

## **Professionelle Kompetenzen: systematische und empirische Annäherungen**

*Ilse Schritteser*

In: Schratz, M., Paseka, A. & Schritteser, I. (2011). Pädagogische Professionalität quer denken – umdenken – neu denken. Wien: facultas.wuv, S. 95 – 122.

### **1. Strukturkerne professionalisierten Handelns**

Zum Thema professionelle Kompetenzen von Pädagoginnen und Pädagogen wie zum Thema Professionalität wurden im letzten Jahrzehnt zahlreiche mehr oder weniger ausdeklinierte Konzepte und Kataloge vorgelegt. Die aktuell diskutierten Kompetenzaufstellungen weisen meist einen topischen Charakter auf, d.h. sie bestehen aus zwar durchaus treffenden, jedoch beliebig erweiterbaren Auflistungen beispielhafter Vorstellungsbilder oder Tätigkeitsfelder pädagogischen Handelns (vgl. zu dieser Beobachtung auch Prange/Strobel-Eisele 2006, S. 31ff.). Solche Kataloge stellen die 88 Standards von Oser und Oelkers (2001) ebenso dar wie die Kompetenzempfehlungen von Terhart (2002) für die deutsche Kultusministerkonferenz oder die in letzter Zeit auch in der europäischen Debatte immer häufiger herangezogenen INTASC Standards, die für den US-amerikanischen Raum formuliert wurden<sup>1</sup>. Gemeinsam haben diese Kompetenzkataloge und Standards die Tendenz, Fähigkeitsbereiche in Hinblick auf die gegebenen Anforderungen des Berufsfeldes in kleinteilige Tätigkeitsstrukturen herunter zu brechen – zu „operationalisieren“ – , um auf diese Weise eine möglichst stringente Überprüfung der jeweiligen Ausprägung der genannten Kompetenzen zu gewährleisten. Offen bleiben in allen bislang angeführten Kompetenzkonzepten jene Bereiche, die sich nicht auf unmittelbare und performativ sichtbare Problemlösungsfähigkeiten beschränken lassen. Diese Einschränkung stellt ein Problemfeld des Mainstreams von Kompetenzerfassung dar. Ein systematisch begründeter, professionstheoretisch gerahmter Entwurf mit phänomenerschließender Kraft steht damit bislang noch aus.

Soziologische Professionstheorien und deren Übersetzung in bildungs- bzw. erziehungswissenschaftliche Denkfiguren befassen sich mit Fragen der Bestimmung von Professionalität bzw. im engeren Sinne von pädagogischer Professionalität, weniger mit daran anschließenden Kompetenzvorstellungen, die ihrerseits an die Bestimmung eines Proprium von Professionalität anschlussfähig wären. Die Diskussion um die Frage, was eine Profession im Kern ausmacht und ob pädagogische Berufe als Professionen zu betrachten sind, hat jedenfalls nach wie vor Konjunktur. Allerdings ist man in letzter Zeit zunehmend davon abgegangen von „Semi-Professionen“ zu sprechen, sondern argumentiert entweder, dass die Professionalisierung in pädagogischen Bereichen noch nicht abgeschlossen bzw. dass sie auch auf Grund bestimmter Rahmenbedingungen nicht abschließbar sei oder dass es sich im Fall der pädagogischen Berufe zwar um eine von den klassischen Professionen differierende, dennoch aber um eine Profession handle.

In ihrer frühmodernen Ausformung wurde von Angehörigen einer Profession erwartet, im Besitz eines Korpus gelehrten Wissens und durch diese Besonderheit befähigt zu sein, zentrale Sachthematiken zu bearbeiten, die eine herausragende gesellschaftliche Bedeutung hatten. So spiegelte sich die mehr oder minder exklusive Zuständigkeit für die Bearbeitung des menschlichen Verhältnisses zu Gott, zu anderen Menschen und zu sich selbst in der Konturierung der so genannten klassischen Professionen, der Theologie, der Rechtswissenschaft und der Medizin wider, denen auch heute noch weitgehend unbestritten professioneller Status zugeschrieben wird (vgl. dazu Stichweh 1992, S. 37, 1994, S. 363 und 1996, S. 53f., sowie

---

<sup>1</sup> INTASC: Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium. Näheres dazu unter:

[http://www.ccsso.org/Projects/interstate\\_new\\_teacher\\_assessment\\_and\\_support\\_consortium/](http://www.ccsso.org/Projects/interstate_new_teacher_assessment_and_support_consortium/)

Vgl. auch den Artikel von Michael Schratz im vorliegenden Band.

Combe/Helsper 1996, S. 15). Der Gelehrtenstatus sicherte der Profession in ihrer ständisch strukturierten Umwelt über ihre spezifische Zuständigkeit hinaus eine Sonderstellung und führt zur Zuschreibung einer gewissen „Generalzuständigkeit selbst für sachgebietsferne Tätigkeitsfelder“ (Combe/Helsper 1996, S. 15). Diese Vorrangstellung der Profession im System der Gelehrsamkeit wird spätestens im 19. Jahrhundert vor dem Hintergrund eines sich zunehmend funktional ausdifferenzierenden Gesellschaftssystems neutralisiert und in eine funktionale Spezialisierung übergeführt: Professionen lassen im Zuge dieser Entwicklung den Status einer gelehrten Korporation hinter sich und werden zu funktionalen Handlungssystemen. Bei Talcott Parsons – jenem Theoretiker, der den Funktionscharakter moderner Professionen analysierte und auf den (neben Max Weber) mehr oder minder alle jüngeren professionstheoretischen Ansätze Bezug nehmen – werden die Merkmale professionalisierter Handlungsmuster folgendermaßen beschrieben: Professionelle folgen einer universalistischen und nicht einer partikularen Interessen verpflichteten, einer (rollen)spezifischen im Gegensatz zu einer diffusen, einer neutralen und nicht affektiv aufgeladenen und einer leistungs- statt statusbezogenen Handlungslogik (vgl. u.a. Parsons 1964, S. 39). Stichweh bringt das Programm der Professionalisierung, wie es sich im Zuge der Entstehung und Ausweitung der modernen bürgerlichen Gesellschaft durchsetzt, wie folgt auf den Punkt:

