, 2002)
- Wie kann der professionsspezifische Kompetenzzuwachs der Studierenden beratend begleitet, überprüft und beurteilt werden? (Tischler, 2002)

Der Studienplan und das Curriculum fordern den systematischen Erwerb spezifischer, vorgegebener Kompetenzen. Die Studierenden wiederum durchlaufen in ihrer Ausbildung einen höchst individuellen Entwicklungsprozess von Kompetenzerwerb bzw. -erweiterung, was mit objektiven Instrumenten nur schwer messbar ist. Bestehende Inventare zur Kompetenzmessung sind zumindest für den Studienbetrieb nicht verwendbar.

„Das Portfolio als entwicklungsorientiertes Prüfinstrument bot sich hier als zeitgemäße Lösung an: Es ermöglicht Selbst- und Fremdevaluation, es ist zeitraum- statt zeitpunktbezogen, Leistungen werden „erlernbar“ erfahren, es fördert die Selbstverantwortung für die eigene Lerntätigkeit, steigert das Selbstvertrauen und die Selbstmotivation, macht Stärken/Talente und Schwächen bewusst.“ (Schratz & Tschegg, 2001, S. 19)

Entsprechend konstruierte Portfolioformate schaffen damit eine lebendige Verbindung zwischen der statischen Welt curricularer Lehrplanvorgaben (festgeschriebene Kompetenzen) und dem individuellen, dynamischen Entwicklungsprozess der subjektiven Welt. Insbesondere über metakognitive Schreibprozesse können Kompetenzentwicklungen reflektiert werden (Kraler 2007b). Behrens (2001, S. 9) sieht darin auch eine große Chance, von eigenen Schulerfahrungen her tradierte, stabile beliefs Schritt für Schritt zu verändern.

Tabelle 3 enthält eine vereinfachte Darstellung des Innsbrucker Portfolio-konzepts. Ausführlichere Erläuterungen zu Konstruktion und Erfahrungen damit sind unter anderem in Kraler (2005), Kraler (2006), Schratz & Tschegg (2001) und Schwarz (2001) nachzulesen. Bei diesem Konzept handelt es sich nicht um „ein“ Portfolio. Zwar gibt es ein selektierendes, auf den Einzelportfolios aufbauendes und metakognitiv aufgearbeitetes Abschlussportfolio. Jedes einzelne „Teilportfolio“ erfüllt jedoch über diesen Beitrag zum finalen Entwicklungs- und Showcase Portfolio hinaus eigene, je Lehrveranstaltungsspezifische Funktionen. Das Step-Folio beispielsweise hat eine stark orientierende Funktion, in der der Rollenwechsel SchülerIn-LehrerIn (vgl. Abschnitt 3.1.) individuell aufgearbeitet wird.

<b>Studienjahr</b>	<b>Lehrveranstaltung</b>	<b>Portfolio</b>	<b>Videomittschnitte</b>
1. Studienjahr	Studieneingangsphase	Step-Folio	Videographie eigenen Unterrichts
2. Studienjahr	Grundlagen des Lernens und Lehrens	GLL-Mini Portfolio	
	Basiskompetenzen 1	BK1-Mini Portfolio	
ab 3. Studienjahr	Praxissemester	Prax-Folio	Videographie eigenen Unterrichts
ab 4. Studienjahr	Abschluss-LV	Abschlussportfolio: Integrierendes Entwicklungs- und Showcase Portfolio	Videographie eigenen Unterrichts
ab 5. Studienjahr	Portfolio als eine Grundlage des pädagogischen Teils der Diplomprüfung		

Tabelle 3: Videogestütztes Portfoliokonzept im Innsbrucker Modell

Das am Ende der pädagogisch-schulpraktischen Ausbildung zu erstellende Abschlussportfolio hat u.a. die eigene Entwicklung und den Kompetenzzuwachs im Studienverlauf zum Thema. Dafür können die Studierenden wie aus Tabelle 3 ersichtlich auf reichlich Material aus früheren Portfolios zurückgreifen. Derart wird auch das Problem der nicht stabilen und unzuverlässigen retrospektiven Selbstauskünfte zu eigenen Lernprozessen zumindest entschärft. Dieses Abschlussportfolio ersetzt die frühere, punktuelle Abschlussprüfung des pädagogischen Teils des Lehramtsstudium.

Die systematische Einführung von Videoelementen ins Portfolio bedeutet für ein kompetenzorientiertes LehrerInnenbildungskonzept eine wesentliche qualitative Weiterentwicklung. Dies gilt insbesondere für Aspekte der Selbstwahrnehmung auf Seite der Studierenden und für die Beurteilung von Seiten der Lehrenden (vgl. Brophy, 2004; Weiser, 2005). Videos im Sinn eines Entwicklungsportfolios machen die Performanz der Kompetenzkonstrukte in ihrer individuellen Entwicklung für Lehrende sichtbar und damit besser beurteilbar (vgl. Dorlöchter et al., 2005).

Die Studierenden haben die Möglichkeit, über die metakognitiven Reflexion der Auseinandersetzung mit schriftlichen Portfolioteilen hinaus in einen Spiegel zu schauen und sich selbst von Außen zu sehen.

„[some] students did not see anything when they read, and that therefore they could not experience and think about what they had read. They had no ownership over the process, and no sense that it could work for them in personally meaningful ways.” (Wilhelm, 1995, S.117)

Zusammenfassend kann festgestellt werden: ein entsprechend verankertes Portfolio-konzept unterstützt in einem kompetenzorientierten Lehrerbildungsmodell den in Tabelle 4 dargestellten Weg vom jeweils linken zum rechten Aspekt:

Punktuell → Verlauf
Selektion → Förderung
lernprozess abschließend → begleitend
schriftlich/mündlich → multimedial
summativ ergebnisorientiert → prozess- & produktorientiert

Tabelle 4: Curricular-didaktische Veränderungen durch den Portfolioeinsatz

Zudem erleichtert es

- die verstärkte *Selbstevaluation* (von Lernprozessen): auf Ebene des lernenden Individuums wie auch der ausbildenden Organisation
- die forschungsgeleitete Programmevaluation: im Hinblick auf die *Wirksamkeit* des Curriculums

### **3.3 Internationalisierung**

Ein Blick in die Literatur und konkrete Ausbildungsmodelle zeigt, dass in der Praxis wohl viele Wege nach Rom – zu einem kompetenzorientierten LehrerInnenbildungsansatz – führen. Ähnlich wie bei Kompetenzen (vgl. 1.3.) wird eine gewisses Maß an Konzeptpluralität wohl aus praktischen und bildungspolitischen Gründen erhalten bleiben. Lokale Adaptionen sind von Bedeutung, weniger im Hinblick auf einen lokalen Markt, sondern vielmehr, um lokale Gegebenheiten und Möglichkeiten für die Ausbildung optimal nutzen zu können. Zudem wirken unterschiedliche inhaltliche Zugänge einer Erstarrung des Systems nachhaltig entgegen.