Von Professionalisierung sei überall dort die Rede, wo eine bedeutende kulturelle Tradition, ein signifikanter Wissenszusammenhang, der in der Moderne funktional ausdifferenziert wurde, in *Interaktionssystemen* behandelt und interpretativ durch eine auf diese Aufgabe spezialisierte Berufsgruppe bearbeitet wird. Es handle sich dabei immer um die Bearbeitung von „*Problemen der Strukturänderung, des Strukturaufbaus und der Identitätserhaltung von Personen*“, und zwar vor dem Hintergrund, dass „Professionen mit kulturellen Sachthematiken befasst sind, von denen ihre Klientel strukturell (im Sinne mangelnden Involviertseins oder mangelnder Kenntnis) und/oder situativ (im Sinne des Gegebenseins einer Notlage) durch eine erhebliche Distanz getrennt wird und [...] die jeweilige Profession, außer dass sie eine konkrete Problemlösung zu erarbeiten versucht, immer zusätzlich auch *Distanzüberbrückung* intendiert.“ (Stichweh 1992, S. 43) Die zentrale Aufgabe der Profession sei demnach nicht bloß der Versuch einer (stellvertretenden) Problemlösung, sondern immer auch die Vermittlung der das Problem rahmenden Sinnperspektive, die der Klientin, dem Klienten deutlich machen soll, wie ähnlich krisenhafte Situationen in Zukunft vermieden oder eigenständig bewältigbar werden können (ebda., ebenso Stichweh 1994, S. 369).

Aus diesem Bestimmungsversuch ergeben sich zentrale Strukturmomente professionalisierten Handelns, die für die hier verfolgte Argumentation von Relevanz sind: erstens die *Signifikanz* der jeweiligen Sachthematik (also etwa Fragen des Rechts oder der Gesundheit), für welche die jeweilige Profession zuständig ist; zweitens die interpretative und interaktive Komponente – es geht nicht um technische Fragen, nicht um bloße Anwendungen von Wissen, sondern darum, einen Bezug zum jeweiligen besonderen und immer einzigartigen *Fall* herzustellen; drittens soll im Vollzug immer auch die Klientin, der Klient ein Stück ihres bzw. seines durch die Problemlage verloren gegangenen oder beeinträchtigten *Autonomiepotentials* zurück gewinnen.

Der Versuch einer systematischen Entfaltung eines *Idealtypus* professionalisierten Handelns findet sich bei Ulrich Oevermann (1996), der Professionen als den für die Bewältigung potentieller und realer individueller und gesellschaftlicher Krisen zuständigen Ort bestimmt und daraus Folgerungen für die Struktur professionellen Handelns und für die damit in Verbindung stehenden Erfordernisse in Hinblick auf den Prozess der Professionalisierung zieht. In diesem Zusammenhang spricht Oevermann von drei Aspekten, die maßgeblich für einen gelungenen Professionalisierungsprozess seien: erstens (analog zu den bereits genannten Bestimmungen) die Fundierung in wissenschaftlicher Rationalität und den damit verbundenen methodologisch und methodisch gerahmten Wissensbeständen, zweitens die kunstlehreartige Einübung in die

professionelle Handlungslogik und drittens die Berücksichtigung von Rahmenbedingungen. Mit Blick auf pädagogische Handlungsfelder wäre lt. Oevermann etwa die Schulpflicht als problematische Rahmenbedingung anzusprechen, die er als zentrales Hindernis für ein gelungenes Arbeitsbündnis, das Kernstück professioneller Arbeit, erachtet. Die professionelle Handlungslogik leitet sich für Oevermann einerseits aus der gemeinwohlbezogenen Aufgabe der stellvertretenden Bewältigung realer oder antizipierter Krisen und andererseits der strikten Fallorientierung professionalisierten Handelns ab, die sich in dem bereits erwähnten, zwischen Professionellem und Klienten geschlossenen Arbeitsbündnis niederschlägt.

In dem bereits erwähnten Aufsatz „Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns“ (1996) legt Oevermann damit ein Konzept professioneller Handlungslogik vor, mit dem versucht wird, diese – wie oben schon angedeutet –, systematisch und zwar auf der Basis eines anthropologisch gerahmten Handlungsbegriffs und einer daraus abgeleiteten Bestimmung der gesellschaftlichen Aufgabe von Professionen, zu erfassen. Der Versuch wird unternommen – die klassischen Professionstheorien, in denen funktionalistische Aspekte bzw. institutionelle Ausprägungen von Professionen im Mittelpunkt stehen, überschreitend –, die „innere auf die von [Professionen] typischerweise zu lösenden Handlungsprobleme zurückzuführende handlungslogische Notwendigkeit“ (Oevermann 1996, S. 70) ins Zentrum der Überlegungen zu rücken und diese erkenntnistheoretisch zu begründen. Diese innere, sich aus der Handlungslogik professioneller Aufgaben ergebende Struktur soll im Folgenden näher betrachtet werden.

## **2. Professionen als kollektive Antwortversuche auf die Krisenhaftigkeit der Wirklichkeit**

Die Auseinandersetzung mit der Welt vollziehe sich, so Oevermann im Anschluss an Charles S. Peirce (Oevermann 1996, S. 74), vor dem Hintergrund einer Sozialität, die sich ihrerseits als Bündel von generativen, Bedeutung erzeugenden und die Deutung und Auseinandersetzung mit der Welt ordnenden Strukturregeln darstellt. Durch die sich im Dialog mit der Welt in jeder neuen Konfrontation mit der Vielfalt der Welt eröffnende Bandbreite an Optionen und der sich stellenden Frage, welche Option gewählt wird, wird eine potentielle Krise erzeugt und den handelnden Subjekten ein Entscheidungsdruck auferlegt, der jedoch gleichzeitig im Vollzug jeder konkreten Entscheidung das Einlösen des Autonomiepotentials der konkreten und subjektiven Lebenspraxis ermöglicht (S. 77f.), wobei die Einlösung des Autonomiepotentials niemals an ihr Ende gelangt – denn: „[J]eder Schritt in der Sukzession der lebenspraktischen Autonomisierung entbindet neue, bisher unbekannte Krisenmöglichkeiten.“ (S. 78)

Im Kontext der dem Menschen in jedem Moment seines Daseins gegenüber tretenden Widerständigkeit der Welt, der die handelnden Subjekte ausgeliefert sind, bedeutet der Begriff der Krise nichts anderes als die „nach ihrer Schließung rufende Öffnung der Zukunft.“ (S. 75)<sup>2</sup> Unter Krise sei demnach, so Oevermann in einer jüngeren Publikation, „das je Überraschende und Unerwartete zu verstehen, das sich aus der Zukunftsoffenheit des Ablaufs von Praxis und der damit verbundenen Ungewissheit“ ergibt. (Oevermann 2008, S. 57)