Auf der anderen Seite besteht aus gesellschaftspolitischen Gründen die Notwendigkeit einer gewissen Vergleichbarkeit der Lehramtsausbildungen, wie die EU im Programm „Allgemeine und berufliche Bildung 2010“ ausführlich begründet. Insbesondere Aspekte wie Mobilität, Internationalität und Vergleichbarkeit von Bildungsstandards bzw. Ausbildungen gehen im Kern weit über die im EU-Programm genannte Intention, mit einer internationalisierten Lehrerausbildung den europäischen Wirtschaftsraum zu stärken, hinaus (vgl. Schratz, 2005a).

## **4. Prolegomena zur Wirksamkeitsforschung und Kompetenzen in der LehrerInnenbildung**

Oser und Oelkers (2000) erforschten „Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme“. Terhart (2004, S. 49) fragt „Wirkt Lehrerbildung – und wenn ja: wie?“ Blömeke (2004) listet „Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung“ analysierend und kritisch diskutierend auf. Die Diskussion um die Lehrerbildung hat sich im Gefolge internationaler SchülerInnenvergleichsstudien in den letzten Jahren weiter verschärft. – Sind schlecht ausgebildeten LehrerInnen schuld an hinteren Platzierungen im internationalen Ranking, letztendlich eine unzureichende LehrerInnenaus- und Weiterbildung verantwortlich? Die meisten europäischen Staaten investieren erhebliche Summen in ihre Bildungssysteme und erwarten sich einen entsprechenden gesellschafts- und bildungspolitischen Gewinn daraus, vorrangig ein qualitativ hochwertiges Bildungssystem (vgl. etwa Fend, 2006). Was liegt näher, als dieses an den SchülerInnenleistungen zu messen? Der Rechtfertigungsdruck für die Lehrerausbildung ist in den letzten Jahren jedenfalls laufend gestiegen. Entsprechend bemüht sich die Forschung, auch (kompetenzorientierte) Lehrerbildungsmodelle systematisch auf ihre Wirksamkeit hin systematisch zu untersuchen.

### **4.1 Wirksamkeit und Kausalität**

Der Begriff „Wirkung“ impliziert im ersten Moment eine starke Nähe zur Kausalität bzw. zumindest zu (teilweise undifferenzierten) Vorstellungen von klassischen Ursache-Wirkungs-Kausalkonzeptionen der Philosophie und Naturwissenschaften, basierend auf Konzepten von Aristoteles über Hume bis zum Hempel-Oppenheim

Schema deduktiv nomologischer Erklärungen (vgl. etwa Schurz 2006, S. 223ff). Fraglich hierbei erscheint, ob derartige Konnotationen für die Verwendung dieses Begriffs in der LehrerInnenbildungsforschung und insbesondere der Erforschung der Wirksamkeit von (kompetenzorientierten) Ausbildungsmodellen hilfreich oder doch eher hinderlich sind.

Von kausalen Ursache-Wirkungsgefügen zu sprechen, erscheint hier problematisch. Oser (2004, S. 189ff) etwa stellt im Zusammenhang mit Evaluation verschiedene Wirksamkeitsvorstellungen zur Diskussion und kommt zum Ergebnis:

„Die meisten Wirkungsmodelle [...] sind nicht zufriedenstellend, weil sie weder das sachorientierte noch das soziale Handeln im Unterricht theoretisch und forschungsmethodisch zusammenbringen, oder umgekehrt, weil sie das theoretische Wissen nicht mit dem Handlungsrepertoire von Lehrerinnen und Lehrern koppeln.“ (Oser, 2004, S. 192)

Zudem herrscht auch über die Antezedenzbedingungen noch keine Klarheit. Wenn man wie Oser von einem Professionsgenerierungs-Modell ausgeht (Oser, 2001, S. 79ff; Terhart, 2004, S.48ff), bräuchte es in Bezug auf die Qualität der Lehrerbildung einen zumindest ansatzweise inhaltlichen Konsens,

„für die Profession der Lehrperson [gibt es aber] noch kein festes, international anerkanntes und als absolut notwendig betrachtetes Set von Kompetenzen [...]“.“ (Oser & Oelkers, 2001, S. 67)

Trotzdem darf damit eine Wirksamkeitsforschung im LehrerInnenbildungsbereich nicht grundsätzlich in Frage gestellt werden. Professionsgenerierungs-Modelle wie etwa auch das Innsbrucker Ausbildungskonzept haben in der Regel den Vorteil, dass sie curricular und studienplanmäßig vorgegebene professionsspezifische Kompetenzen (teilweise operationalisiert) benennen. Die Frage der noch zu definierende Qualität der LehrerInnenbildung hängt damit zwar zusammen (vgl. etwa Blömekes Forderung nach Einbindung bildungstheoretischer Überlegungen, 2007), muss aber nicht unmittelbar mit beantwortet werden.

Das Konzept der Kausalität sollte aus Komplexitätsgründen sicher weich, im Sinne der Zulässigkeit auch nichtkausaler, nichtlinearer Wechselwirkungsprozesse bzw. Einflüsse interpretiert werden. Allenfalls kann man wie Terhart von einer „sachlich und zeitlich weit gespannten Kausalkette“ (Terhart, 2004, p. 49) sprechen, wobei auch hier die Nähe zur Diktion klassischer monokausaler Ursache-Wirkungskonzepte kritisch erscheint. – Begrifflichkeiten wecken bekanntlich Begehrlichkeiten, vor allem auch bildungspolitischer Art. Die jeglichen Ausbildungsprozessen zugrunde liegende Komplexität multikausaler Einflussgrößen und nichtkausaler, teilweise zirkulärer Wechselwirkungsfaktoren sollte insbesondere in der LehrerInnenbildung immer mit bedacht werden:

„many of the most important questions in education cannot be answered by causal research designs“ (Cochran-Smith, 2005, S. 9).