Ähnlich entwickelt Hans Joas seine Anthropologie menschlichen Handelns, wenn er Kreativität als Dimension allen menschlichen Handelns und Routine als Resultat von Kreativität bestimmt (Joas 1996, S. 287). Er argumentiert mit Dewey, Heidegger und Merleau-Ponty gegen die in der Handlungstheorie vielfach vorherrschende Vorstellung, dass sich das menschliche Handeln in

---

<sup>2</sup> Die Methode der Sequenzanalyse im Rahmen des von Oevermann entwickelten Interpretationsverfahrens der Objektiven Hermeneutik bildet diese Prozesse methodisch ab: auch hier geht es um die Eröffnung eines Spektrums an Fortsetzungsmöglichkeiten nach jeder Textsequenz. Die in den „Protokollen der Wirklichkeit“ dann jeweils vorgefundene konkret gewählte Option gewinnt ihre spezifische Bedeutung vor der Folie an nicht gewählten, jedoch ebenso als Möglichkeit aufgetretenen Varianten. (Vgl. u.a. Oevermann 2000, S. 58 – 156)

einem Zweck/Mittelschema verorten lässt (Joas 1996, S. 218 ff.). Nicht das intentionale und autonome Subjekt greift zweckorientiert auf die Welt zu, sondern diese dränge sich ihm vielmehr auf. Allerdings sei damit nicht eine Umkehrung der Logik gemeint, die das Subjekt in eine gleichsam deterministische und unterlegene Position rücken würde. Die Welt tritt vielmehr mit dem Subjekt in einen „quasi-dialogischen“ Prozess und verlangt nach Antwort, während die Antwortversuche des Subjekts wiederum als schöpferische Repliken auf die Welt zu betrachten seien. Als konstitutiv erweist sich dabei der Situationsbezug menschlichen Handelns (Joas 1996, S. 235).

„Unter ‚Situation‘ verstehen wir – ‚wir‘ als handelnde und vom Handeln wissende Menschen – ein Verhältnis von Menschen untereinander und zu Sachen oder von einem Menschen zu Sachen, das der jeweils erörterten Handlung schon vorausgeht und daher von der betroffenen bzw. dem betroffenen Menschen als Herausforderung, etwas zu tun oder aber nicht zu tun, je schon verstanden ist. Umgangssprachlich sagt man, man ‚gerate‘ in eine Situation, sie ‚widerfahre‘ uns, sie ‚stoße uns zu‘ und wir sähen uns ‚vor sie gestellt‘. Damit drücken wir aus, dass die Situation etwas ist, das unserem Handeln (oder Lassen) vorausgeht, dieses aber auch herausfordert, weil sie uns ‚angeht‘, uns ‚interessiert‘ oder ‚betrifft‘.“ (Joas 1996, S. 235f.) Die Wirklichkeit präsentiert sich in einer Sequenz von Situationen, die nicht stumm sind, sondern zum Handeln auffordern bzw. den Handelnden unter Druck bringen. Jeder Lösungsversuch eröffnet den Blick auf neue Formen und Möglichkeiten der Situationsbewältigung und trägt daher ein kreatives, ein schöpferisch gestaltendes Moment in sich.

An dieser Stelle ergibt sich ein Brückenschlag zu Oevermanns Theorie. In der Auseinandersetzung mit der Widerständigkeit der Welt, die gleichsam als die grundlegende Struktur der Mensch-Weltbeziehung zu betrachten ist, hat der Mensch Potentiale entfaltet, die es ihm ermöglichen krisenhaft anmutende Situationen, die jede in der Vergangenheit bewährte Lösung außer Kraft setzen, zum Grenz- und Sonderfall zu machen. Anders wäre die tägliche Lebenspraxis nicht zu bewältigen. Die Bearbeitung jeder Krise hinterlässt jedoch Erfahrung und Routine als Ergebnis sich bewährt habender Lösungen und schafft so eine „zweite Natur“, die das Gesamt der Dispositionen der Subjekte, „also ihre bewussten und unbewussten Wünsche, Erwartungen, Absichten, Zielvorstellungen, Wertorientierungen, Motive, Vorlieben“ (Oevermann 1996, S.77) in sich trägt. Oevermann bezeichnet die je individuell einzigartigen Konstellationen und Zugänge mit „Fallstruktur“. Diese stellt die jedem Menschen auf Grund seiner Biographie typische Art und Weise mit der Wirklichkeit umzugehen dar, indem sie auf bislang gemachte Erfahrungen und daraus entstandene Routinen verweist, die hinlänglich Sicherheit geben. Im Normalfall ist sie das Sicherheitsnetz, das hilft, die Wirklichkeit Augenblick für Augenblick mehr oder weniger reibungslos zu bewältigen.

Jeder der Grenzfälle hingegen, in denen die erworbenen Erfahrungen und Routinen nicht greifen, ist höchst riskant und bedroht die bereits konstituierten Ordnungen des Verhältnisses von Mensch und Welt.

Schon früh bilden daher Gesellschaften eigene, mit zunehmender Differenzierung komplexer werdende Strukturorte „der systematischen, das heißt *nicht zufälligen Erzeugung des Neuen durch Krisenbewältigung*“ aus (Oevermann 1996, S. 81). Aus diesen gehen die Professionen als Instanzen hervor, die neben der akuten Krisenbewältigung die mit den getroffenen Entscheidungen einhergehenden Geltungsfragen zu bearbeiten haben, da in jedem Fall einer Entscheidung und den daraus resultierenden neuen Sachlagen Bedarf gegeben ist, Krisenlösungen nachhaltig zu sichern. Auf Grund der Riskanz des Einsatzgebietes wird Angehöriger einer Profession nur, wer eine fundierte Ausbildung durchlaufen und in der Folge über eine erweiterte Wissensbasis, weitgehend gesichertes, methodisiertes Wissen und interventionspraktisch wirksames Können verfügt.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen bleibt zu resümieren: Die besondere Strukturlogik professionalisierten Handelns ist – grob gefasst - als Bewältigungsversuch aus der exponierten

Stellung des Menschen in der Welt abzuleiten. Die zentralen Momente der beschriebenen Strukturlogik ergeben sich *erstens* aus dem Verständnis der *Positionierung der handelnden Subjekte* in einer Welt, die laufend krisenhafte Momente produziert, welchen man zwar immer wieder sich bewährt habende Routinen entgegenhalten kann, deren Bewährung aber nicht auf Dauer gestellt ist; *zweitens* aus der Konzeption einer insofern *autonomen Lebenspraxis* als sich das Subjekt in jeder gegebenen Situation mit einer offenen Bandbreite an Optionen konfrontiert sieht, die zwar durch ein Regelsystem gerahmt sind, welches aber keine ultimative Sicherheit bietet – die Wahl der jeweils situationsadäquaten Lösung bleibt dem subjektiven Entscheidungsvermögen überlassen; *drittens* durch die daraus resultierende spezifische *Bewährungsdynamik* des menschlichen Lebens und die aus ihr abzuleitenden *Vermittlungsversuche zwischen Subjekt und Welt*.