Trotzdem handelt es sich wohl keineswegs um einen Kampf gegen Windmühlen. Allein die Tatsache der Wirkungsforschung „bewirkt“ etwas, bringt in der Forschungslandschaft einiges in Bewegung, wie insbesondere die letzten Jahre gezeigt

haben. Entsprechende Instrumente etwa wurden neu entwickelt bzw. adaptiert und verfeinert (vgl. etwa Frey, 2006).

## 4.2 Wirkungsketten und Ansatzpunkte für die Qualitätsprüfung der LehrerInnenbildung

Hinter jeglicher Wirkungsforschung im LehrerInnenbildungsbereich steckt folgendes Grundpostulat:

„Die tiefsitzende, alle bisherigen Bemühungen antreibende Grundannahme lautet ja: Bessere Lehrerbildung „erzeugt“ besser qualifizierte Lehrkräfte, die aufgrund dieser Qualifikation sichtbar verbesserte Lern- und Erfahrungsprozesse auf Seiten der Schüler „erzeugen“.“ (Terhart, 2004, S. 49)

An dieser Annahme hat sich bis 2007 nichts geändert:

„Die Forschung über Lehrerbildung orientiert sich offenbar am Gedanken, dass eine qualitativ bessere Lehrerbildung zu einer höheren Wirksamkeit des Lehrerhandelns und somit auch zu besseren schulischen Leistungen auch unabhängig vom kulturellen und sozialen Kapital der Eltern führen könnte.“ (Allemann-Ghionda & Terhart, 2006, S.8)

Denn

„Ohne irgendeine Form von Wirkungsannahme oder – hoffnung würde Lehrerbildung und Lehrerhandeln sinnlos.“ (Terhart, 2004, p. 49)

Leitend wäre demnach die – im ersten Moment wohl naheliegende – Wirkungsargumentation (vgl. auch Galluzzo & Craig, 1990, S. 603):

gute Lehrerausbildung

→ gute LehrerInnen

→ guter Unterricht

→ gute SchülerInnen

→ Nutzen für Einzelnen und Gesellschaft

Aus dem Schulsystem heraus argumentiert sind unter Berücksichtigung dieser Kette unabhängig von der inhaltlichen Konzeption drei Ansatzpunkte für die Überprüfung der Qualität von Ausbildungskonzepten nahe liegend. Man kann bei LehrerInnen, SchülerInnen oder dem Kerngeschäft Unterricht ansetzen. In Tabelle 5 werden die drei Ansätze benannt und mit je spezifischen methodologisch kritischen Fragen verbunden.

Überprüfungsansatz	Indikatorpersonen (überprüfte Personengruppe)	Itemgruppen, Indikatoren	kritische Fragen
unmittelbar/direkt	LehrerInnen	Kognitionen und Performanz im LehrerInnen- handeln, Lehrerleistungen	prädiktorische Zuverlässigkeit (vgl. etwa „Konstanzer Wanne“)
indirekt/mittelbare outcome Orientierung	SchülerInnen	Kognitionen und Performanz im Schülerhandeln, Schülerleistungen	Isomorphie: LehrerIn- nenausbildung- Schülerleistungen? zirkuläre Black-box, Definition von SchülerInnenleistung
systemisch-situa- tional	Unterricht	Unterrichts- variablen	Variablenisolation?

Tabelle 5: Überprüfungsansätze für die Wirksamkeit von LehrerInnenbildung

Nolle (2004) etwa evaluiert die Wirksamkeit verschiedener Lehramtsstudiengänge direkt an den Auszubildenden, die sich großteils noch im Studium befinden. Vieles spricht für eine unmittelbare Evaluation, die unbestritten wertvoll für Qualitätssicherung und Entwicklung der Ausbildung vor Ort ist. Inwieweit aus solchen direkten Ansätzen prädiktorisch auf die Qualität der späteren Arbeit von LehrerInnen geschlossen werden kann, ist offen. Nolle erhebt in seiner Studie diesen Anspruch nicht.

Insbesondere US-amerikanische Studien setzen pragmatisch bei den Schülerleistungen an.

„I use a simple definition of teacher quality: good teachers are ones who get large gains in student achievement for their classes; bad teachers are just opposite”  
(Hanushek, 2002, S. 3).

Cochran-Smith (2005a, S. 6f) kritisiert diesen testbasierten Zugang als zirkulären Black box Irrtum. LehrerInnenqualität/Leistung über Schülerleistung zu messen und so wiederum LehrerInnenausbildungssysteme messen zu wollen, sei im Wesentlichen inhaltsleer, da zu viele Faktoren in dieses System hereinspielen (Schülervariablen, Kontext, Lernmotivation,...). Kurz, das Herstellen eines methodologischen Isomorphismus zwischen SchülerInnenleistung und LehrerInnenqualität ist höchst fragwürdig und hat allenfalls sehr beschränkte Aussagekraft hinsichtlich der betroffenen LehrerInnenbildungssysteme. Dass ein derartiger Zugang trotzdem einen wertvollen Beitrag zur Qualitätssicherung insbesondere auch deregulierter Lehrerbildungs- und Anstellungssysteme leisten kann, bleibt wohl unbestritten.

Für Konzepte, die mittelbar und output-orientiert Lernleistungen von SchülerInnen als Indikator verwenden gilt, dass bezüglich Fragen der Beurteilung schulischer Lernleistungen zumindest ebenso wenig Konsens besteht, wie in Bezug auf Qualitätsfaktoren der LehrerInnenbildung (vgl. etwa Sacher, 2005). Das Problem der Wirksamkeit bleibt bestehen (vgl. auch Helmke, 2003, S. 19).

Forschungsansätze die das Gesamtsystem Lehrerausbildung – Lehrer & Schüler – Unterricht berücksichtigen, sind erstrebenswert, jedoch mit erheblichen zeitlichen, finanziellen und personellen Ressourcen verbunden. Im US-Bundesstaat Louisiana etwa wird ein derartiges, groß angelegtes Forschungsprojekt durchgeführt:

„Louisiana is the first state in the nation to examine the effectiveness of teacher preparation by assessing the achievement growth of students and linking that growth in student learning to college and university teacher preparation programs.“ (Louisiana Board of Regents, 2005).