Für die Formulierung eines systematisch aus der spezifischen professionellen Handlungslogik abgeleiteten Kompetenzbegriffs ist hervorzuheben, dass demnach ein *Strukturkern professionalisierten Handelns* in der *stellvertretenden Krisenbewältigung* besteht.

### **3. Sonderfall Pädagogische Professionalität**

Im Kontext des Bestimmungsversuchs einer aus anthropologischen Voraussetzungen und gesellschaftlichen Bedingungen abgeleiteten Handlungslogik von Professionen wird in der Folge der Versuch unternommen, relevante Momente pädagogischer Professionalität näher in den Blick zu nehmen und nach dem Verbindungsmodus der spezifischen Handlungsgrammatik pädagogischen Handelns mit der Strukturlogik professionalisierten Handelns zu suchen.

„Die Beantwortung der Frage nach der *Professionalisierbarkeit* der Erziehung oder nach ihrer *Professionalisierungsbedürftigkeit* hängt davon ab,“ – so Dewe/Ferchhoff/Radtke im Zuge ihres Versuchs, nach der Vereinbarkeit pädagogischen und professionellen Handelns zu fragen – „wie das ‚Pädagogische‘ und das ‚Professionelle‘ bestimmt und zueinander ins Verhältnis gesetzt werden.“ (Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992, S. 12)

Betrachten wir Professionen demnach als jene Strukturorte in spätmodernen Gesellschaften, die auf Grund ihrer speziellen Expertise in einem gesellschaftlich überlebensrelevanten Bereich besonders dafür ausgewiesen und lizenziert sind, die dort möglicherweise auftretenden Krisen stellvertretend für die Mitglieder der Gesellschaft – für einzelne oder für ein Kollektiv – zu bearbeiten, so haben einen solchen kollektiven Auftrag Lehrerinnen und Lehrer mit Einführung der Schulpflicht erhalten - auch wenn dieser Auftrag in seinen Anfängen bis spät ins 20. Jahrhundert hinein für den Großteil des Lehrerstandes noch naturwüchsig und unterbestimmt war. Mit zunehmender Wissensorientierung und Technologisierung und der damit zusammenhängenden, laufend bedeutsamer werdenden Vermittlung von Wissen und Können an die Heranwachsenden wird Vermittlungskompetenz, die Kernkompetenz von Pädagoginnen und Pädagogen, zur unverzichtbaren Ressource gesellschaftlicher Entwicklung und ein Versagen von Vermittlung zu einem unkalkulierbaren Risiko. Daraus lässt sich die Professionalisierungsbedürftigkeit pädagogischer Berufe und der Anspruch ableiten, pädagogische Professionalität voranzutreiben, um sicher zu stellen, dass immanente Vermittlungskrisen von den zuständigen Pädagoginnen und Pädagogen identifiziert und so gut als möglich bearbeitet werden können. Die Form der Bearbeitung ist jedoch eine spezifische, mit dem Kern des Pädagogischen zusammenhängende und gleichzeitig in einer Strukturanalogie mit professionalisiertem Handeln befindliche. Dieser Aspekt wird im Folgenden näher beleuchtet.

Wir leben in Gesellschaften, in denen auf Grund kontinuierlichen Veränderungsdrucks das Pädagogische allgegenwärtig zu sein scheint. Es sei, so Michael Wimmer in einem Aufsatz zur Spezifik pädagogischer Professionalität, eine Entgrenzung des Pädagogischen zu verzeichnen. „Von der pränatalen Betreuung durch die Hebamme bis zur Gerontopädagogik, von der morgendlichen Stimme im Radiowecker bis zu den Spätnachrichten findet eine pädagogische

Begleitung statt, ohne dass man sich in explizit pädagogischen Situationen, Feldern oder Rollen befindet, ohne es also zu merken und ohne Bewusstsein dafür, worin das Pädagogische in diesen alltäglichen und ‚eigentlich‘ unpädagogischen Situationen liegt.“ (Wimmer 1996, S. 416) Gerade deshalb aber müssten professionelle Pädagoginnen und Pädagogen „etwas wissen und können was gerade nicht mehr selbstverständlich ist, nämlich Probleme als Lernprobleme identifizieren und zielgerichtet zu ihrer Lösung beitragen.“ (Wimmer 1996, S. 423, zur Beobachtung der „Veralltäglichung pädagogischen Wissens“ und den damit verbundenen Konsequenzen für Fragen pädagogischer Professionalität vgl. auch Nittel 2004) Das bedeutet, dass gerade auf Grund der Allgegenwart pädagogischer Momente in einer sich ständig im Fluss und in Veränderung befindlichen Welt pädagogische Situationen als solche erst einmal erkannt, erfasst und in ihrem pädagogischen Anspruch konturiert und interpretiert werden müssen (Wimmer 1996, S. 425). Diese auf ein vorweg im Grunde nicht planbares Geschehen fokussierte Grundstruktur der pädagogischen Situation zieht die Spezifik pädagogischen Handelns nach sich, nämlich die Unmöglichkeit, einer Programmatik zu folgen oder auf eine Anwendungswissenschaft zu rekurrieren. Vielmehr wird pädagogisches Handeln durch einen unhintergehbaren Kern von Ungewissheit – einem Nicht-Wissen und Nicht-Wissen-Können - bestimmt.