Beachtenswert im Zusammenhang mit derartigen Ansätzen und Überlegungen ist, dass sowohl in der englischsprachigen als auch der deutschsprachigen Literatur fast durchgehend der Terminus „gut“ verwendet wird. In der empirischen LehrerInnenforschung haben sich hierzu etwa seit den 1930er Jahren unterschiedliche Forschungsansätze und Paradigmen herauskristallisiert (vgl. Rheinberg et.al., 2001, S. 296ff.; Helmke, 2003, S. 29f). Gemeinsam ist ihnen, dass die Zielvorgabe „guter Lehrer“ sich kaum einheitlich charakterisieren lässt. Ähnliche Probleme ergeben sich in Bezug auf die SchülerInnen. – Sind gute SchülerInnen solche, die gute Noten bekommen? In wie weit stellen Schulnoten ein reliables und valides Instrument zur Beurteilung dieses „gut“ dar und worauf bezieht sich „gut“ überhaupt? Hinsichtlich des situationalen (unterrichtsbezogenen) Überprüfungsansatz hat zuletzt etwa Hilbert Meyer versucht, empirisch abgesicherte Gütekriterien zu formulieren (Meyer, 2004). In Helmke (2003) werden vielfältige internationale Ansätze zum Thema Unterrichtsqualität synoptisch zusammengefasst und systematisiert (insb. S. 111ff.).

### **4.3 Kompetenzen und Wirksamkeitsverständnis**

Entscheidend für die Fruchtbarkeit kompetenzorientierter Wirkungsforschungskonzepte in der LehrerInnenbildung sind die vielfältigen, interdisziplinären Vorarbeiten. Im größeren Kontext lieferten etwa Brommes Expertenansatz (Bromme, 1992) oder Dubs Studien zum Lehrerverhalten (Dubs, 1995a) wichtige wertvolle Überlegungen. Die Spannweite der interdisziplinär aufgegriffenen Grundlagen ist weit. Sie reicht von arbeitspsychologischen Konzepten, in denen Kompetenzen in der Regel als hypothetische Konstrukte aufgefasst werden, die indirekt über Handlungen und Verhalten erschlossen werden müssen (vgl. etwa Frei, Duell & Baitsch, 1984, S. 36f) bis hin zu wirtschaftswissenschaftlich orientierten Zugängen, die etwa komplexe Modelle für den Organisations- und Personalbereich entwickelt haben (vgl. etwa den elaborierten Ansatz von Meier, 2002). Grundlegenden Überlegungen von Weiß zur Erfassung und Bewertung von Kompetenzen (Weiß, 1999) lieferten gemeinsam mit dem taxonomischen Kompetenzmodell von Erpenbeck und Rosenstiel (Erpenbeck & Rosenstiel, 2003, Heyse & Erpenbeck 2004) auch ganz pragmatische Dimensionierungshilfen.

Die Lehrerbildungsforschung ist zudem eng mit Methoden der Unterrichtsforschung und dem Unterricht verzahnt (vgl. Lipowsky, 2006, S. 47-70). Bemerkenswerterweise – heute oft vergessen – kommt der Kompetenzbegriff von seiner



bildungspolitischen Genese her auch aus dem Bereich des Unterrichts. In seinem Gutachten von 1974 zur Neuordnung der Sekundarstufe II zielte der Deutsche Bildungsrat

„auf eine Überwindung der klassischen Trennung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung. Für alle Bildungsgänge der Sekundarstufe II soll ein Wechselbezug von reflexionsbezogenem und handlungsbezogenem Lernen gelten [...], [wo] mit der Fachkompetenz zugleich humane und gesellschaftlich-politische Kompetenzen“

vermittelt werden (Weiß, 1999, S. 436f).

Die je nach wissenschaftlichem Kontext unterschiedlichen Definitionen und Abgrenzungen haben sich für die LehrerInnenbildung bisher nicht als Nachteil erwiesen. Die beiden Fragen

- Was sind Kompetenzen? und
  - Wie misst man professionsspezifische Kompetenzen im Lehrerbildungsbereich?
- sind wissenschaftlich noch nicht verbindlich geklärt. Das erweist sich für eine interdisziplinäre LehrerInnenbildungsforschung derzeit eher als förderlich. Ein weiche Kompetenzbegriff wirkt m. E. wie ein Attraktor, der es trotz allen Probleme der Vergleichbarkeit ermöglicht, verschiedene Forschungskonzepte in einem thematischen und forschungsförderlichen Raum zu binden.

Frey beantwortet in einer Synopse zwischen 1991 und 2005 publizierter Instrumente zur Diagnose professionsspezifischer Kompetenzen im Lehrerbereich als Zwischenfazit der bisherigen Forschung:

„In der Fachliteratur herrscht größtenteils Einigkeit darüber, dass berufliche Kompetenz einer Lehrkraft über die vier Kompetenzklassen der Fach-, Sozial-, Methoden- und Personalkompetenz konstruiert wird, und dass berufliche Kompetenz mittels unterschiedlicher Methoden „gemessen“ bzw. „diagnostiziert“ werden kann“. (Frey, 2006, S. 41)

Hier überwiegt der forschungsmethodologisch notwendige Aspekt der inhaltlichen Dimensionierung. Darüber hinaus scheint es jedoch entscheidend zu sein, insbesondere Kompetenzen und Wirksamkeitsfragen in ihrer Wechselwirkung als dynamische Konzepte zu verstehen, bei denen individuelle Veränderungs- und Entwicklungsaspekte von zentraler Bedeutung sind.

Systemisch gesehen greift ein primär auf die Untersuchung des Unterrichts bezogener Forschungsansatz trotz seiner zentralen Relevanz für die Beurteilung der Qualität eines LehrerInnenbildungssystems zu kurz. Dies weniger wegen der Komplexität der Wechselwirkungskette (vgl. 4.2.), sondern weil wesentliche Aspekte zu wenig Berücksichtigung finden. Im System eingebundene Personen „leben“ vorrangig im Hier und Jetzt. Jede Intervention hat neben gewünschten oder ungewünschten längerfristigen Auswirkungen auch einen gestaltenden, unmittelbaren Einfluss auf alle Betroffenen. Das, z.B. über Gespräche oder Leistungsnachweise, unmittelbare Feedback der Kunden liefert bereits erste wertvolle Hinweise auf die Wirkung von Interventionen. Wirkung im Sinn eines vorrangigen Verweises auf später, auf die Qualität des Unterrichts liegt zwar nahe, impliziert jedoch indirekt ein diskretes

Wirkungsmodell, das zwar forschungspragmatisch günstig ist, dem Konzept der Kompetenzentwicklung jedoch widerspricht.

In diesem „stetigen Hic et Nunc Ansatz“ entfaltet sich Wirksamkeit ähnlich dem psychodramatischen Grundverständnis von Entwicklungsprozessen kontinuierlich, wobei jeweils biografisch-individuellen Vorerfahrungen eine besondere Rolle zukommt (vgl. Kriz, 1994, S. 221).

Entscheidend ist zudem, dieses Wirkungsverständnis nicht als additiv-kumulativ aufzufassen. Ein klassisches summatives Eimermodell, in dem alle „Inputs“ am Schluss eine möglichst verlustfreie Gesamtwirkung entfalten, widerspricht dem Ansatz.

## 5. Ausblick

In diesem Beitrag wurde der kompetenzorientierte LehrerInnenbildungsansatz aus Sicht der Forschung (Fragen zur Charakterisierung und Wirksamkeit) und der Praxis (konkretes Modell) diskutiert. Vor allem seit Beginn des neuen Jahrtausends haben die beiden Momente professionsspezifische Kompetenzorientierung und Wirksamkeitsfragen zusammen mit bildungspolitischen Aspekten als dynamisierende Motoren der Weiterentwicklung der LehrerInnenbildung im deutschsprachigen Raum gewirkt. Ein Ende dieses fruchtbaren Prozesses ist – glücklicherweise – noch nicht abzusehen. Zudem greift es mit Sicherheit zu kurz, Wirksamkeitsfragen im LehrerInnenbildungsbereich auf eine ökonomisierende Zeitgeisterscheinung zu reduzieren und sie derart mit der aus der Wirtschaft bekannten Kompetenzorientierung zu verbinden, auch wenn ökonomische Modelle vielleicht (mit) Anstoß für diese Entwicklung waren.

Als Fazit aus diesen Überlegungen werden die folgenden Überlegungen festgehalten:

- Wirksamkeitsforschung in der LehrerInnenbildung bedarf insbesondere auch in der Kommunikation mit der Öffentlichkeit einen behutsamen Umgang mit Begrifflichkeiten, die in der Regel mit klaren Ursache-Wirkungs-Kausalvorstellungen verbunden sind. Insofern ist immer nur ein eingeschränkter Anspruch an Wirksamkeitsforschung möglich.
- Aufgrund der Komplexität der Fragestellung ist Wirksamkeitsforschung in der LehrerInnenbildung immer auch Grundlagenforschung, die sich selbstbewusst als solche positionieren sollte.
- Die Verwendung des Begriffs „Evaluation“ (vgl. Terhart, 2003; Oser, 2004) scheint, zumindest im deutschsprachigen Raum aufgrund der Konnotationen zunehmend problematisch, da er insbesondere seitens der Bildungspolitik zunehmend Gefahr läuft, mit „rein angewandter“, forschungsfreier Qualitätskontrolle gleich gesetzt zu werden. Unter Berücksichtigung des Grundlagenforschungsaspekts wäre eine konsequente, durchgehende Verwendung des Terminus „Wirkungsforschung“ methodologisch adäquater.

- Ähnlich wie der Einsatz von Portfolios (vgl. Kraller, 2007a) verstärken Kompetenzmodelle (auch bei „forschungsferneren“ Praktikern!) die Auseinandersetzung, weitere Optimierung und Verbesserung des Curriculums vor Ort.
- Insbesondere liefert ein Kompetenzkonzept eine Folie für einen verstärkten gemeinsamen Dialog bzw. Zusammenarbeit zwischen pädagogischer und fachdidaktischer/fachlicher Ausbildung. Dies kann durch die universitätsstandortbezogene Installation eines Zentrums für Lehrerbildung weiter verstärkt werden (Hilligus & Rinkens, 2005).
- Eine kompetenzorientierte Ausbildung ist ohne die frühe Einbindung der Praxis wohl nur schwer möglich. Gerade frühe schulpraktische Erfahrungen liefern Einsichten, die individuelle Entwicklungsprozesse wesentlich beeinflussen und insbesondere zur Veränderung/Korrektur hartnäckiger beliefs führen können (vgl. etwa Wisbert, 2006).

Der *sui generis* interdisziplinäre Zugang zum Konzept „Kompetenz“ garantiert, dass diese Liste auch im Bereich der LehrerInnenbildung aus Sicht der Forschung stets unvollständig ist.

„There are many important questions about teacher education that deserve exploration. Some of these can be answered by causal and correlational studies, while others cannot. All, I think, are worth asking [...]“ (Cochran-Smith, 2005, S. 9).

## Literatur

- Allemann-Ghionda, C. & Terhart, E. (2006). Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Zur Einleitung in das Beiheft. In C. Allemann-Ghionda, & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*. Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft, 7-11.
- Arning, F. (2000). Kompetenzorientierung der Lehrerausbildung. In M. Bayer, F. Bohnsack, B. Koch-Priewe & J. Wildt (Hrsg.), *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz* (S. 302-315). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Behrens, M. (2001). Denkfiguren zum Portfoliosyndrom. In *Journal für LehrerInnenbildung* („Portfolios in der LehrerInnenbildung“), 1 (4), 8-16.
- Block, J.H. & Hazelp, K. (1995). Teachers' Beliefs and Belief Systems. In Anderson, L.W. (Ed.). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (pp. 25-28). Cambridge: CUP/Pergamon.
- Blömeke, S. (2001a). Erwerb professioneller Kompetenzen in der Lehrerausbildung und die Aufgaben von Zentren für Lehrerbildung. In Seibert, N. (Hrsg.). *Probleme der Lehrerbildung* (S. 131-162). Bad Heilbrunn; Klinkhardt
- Blömeke, S. (2001b). B.A.- und M.A.-Abschlüsse in der Lehrerausbildung – Chancen und Probleme. In Seibert, N. (Hrsg.). *Probleme der Lehrerbildung* (S. 163-184). Bad Heilbrunn; Klinkhardt
- Blömeke, S. (2004). Empirische Befunde zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki, & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 59-91). Bad Heilbrunn/Braunschweig: Klinkhardt/Westermann.
- Blömeke, S. (2007). Qualitativ – quantitativ, induktiv – deduktiv, Prozess – Produkt, national – international. Zur Notwendigkeit multikriterialer und multiperspektivischer Zugänge in der Lehrerbildungsforschung. In M. Lüders, J. Wissinger, J. (Hrsg.), Bei-