„[D]ieses Nicht-Wissen und Nicht-Wissen-Können [macht] den Kern pädagogischen Handelns und der Professionalität aus, deren Aufgabe folglich darin besteht, die Beziehung zwischen einem Wissen und einer Situation, einem ‚Fall‘, einer Singularität herzustellen, einer Singularität, die dem Wissen Widerstand bietet als etwas Fremdes, vor ihm Verschlossenes und insofern Absolutes.“ (ebda.) Nun könnte man einen Widerspruch zwischen der von Professionen geforderten Expertise, die sich nachgerade über eine erweiterte Wissensbasis für einen bestimmten Bereich definiert, und dem hier angesprochenen konstitutiven Kern pädagogischen Handelns als Nicht-Wissen unterstellen. Das wäre allerdings eine missverständliche Interpretation des von Wimmer dargelegten Konzepts des Nicht-Wissens bzw. des Nicht-Wissen-Könnens. Nicht für eine Wendung zur intuitiven und auf bloße Alltagserfahrung abstellenden Bearbeitung pädagogischer Situationen argumentiert Wimmer. Vielmehr plädiert er dafür, dass vor dem Hintergrund der paradoxalen Grammatik der pädagogischen Beziehung – „durch Erziehung eine Intention verfolgen zu wollen, es aber eigentlich nicht zu können, weil, was gewollt wird, nur vom Anderen selbst hervorgebracht werden kann“ (S. 425f.) – das Professionswissen als Voraussetzung dient, den jeweils individuellen Fall in seiner unvertretbaren „Singularität“ zur Geltung kommen zu lassen und sich gleichzeitig immer wieder erneut der Ungewissheit auszusetzen, die jede pädagogische Situation, jede pädagogische Interaktion mit sich bringt. Diese grundlegende Ungewissheit führe häufig, so Wimmer, entweder zum Bestreben, das gegebene Wissen zu verbessern und zu konkretisieren oder auch „zum Rückzug auf intuitive, alltagsorientierte Deutungs- und Handlungsmuster, die als ‚dogmatischer Kern‘ oder ‚gesunde Dogmatik‘ auch noch ihre theoretische Rechtfertigung finden [...]“ (S. 427) Dagegen wäre die Problematisierung des Verhältnisses zum Wissen zu setzen, das in der Situation als wissendes Nicht-Wissen den Hintergrund für die Interpretation der Situation bildet. Jeder Fall würde dann „eine Revision des Wissens [darstellen], durch das der ‚Fall‘ erst zu einem solchen wurde.“ (S. 435)

Das professionelle Wissen ist unverzichtbar, um Problemlagen überhaupt identifizieren zu können, bei der Bearbeitung des individuellen Falls eines unverfügbaren Anderen wird dieser jedoch nicht unter die gegebenen Wissensbestände subsumiert. Es ginge lt. Wimmer um Urteilskraft, jedoch nicht um bestimmende, sondern reflektierende Urteilskraft (ebda.).

Suchen wir nun nach der Schnittmenge professionalisierten und pädagogischen Handelns, so finden sich fünf Strukturanalogien, die das eine mit dem anderen in eine Art Selbstähnlichkeitsbezug bringen. So zeichnen sich auch professionelle Pädagoginnen und

Pädagogen durch ihre besondere Zuständigkeit für eine gesellschaftlich *besonders relevante, krisenanfällige Sachthematik* aus, für die es *keine Standardlösung* gibt (1). Aus der Krisenanfälligkeit und der Relevanz der Sachthematik lässt sich die Anforderung, eine besondere *Expertise* und eine *erweiterte, wissenschaftlich fundierte Wissensbasis* für diese Sachthematik zu entfalten ableiten (2). Auch der Anspruch der *Fallorientierung* und die daraus folgende Interaktivität der Handlungsstruktur folgen daraus und sind typisch für pädagogische Professionalität (3). Dies gilt ebenso für das Moment der *Ungewissheit* auf Grund der nicht verallgemeinerbaren Besonderheit jedes Einzelfalls, zugespitzt auf das Wissen um dessen *Singularität* und um die unüberbrückbare Differenz zum jeweils Anderen (4). Im Kontext der Brisanz der Lösung der Aufgabe stehen auch Pädagoginnen und Pädagogen unter *Handlungszwang* in der jeweiligen Situation und unterliegen – im gesamtgesellschaftlichen Interesse, in dem die Sachthematik steht - einer *Begründungsverpflichtung* zur Legitimation der gesetzten Handlungen (5).

Grundlegende *Differenzen* zwischen pädagogischen Berufen und klassischen Professionen wären erstens darin zu sehen, dass – mit Oevermann – etwa das Arbeitsbündnis zwischen Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern wegen der bestehenden Schulpflicht nicht in Reinkultur gepflegt werden kann. Darüber hinaus sind Schülerinnen und Schüler – mit Dewe/Ferchhoff/Radtke - keine kontraktfähigen Klienten. Weiters ist der direkte Fallbezug in institutionellen Kontexten wie der Schule nur bedingt gegeben – das Schülersubjekt tritt Lehrerinnen und Lehrer tendenziell als ein kollektives und nur in besonderen Ausschnitten ihres Handelns als individuelles gegenüber. Schließlich ist pädagogisches Handeln nicht wie die klassischen Professionen retrospektiv sondern „prospektiv“ orientiert (Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992, S. 15). Es handelt sich demgemäß eher um Prophylaxe (Oevermann 1996, S. 149) als um Wiederherstellung beeinträchtigter Lebenspraxis. Das bedeutet jedoch nicht, dass pädagogische Berufe nicht als Professionen verstanden werden können, vielmehr ist der Eigensinn pädagogischer Professionalität daraus abzuleiten: Der pädagogische Handlungsmodus, um dessen Erschließung es geht, ist gegenüber den klassischen Professionen als *different* und nicht als defizitär zu betrachten. (Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992, S. 16)

#### **4. Die Unwegsamkeiten des Kompetenzbegriffs**

Das im vorliegenden Sammelband vorgestellte Domänenmodell stellt den Versuch dar, sich an eine systematische Begründung professioneller pädagogischer Kompetenzen anzunähern, einen systematischen Kern von (pädagogischer) Professionalität mit einem grundlegenden Verständnis menschlichen Handelns in Zusammenhang zu bringen und auf diese Weise sowohl die Perspektive subjektiver Fähigkeiten und Fertigkeiten von Pädagoginnen und Pädagogen als auch strukturelle Bedingungen auf der Folie der Grundstruktur professionalisierten pädagogischen Handelns sichtbar zu machen. Die Domänen repräsentieren allerdings nicht nur den Versuch, eine aus den Handlungslogiken der Professionen sich ergebende Grundstruktur professionalisierten pädagogischen Handelns zu entwickeln. Ebenso sind sie als ein heuristisches Konzept zu verstehen, das die Bestimmung und das Erfassen professioneller Kompetenzen von Pädagoginnen und Pädagogen leiten soll.