- träge zur Erforschung der Lehrerausbildung. Kompetenzentwicklung und Programm-evaluation (S. 116-129). Weinheim.
- Bohnsack, F. (2001). Lehrerbelastung und personale Stabilisierung. In N. Seibert, N. (Hrsg.). Probleme der Lehrerbildung (S. 29-68). Bad Heilbrunn; Klinkhardt.
- Bohnsack, F. (2004). Persönlichkeitsbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki, & J. Wildt (Hrsg.), Handbuch Lehrerbildung (S. 152-164). Bad Heilbrunn/Braunschweig: Klinkhardt/Westermann.
- Brandenberg, M. & Keller, B. (2002). Entwicklung von Standards. Methodisches Vorgehen und Prozesserfahrung. jlb („Standards in der LehrerInnenbildung“), 2 (1), 61-69.
- Bromme, R. (1992). Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern, Göttingen, Toronto: Hans Huber.
- Bromme, R. & Haag, L. (2004). Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.). Handbuch der Schulforschung (S. 777-794). Wiesbaden: VS.
- Brophy, J. (2004). Using Video in Teacher Education. Oxford: Elsevier.
- Buchberger, F., Buchberger, I. & Wyss, H. (2004). Lehrerbildung in Österreich und der Schweiz. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki, & J. Wildt (Hrsg.), Handbuch Lehrerbildung (S. 111-127). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cochran-Smith, M. (2005a). The New Teacher Education: For Better or for Worse? Educational Research, 34 (7), 3-17.
- Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2004). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper, & J. Böhme (Hrsg.), Handbuch der Schulforschung (S. 833-852). Wiesbaden: VS.
- Delores, J. (1998). Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO.
- Dorlöchter, H./Krüger, U./Stiller, E. & Wiebusch, D. (2005). Schau in den Spiegel. Unterrichtsvideos im Vorbereitungsdienst. Journal für LehrerInnenbildung, 5 (2), 31-35.
- Dubs, R. (1995). Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. Zeitschrift für Pädagogik, (41). S. 889-903.
- Dubs, R. (1995a). Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht. Zürich: Schweizerischer Kaufmännischer Verband.
- Enzelberger, S. (2001). Sozialgeschichte des Lehrerberufs. Gesellschaftliche Stellung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern von den Anfängen bis zur Gegenwart. Weinheim, München: Juventa
- Erpenbeck, J. & Rosenstingel, L.v. (2003). Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- European Commission: Directorate General for Education and Culture (2004). Implementation of „Education and Training 2010“. Improving the Education of Teachers and Trainers.  
<http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/trainer2004.pdf> (20.7.2007).
- European Commission: Directorate-General for Education and Culture (2004). Implementation of Education and Training Work Programme. Working Group A: Improving the Education of Teachers and Trainers. Progress Report September 2004.  
<http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/trainer2004.pdf> (23.7.2007).
- Eurydice (2004). Key topics in education in Europe. Volume 3. The Teaching Profession in Europe: Profile, Trends and Concerns. Brussels: Eurydice.
- Fendt, H. (2006). Neue Theorie der Schule. Einführung in des Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS.
- Frei, F., Duell, W. & Baitsch, C. (1984). Arbeit und Kompetenzentwicklung. Huber: Bern.
- Frey, A. (2006). Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften – eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (2006), Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft, 30-46.

- Frontull, G. & Schneider-Sagmeister, Ch. (2001). Blickwechsel: von der Schüler/innensicht zur Lehrer/innenperspektive. *jlb* („LehrerInnenbildung anfangen“), 1 (1), 41-48.
- Galluzzo, G.R. & Craig, J.R. (1990). Evaluation of preservice teacher education programs. In R.W. Houston (Ed.). *Handbook of research on teacher education* (pp. 599-616). New York: Elsevier.
- Gruber, H., Mandl, H. & Renkl, A. (2000). Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In H. Mandl & J. Gerstenmaier (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln* (S. 139-156). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Guldimann, T. & Zutavern, M. (2002). Lernen, eigenständiges Lernen zu fördern. Die Umsetzung eines Ausbildungsstandards in der Lehrerinnen- und Lehrergrundausbildung. In *Journal für LehrerInnenbildung* („Standards in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“), 2 (1), 45-54.
- Haider, G. & Reiter, C. (Hrsg.). (2004). PISA 2003. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Nationaler Bericht. Graz: Leykam.
- Hanushek, E. (2002). Teacher quality. In L. Izumi & W. Evers (Eds.). *Teacher quality* (pp. 1-12). Palo Alto: Hoover Institution.
- Helmke, A. (2003). Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyer
- Helsper, W. (2002). Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können: Wissensformen des Lehrers und Konsequenzen für die Lehrerbildung. In G. Breidenstein, W. Helsper & C. Kötters-König (Hrsg.), *Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift* (S. 67-86). Opladen: Leske+Budrich
- Herwig-Lempp, J. (2004). Ressourcenorientierte Teamarbeit. Systemische Praxis der kollegialen Beratung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Heyse, V. & Erpenbeck, J. (2004). Kompetenztraining. 64 Informations- und Trainingsprogramme. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Hilligus, A. & Rinkens, H.D. (2005). Zentren für Lehrerbildung – Neue Wege im Bereich der Praxisphasen. Münster: Lit.
- Hofmann, F. & Burgstaller, W. (2004). Funktionen grundlegender Standards. Gründe für das Zustandekommen der „grundlegenden Standards“. *jlb* („Kompetenzentwicklung beurteilen“), 4 (1), 37-43
- Höhne, Thomas (2003). *Pädagogik der Wissensgesellschaft*. Bielefeld: transcript.
- Hoyle, E. (1995). Teachers as Professionals. In L.W. Anderson (Ed.). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. (pp. 11-15). Cambridge: CUP/Pergamon.
- Keller, H.J. (2002). Standards in der Lehrerbildung. Blick in die USA und Ausblick auf die deutschsprachige Lehrpersonenbildung. In *Journal für LehrerInnenbildung* („Standards in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“), 2 (1), 55-60
- Kemnitz, H. (2004). Lehrerbildung in der DDR. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki, & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 92-110). Bad Heilbrunn/Braunschweig: Klinkhardt/Westermann.
- Klenkowski, V. (2002). *Developing Portfolios for Learning and Assessment: Processes and Principles*. London, New York: Routledge & Farmer
- KMK (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. [http://www.kmk.org/doc/beschl/standards\\_lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/doc/beschl/standards_lehrerbildung.pdf) (26.7. 2007).
- Kolbe, F.U. (2004). Verhältnis von Wissen und Handeln. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki, & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 206-232). Bad Heilbrunn/Braunschweig: Klinkhardt/Westermann.
- Kolbe, F.U. & Combe, A. (2004). Lehrerbildung. In W. Helsper, & J. Böhme, J. (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 853-877). Wiesbaden: VS.
- Köller, O. (2005). Die deutsche Schule im Lichte internationaler Schulleistungsuntersuchungen (TIMSS, PISA, IGLU). In H.J. Apel & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik* (S. 133-147). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Kraler, Ch. (2006). Kompetenzorientierung und Portfolioarbeit als Kernaspekte des Innsbruck Modells zur Lehramtsausbildung. In A.H. Hilligus & H.D. Rinkens (Hg.), *Standards und Kompetenzen – neue Qualität in der Lehrerausbildung* (S. 367-376). Berlin: Lit.
- Kraler, Ch. & Schratz, M. (2006). Neue Lernkulturen: Von allwissenden Lehrmeistern zu starken Lernräumen. In L. Chisholm, H. Möller & M. Schratz (Hrsg.), *Bildung schafft Zukunft* (S. 46-65). Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Kraler, Ch. (2007a). Beurteilen und-oder begleiten? Bedingungen, Perspektiven und Grenzen einer portfoliogestützten LehrerInnenausbildung. *Seminar – Lehrerbildung und Schule*, (1), 75-102.
- Kraler, Ch. (2007b). Portfolios in der Lehrerbildung – eine Standortbestimmung. *Erziehung und Unterricht*, (5-6) (im Druck).
- Kriz, J. (1994). *Grundkonzepte der Psychotherapie*. Weinheim: Beltz.
- Larcher, S. & Oelkers, J. (2004). Deutsche Lehrerbildung im internationalen Vergleich. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki, & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 128-150). Bad Heilbrunn/Braunschweig: Klinkhardt/Westermann.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In G. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. Beiheft, 47-70.
- Louisiana Board of Regents (2005). [http://asa.regents.state.la.us/TE/value\\_added\\_model](http://asa.regents.state.la.us/TE/value_added_model) (25.7.2007)
- Meier, A. (2002). Bewertung von Kompetenz und Kompetenzentwicklung. In E. Staudt, N. Kailer, M. Kottmann, B. Kriegesmann, A. Meier, C. Muschik, H. Stephan, H. & A. Ziegler. (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung und Innovation* (S. 437-491). Münster, New York: Waxmann.
- Merzyn, G. (2002). *Stimmen zur Lehrerausbildung. Ein Überblick über die Diskussion*. Hohengehren: Schneider.
- Messner, R & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung von Lehrpersonen als lebenslanger Prozess. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18 (2), 157-171.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor
- Neuenschwander, M. (2004). Lehrerkompetenzen und ihre Beurteilung. *Journal für LehrerInnenbildung* („Kompetenzentwicklung beurteilen“). 4 (1), 23-29.
- Nolle, A. (2004). *Evaluation universitärer Lehrerinnen- und Lehrerausbildung*. München: m press.
- OECD (Ed.). (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD. Vgl. auch [http://www.oecd.org/document/9/0,2340,en\\_2649\\_34859095\\_11969545\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/9/0,2340,en_2649_34859095_11969545_1_1_1_1,00.html) (17.12.2005)
- Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.). (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme*. Chur, Zürich: Rüegger.
- Oser, F. (2002). Standards in der Lehrerbildung. Entwurf einer Theorie kompetenzbezogener Professionalisierung. *Journal für LehrerInnenbildung* („Standards in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“), 2 (1), 8-19.
- Oser, F. (2004). Standardbasierte Evaluation der Lehrerbildung. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki, & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 184-206). Bad Heilbrunn/Braunschweig: Klinkhardt/Westermann.
- Ostermeier, Ch. & Prenzel, M. (2002). Standards in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Journal für LehrerInnenbildung* („Standards in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“), 2 (1), 55-60.