Die Geschichte des Kompetenzbegriffs ist zwar relativ kurz, gleicht jedoch – nimmt man die zunehmende Verwendungsdichte des Begriffs – einer unerhörten Erfolgsstory. Dass es bislang kein einheitliches Verständnis des Kompetenzbegriffs gibt, hängt wohl unter anderem auch mit dieser Erfolgsstory zusammen. Zu viele und zu divergente Aspekte und Interessen heften sich an die Idee der Kompetenz. Ein Schlüsselmerkmal des Kompetenzbegriffs, so Klieme/Hartig in einer ausführlichen begriffsgeschichtlichen Analyse, sei jedenfalls fachhistorisch „der stärkere Bezug zum ‚wirklichen Leben‘.“ (Klieme/Hartig 2007, S. 17) Demgemäß lässt sich Kompetenz grob als lebenspraktisch ausgerichtete Leistung des Subjekts umreißen, die es erbringt, um Situationen unterschiedlicher Komplexität zu bewältigen.

Auf breiter Basis und systematisch eingeführt wurde der Begriff der Kompetenz in die erziehungswissenschaftliche Diskussion durch Heinrich Roth, der im zweiten Band seiner Schrift zur „Pädagogischen Anthropologie“ (1971) von Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz als grundlegenden menschlichen Fähigkeiten spricht und diese mit der Idee der Mündigkeit und damit mit einem emanzipatorischen Anspruch verbindet:

„Mündigkeit, wie sie von uns verstanden wird, ist als Kompetenz zu interpretieren, und zwar in einem dreifachen Sinne: a) als Selbstkompetenz (self competence), d.h. als Fähigkeit, für sich selbstverantwortlich handeln zu können, b) als Sachkompetenz, d.h. als Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können, und c) als Sozialkompetenz, d.h. als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können.“ (Roth 1971, S. 180)

Dieses Kompetenzmodell findet im weiteren Diskurs vor allem in der beruflichen Bildung Eingang, wird aber insgesamt in der Erziehungswissenschaft breit rezipiert.

Ähnlich verhält es sich mit dem aktuell am meisten referenzierten Kompetenzmodell, das auf Franz E. Weinerts Bestimmung von Kompetenz basiert. Weinert intendiert mit seinem vielzitierten Konzept, sich von einem „vieldeutigen Leistungsbegriff“ (Weinert 2001, S. 27) durch eine stringendere Formulierung mit Fokus auf Problembewältigungsfähigkeit abzugrenzen. Kompetenzen werden von Weinert, dessen Bestimmung von Kompetenz hier der Vollständigkeit halber trotz hinlänglicher Bekanntheit des Konzepts angeführt wird, demnach als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen,“ verstanden, „sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (S. 27f.)

In dem auf diese Weise formulierten Verständnis von Kompetenz fällt die stark personal orientierte Dimensionierung auf: es geht in der Perspektive erster Person um Dispositionen und Bereitschaften des Individuums, die sich ihrerseits um kognitive Fähigkeiten gruppieren und diese im Vollzug von Problemlösungen zur Entfaltung bringen. Probleme lösen lässt sich in diesem Kontext als ein Vorgang interpretieren, dessen ganz allgemeines Ziel es ist, sich erfolgreich der Welt zu bemächtigen, um gegebene Bedingungen persönlich fruchtbar werden zu lassen. Das heißt, es geht um funktionale, auf Performanz ausgerichtete Handlungslogiken. Diese werden zwar durch den Appell zur *verantwortungsvollen* Nutzung der vorhandenen Gelegenheiten in Hinblick auf bloße Gewinnoptimierung normativ gerahmt, dennoch lässt sich die Reichweite des von Weinert vorgelegten Kompetenzverständnisses auf das Feld einer funktional motivierten, personal orientierten Handlungsrationale relativ klar einschränken. Dieses Feld ist ein durchaus wesentliches, wenn es darum geht, soziale und kulturelle Partizipationsfähigkeit sicher zu stellen. Ohne Kulturtechniken – und im Grunde ist dieser Kompetenzbegriff nichts anderes als ein komplexerer, den Bedingungen technologisch hoch entwickelter Gesellschaften angepasster Nachfolger der klassischen Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens – lässt sich in der Gegenwartswelt kein Staat machen, geschweige denn ein einigermaßen eigenständiges und selbstbestimmtes Leben führen. Da ein Innehalten der zunehmend sich beschleunigenden Entwicklungen kaum abzusehen ist, ist es daher nur verantwortungsvoll, die – nicht nur von Heranwachsenden - anzueignenden Fähigkeiten und Fertigkeiten im Lichte einer problemlösungsorientierten Kompetenzvermittlung zu betrachten. Nur so kann zumindest den grundlegenden Anforderungen der Welt sehenden Auges begegnet oder können Defizite etwa unserer Schulsysteme in den Blick genommen werden - wenn das auch mit den aktuellen Schulleistungstests nicht immer und konsistent gelingt. Dennoch ist der Horizont eines gelingenden Lebens mit dem in diesem Ansatz konturierten Fähigkeitsspektrum bei weitem nicht ausgeleuchtet. Eher geht es um eine basale Infrastruktur an Kompetenzen, die zwar so etwas wie der Vorhof zur Teilhabe und Eigenständigkeit ist, durch den man hindurch



muss, will man den Raum einer zumindest hinlänglich autonomen Lebenspraxis erreichen. In diesem Vorhof stehen zu bleiben kann jedoch keinem gewünscht werden.

Auch im Kompetenzspektrum professionalisierten Handelns lassen sich solche kulturtechnischen Fähigkeitsbereiche als Stützfunktionen und als Voraussetzungen erweiterter Handlungsfähigkeit herauslösen und auch hier haben sie grundlegende, aber nicht eigenständige, sondern eben stützende (operative) Bedeutung. In diesem Bereich könnte man Expertise verorten, die zwar eine erforderliche, jedoch keine hinreichende Voraussetzung für Professionalität darstellt (vgl. Pfadenhauer 2003, S. 26ff.). Kompetenzen wie sie in der Rezeption des Weinert'schen Ansatzes mehrheitlich definiert werden, erfassen jedenfalls nicht jene Bereiche, die im Rahmen von Schulbildung das bloße Aneignen von Kulturtechniken überschreiten bzw. im Kontext professioneller Aufgaben nach Formen von Problembewältigung verlangen, die mit einer wie auch immer entfalteten Problemlösungsfähigkeit nicht hinreichend abgedeckt sind. Nimmt man die Handlungslogik von Professionen in den Blick, die sich ihrerseits aus der Anforderungsstruktur professionalisierten Handelns erschließt, so zeigt sich ein über Expertentum und Funktionalität hinausgehender Anspruch, auf den in der Diskussion um Professionalisierung immer dann hingewiesen wird, wenn Professionalität auf wissenschaftliches Wissen und Expertise eingeschränkt zu werden droht (vgl. darüber hinaus auch Dietrich Benners Hinweis zur besonderen Gestaltungsproblematik verberuflichter pädagogischer Praxis im Horizont der Profession, Benner 2001, S. 55<sup>3</sup>).

Auf der Basis dieser Vorüberlegungen – Kompetenz als Leistung des Subjekts zur Wirklichkeitsbewältigung, als performativer Ausdruck von Mündigkeitsstreben, als Problemlösefähigkeit zur erfolgreichen Weltbewältigung - ergeben sich einige Konsequenzen für den im vorliegenden Konzept von Professionalität maßgeblichen Kompetenzbegriff, in dessen Formulierung versucht wird, das Motiv der Wirklichkeits- und Problembewältigung zu überschreiten. Erstens – übrigens in Analogie zu Roths Brückenschlag zwischen Kompetenz und Mündigkeit – indem argumentiert wird, dass professionalisiertes Handeln im Zuge stellvertretender Krisenbewältigung ein Stück lebenspraktischer Autonomie entweder wieder herstellen oder überhaupt erst gewinnen hilft; zweitens indem die Form der Bewältigung als Gestaltungsmöglichkeit und als Lernanlass für die Betroffenen aufgefasst wird, etwa wenn die Erzeugung des Neuen durch Krisenbearbeitung als Maxime und als wesentliche Kompetenz professionalisierten Handelns in den Blick kommt oder wenn es darum geht, aus der jeweils gefundenen Krisenlösung für die betroffenen Akteurinnen und Akteure Vorstellungen für zukünftige und dann selbst vertretene Krisenbewältigungsmöglichkeiten abzuleiten. (vgl. dazu Oevermanns Rede von der Hilfe zur Selbsthilfe, 1996, S. 152 und 2008, S. 63)

Vor diesem Hintergrund wurde im vorliegenden Ansatz ein Kompetenzbegriff formuliert der neben den Dimensionen einschlägigen Wissens und Könnens sowohl eine grundlegende Kreativität professionalisierten Handelns sowie dessen Situiertheit als Antwort auf gegebene Strukturen in den Vordergrund rückt. Kreativität ist dabei im Sinne der von Joas weiter oben allgemein für menschliches Handeln bestimmten Dimension gemeint, allerdings in einer exponierteren Form – Professionen stehen unter gesellschaftlicher Beobachtung. Auch der Aspekt des Quasi-Dialogs mit der Wirklichkeit, des Antwortens auf Situationen seitens des

---

<sup>3</sup> Auf die von Benner angeführte Differenz zwischen Berufstätigkeit und Praxis, die besonders auf pädagogisches Handeln zutrifft, kann im Rahmen des vorliegenden Artikels nicht weiter eingegangen werden. Nur soviel zur groben Erläuterung des hier angeführten Hinweises: Benner bezieht sich in seiner Argumentation auf die Aufgabe pädagogischer Praxis, „durch Professionalisierung die Verberuflichung der Praxis so zu gestalten, dass auch deren nicht-verberuflichte Horizonte erhalten und weiterentwickelt werden.“ Dabei gälte es der Sorge Rechnung zu tragen, „dass die Praktiken nicht nur in professionalisierter Form, sondern darüber hinaus zugleich im alltäglichen Zusammenleben der Gesellschaftsmitglieder ausgeübt werden.“ Dieser Aspekt wäre vor dem Hintergrund des hier angeführten Begriffs von Professionalität weiter zu diskutieren. Vor allem wäre im Auge zu behalten, dass die Professionalisierung von gesellschaftlichen Tätigkeitsbereichen keinen Freibrief für Entsorgungsversuche gesellschaftlicher Probleme durch deren lückenlose Delegation an Professionen darstellen kann.

Subjekts wurde als eine allgemeine Dimension menschlichen Handelns dargestellt und auch dieser Aspekt tritt im professionalisierten Handeln in verstärkter und hervorgehobener Form entgegen, da es sich hier um eine besondere Form der Wirklichkeitsbewältigung und damit um eine besondere Beziehung von Subjekt und Situation bzw. – wie es bei Giddens formuliert wird – von Subjekt und Struktur handelt. (Giddens 1997<sup>3</sup>)

Im Rahmen des hier dargestellten Theorierahmens wurden fünf Kompetenzfelder – „Domänen“ – herausgearbeitet, deren Verfasstheit das oben skizzierte widersprüchliche Spannungsgefüge als ein Zusammenspiel von Akteur und Situation, von Subjekt und Struktur – bezogen auf Schule: von individuellem Lehrerhandeln und institutionellen Rahmenbedingungen – abbildet (eine ausführliche Beschreibung zum Domänenbegriff findet sich im Editorial des vorliegenden Bandes).

Die erarbeiteten Kompetenzfelder ergeben sich aus der Anforderungsstruktur und der daraus folgenden Handlungslogik pädagogischer Professionalität, die im vorigen Abschnitt versucht wurde in ihren wesentlichen Strukturmomenten darzustellen. Im Folgenden wird nun die Intention verfolgt, die jeweiligen Anforderungen und die daraus resultierenden Ableitungen in Verbindung zu bringen. Lineare Beziehungen lassen sich allerdings nicht herstellen, etwa nach dem Modell: hier die Anforderungsstruktur dort die zugehörige Domäne. Vielmehr stehen sowohl Anforderungsstruktur als auch Domänen in mehreren Verschränkungen miteinander in Verbindung.