- Pronczynski, A. (2001). Evaluation der Lehrerausbildung in den USA. In E. Keiner (Hrsg.), *Evaluation (in) der Erziehungswissenschaft* (S. 91-140). Weinheim, Basel: Beltz.
- Rahm, S. & Schröck, N. (2005). Schulentwicklung – von verwalteten Schulen zu lernenden Organisationen. In H.J. Apel & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik* (S. 148-167). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reich, K. (2002). *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik*. Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
- Rheinberg, F., Bromme, R., Minsel, B., Winterle, A. & Weidenmann, B. (2001). Die Erziehenden und Lehrenden. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 271-356). Weinheim: BeltzPVU.
- Rogal, S. (2001). Lehrerbildung biographisch anfangen. *Journal für LehrerInnenbildung* („LehrerInnenbildung anfangen“), 1 (1), S. 29-40.
- Rustemeyer, D. (2002). Neues Lehrerwissen in der „Wissensgesellschaft“? In G. Breidenstein, W. Helsper & C. Kötters-König (Hrsg.), *Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift* (S. 87-96). Opladen: Leske+Budrich
- Sacher, W. (2005). Überprüfung und Beurteilung von Schülerleistungen. In H.J. Apel. & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik* (S. 274-297). Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Sandfuchs, U. (2004). Geschichte der Lehrerbildung in Deutschland. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki, & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 14-37). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schlippe, A.v. & Schweitzer, J. (2003). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schratz, M. & Tschegg, K. (2001). Das Portfolio im Kontinuum unterschiedlicher Phasen der Lehrerbildung. *Journal für LehrerInnenbildung* („Portfolios in der LehrerInnenbildung“), 1 (4), 17-25.
- Schratz, M. & Weiser, B. (2002). Dimensionen für die Entwicklung der Qualität von Unterricht. *Journal für Schulentwicklung* („Effizientes Lernen“), 6 (4), 36-47.
- Schratz, M. (2003). *Qualität sichern: Schulprogramme entwickeln*. Seelze: Kallmeyer.
- Schratz, M. (2003a). Welche Bildung brauchen wir im Informationszeitalter. In A. Reiter, A. u.a. (Hrsg.), *Schule im Bannkreis neuer Medien* (S. 125-137). Wien: Ueberreuter
- Schratz, M. (2005). LehrerInnenstudium im Dickicht personaler und sozialer Kompetenzen. *Erziehung und Unterricht*, (15) 3-4, 218-224.
- Schratz, M. (2005a). What is a „European Teacher“? ENTEP Paper. <http://www.pa-feldkirch.ac.at/entep/papers.php> (26.7.2007)
- Schurz, G. (2006). *Einführung in die Wissenschaftstheorie*. Darmstadt: WBG.
- Schwarz, J. (2001). Portfolios in der LehrerInnenbildung einführen. *Journal für LehrerInnenbildung* („Portfolios in der LehrerInnenbildung“), 1 (4), 56-60.
- Seibert, N. (2001). Lehrerbildung zwischen Reformstau und Profilbildung. In N. Seibert (Hrsg.), *Probleme der Lehrerbildung* (S. 13-28). Bad Heilbrunn; Klinkhardt.
- Spellings, M. (2005). *Highly Qualified Teachers. Improving Teacher Quality State Grants*. <http://www.ed.gov/programs/teacherqual/guidance.pdf> (17.12. 2005)
- Tatto, M.T. (2000). *Teacher Quality and Development. Empirical Indicators and Methodological Issues in the Comparative Literature*. <http://www7.nationalacademies.org/bicse/Tatto.pdf> (17.12.2005).
- Terhart, E. (1998). *Lehrerberuf: Arbeitsplatz, Biographie, Profession*. In H. Altrichter, W. Schley & M. Schratz (Hrsg.), *Handbuch zur Schulentwicklung* (S. 560-585). Innsbruck: Studienverlag.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland – Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*. Weinheim, Basel: Beltz.

- Terhart, E. (2003). Wirkung von Lehrerbildung: Perspektiven einer an Standards orientierten Evaluation. *Journal für LehrerInnenbildung* („Wirkung von Lehrerbildung“), 3 (3), 8-19.
- Terhart, E. (2004). Struktur und Organisation der Lehrerbildung in Deutschland. In S. Blömeke, P. Reinhold, G. Tulodziecki, & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 37-59). Bad Heilbrunn/Braunschweig: Klinkhardt/Westermann
- Tischler, K. (2002). Portfolio und Leistungsbeurteilung konkret. In *ide – Informationen zur Deutsch Didaktik „Portfolio“*, 26 (172), 48-55.
- Universität Innsbruck, *Mitteilungsblatt 67* (2001a). Studienplan für das Lehramtsstudium an der Naturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Innsbruck. Innsbruck: Universität. Innsbruck. <http://www2.uibk.ac.at/service/c101/mitteilungsblatt/2000/67/mitteil.pdf>
- Universität Innsbruck, *Mitteilungsblatt 68* (2001b). Studienplan für das Lehramtsstudium an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universität Innsbruck. Innsbruck: Universität. Innsbruck. <http://www2.uibk.ac.at/service/c101/mitteilungsblatt/2000/68/mitteil.pdf>
- US Department of Education (2005). Improving Teacher Quality Highly Qualified Teachers. <http://www.ed.gov/teachers/nclbguide/improve-quality.html> (17.7.2007)
- Weinert, F.E. (2001). Concept of Competence. A Conceptual Clarification. In D.S. Rychen & L.H. Salganik (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations*. Seattle, Göttingen: Hogrefe.
- Weiser, B. (2005). Vom Skilltraining zum Videoportfolio. *Journal für LehrerInnenbildung* („Videos in der LehrerInnenbildung“), 5 (2), 36-43.
- Weiß, R. (1999). Erfassung und Bewertung von Kompetenzen – empirische und konzeptionelle Probleme. In *Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management* (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung 99. Aspekte einer neuen Lernkultur*. (S.433-493). Münster: Waxmann.
- Wiater, W. (2005). Theorie der Schule. In H.J. Apel & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik* (S. 29-49). Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Wideen, M., Mayer-Smith, J. & Moon, B. (1998). A Critical Analysis of the Research on Learning to Teach. Making the Case for an Ecological Perspective on Inquiry. *Review of Educational Research*, 68 (2), 130-178.
- Wildt, B. (2000). Beratung in Begleitung Schulpraktischer Studien – Ein Beitrag zur Professionalitätsentwicklung. In M. Bayer, F. Bohnsack, B. Koch-Priewe & J. Wildt (Hrsg.), *Lehrerin und Lehrer werden ohne Kompetenz* (S. 226-238). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wilhelm, J.D. (1995). *You Gotta BE the Book*. New York: TCP.
- Wintersteiner, W. (2002). Portfolios als Medium der Selbstreflexion. *ide – Informationen zur Deutsch Didaktik „Portfolio“*, 26 (1), 35-43.
- Wisbert, R. (2006). Das Schulpraktikum und die Theorie-Praxis-Frage in der Lehrerbildung. In K. Beyer, R. Wisbert, W. Plöger, K.U. Wasmuth & E. Anhalt (Hrsg.), *Schulpraktikum. Einführung in die theoriegeleitete Planung, Durchführung und Reflexion* (S. 177-191). Hohengehren: Schneider.
- Zymek, B. (2004). Geschichte des Schulwesens und des Lehrberufs. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 205-240). Wiesbaden: VS.