So spiegelt sich der Aspekt der Signifikanz der jeweiligen krisenanfälligen Sachthematik und der damit im Zusammenhang stehenden Aufgabe der stellvertretenden Krisenbewältigung in der Domäne Reflexions- und Diskursfähigkeit wider (1). Dieses Kompetenzfeld drückt sich in problembezogener Reflexivität aus, d.h. in der Fähigkeit, Situationen methodisch abgesichert zu erfassen und mit hinreichender Distanz systematisch und unter Heranziehen von Theoriewissen analysieren zu können. Diskursfähigkeit bedeutet in diesem Kontext, die im Bearbeiten der Situation auftauchenden Interpretationen und Lösungsmöglichkeiten (meist ex post) diskursiv und abgestützt auf eine tragfähige Wissensbasis verarbeiten und begründen zu können. D.h. diese Domäne antwortet auch auf die Anforderungsbereiche der Fallorientierung sowie der Begründungsverpflichtung. Um einen solcherart professionellen Diskurs durchführen und mit Leben erfüllen zu können, bedarf es des kontinuierlichen und lebendigen Austausches mit Kolleginnen und Kollegen inkl. der dafür förderlichen Strukturen in Hinblick auf Raum, Zeit, Verantwortlichkeit etc. Dieser Anspruch wird durch die Domäne Kooperation und Kollegialität erfasst (2). Sie stellt einen Kontext her, der die Bewältigung der stellvertretenden Krisenbewältigung und der dieser vorausgehenden Krisenanalyse sowie der nachfolgenden Legitimation und Kritik der gesetzten Handlungen und getroffenen Entscheidungen sicher stellen soll. Fallorientierung und damit in Verbindung Falldeutung verlangen – neben Reflexivität und der Entwicklung eines Fachdiskurses – auch nach differenzierten Blicken auf die Situation und einer damit in Zusammenhang stehenden Wahrnehmung und Anerkennung des Anderen in seinem Eigenrecht: Differenzfähigkeit (3). Diese Domäne wiederum bezieht sich nicht nur auf differenzierende hermeneutische Fähigkeiten, sondern auch auf die für professionalisiertes pädagogisches Handeln konstitutive Ungewissheit und auf die damit zusammenhängenden Antinomien. Diese spitzen sich in der unvertretbaren Singularität des Einzelfalls und der unüberbrückbaren Differenz zum jeweils Anderen zu.

Professionsbewusstsein zu entfalten – das vierte Kompetenzfeld (4) –, verweist auf die öffentliche Verpflichtung, sich als Profession zu legitimieren und den damit einhergehenden Anspruch – angesichts der Signifikanz des Zuständigkeitsbereichs -, eine Art öffentliches Bekenntnis zur übertragenen Verantwortung abzulegen, sich öffentlich zu legitimieren, aber auch die Grenzen der Verantwortung und zur Zuständigkeit mit entsprechender Seriosität im Blick zu behalten. Personal Mastery (5) zielt auf das professionelle Selbst ab, das nicht nur in der Fähigkeit zum Ausdruck kommt, Professionswissen und -können situationsbezogen umzusetzen,

sondern auch den Umgang mit sich selbst bewusst zu gestalten. Kooperation und Kollegialität, Professionsbewusstsein und Personal Mastery sind im Konzert der fünf Domänen als ermöglichende, ja unerlässliche Infrastruktur sowohl individueller Kompetenz als auch struktureller Bedingungen zu betrachten. Sie bilden die Folie, vor deren Hintergrund Reflexions-, Diskurs- und Differenzfähigkeit zur Entfaltung kommen.

## **5. Möglichkeiten und Probleme eines evidenzbasierten Zugangs zu Kompetenzen**

Wie bereits einleitend zu Abschnitt 4 vermerkt, versteht sich der vorgelegte, aus der Anforderungsstruktur professionalisierten und pädagogischen Handelns abgeleitete und handlungstheoretisch begründete Entwurf eines kompetenzorientierten Konzepts pädagogischer Professionalität als heuristisches Programm, mit dessen Hilfe das Handlungsrepertoire von Pädagoginnen und Pädagogen als professionell Handelnde systematisierbar wird. Wie aber lässt sich nun die Brücke vom Systematischen zum Empirischen schlagen? Die Frage stellt sich, ob und wie sich die beschriebenen Kompetenzfelder empirisch erfassen lassen, ob sich Anteile der Domänen als Phänomene im Lehrerhandeln zeigen bzw. wo sie als Desiderate auftreten. Gehen wir davon aus, dass die im vorliegenden Projekt erarbeiteten Domänen komplexe Konstrukte mit der Tendenz zur Erzeugung eines „normativen Bedeutungsüberhang“ (Klieme/Hartig 2007, S. 21) darstellen, so ist ihre Messbarkeit aus dieser Problemperspektive zu betrachten. Die bildungstheoretische Kritik an den diversen gegenwärtig praktizierten Kompetenzmessungen greift genau diese Problemperspektive auf und hebt hervor, dass jeder Versuch der Kompetenzmessung aus bildungstheoretischer Sicht zwangsweise eine Reduktion darstellen muss. Bei jeder Messung, darauf verweisen auch Klieme/Hartig in einem einschlägigen Artikel zu Kompetenzkonzepten und deren Anwendbarkeit auf Kompetenzmessungen, geht es notwendigerweise um Konkretionen. „Um Kompetenzen als empirischen Forschungsgegenstand zugänglich zu machen, müssen individuelle Kompetenzausprägungen empirisch möglichst eindeutig bestimmt werden. Da Kompetenzen Dispositionen sind, reicht es zur Diagnose einer Kompetenzausprägung nicht aus, eine einzelne Beobachtung anzustellen. Kompetenzen lassen sich nur auf der Basis einer Palette von Einzelbeobachtungen bei unterschiedlichen Aufgaben bzw. in variierenden Situationen abschätzen.“ (Klieme/Hartig 2007, S. 24) Erst eine konsistente Zusammenfassung von Einzelbeobachtungen, so Klieme/Hartig, kann zu einer Aussage über das individuelle Kompetenzniveau führen. Ohne eine solche Messung erhalte man allenfalls „kasuistische Verhaltensinterpretationen“, jedoch „keine systematische Zuschreibung von Kompetenzausprägungen.“ (S. 24) Die jeweilige Kompetenz sei daher zunächst „hinreichend spezifisch“ zu definieren, und zwar in einem zweischrittigen Verfahren. In einem ersten Schritt ginge es um die Definition der für die jeweilige Kompetenz relevanten Situationen und daraus ableitend die Formulierung der Testinhalte. In einem zweiten Schritt sei die Bestimmung kompetenten Verhaltens zu folgern und zu präzisieren, welches Handeln als ein Hinweis auf Kompetenz gewertet werden kann. (ebda.). Mit zunehmender Komplexität eines zu erfassenden Merkmals werde seine Operationalisierung jedoch immer schwieriger (S. 25) Folgen wir diesen Hinweisen, so ergibt sich eine dilemmatische Situation, wenn es um die Messung von Kompetenzen geht: Einerseits wird betont, dass nur eine konzise Messung von Kompetenzen diese solide in ihren Ausprägungen darstellen kann. Um eine solche Erfassung bzw. Messung durchzuführen, bedarf es jedoch einer präzisen Konkretisierung der Kompetenzen. Andererseits sind Kompetenzen als komplex angelegte Handlungszusammenhänge zu verstehen. Mit steigender Komplexität eines Handlungszusammenhangs erweist sich jedoch – wie die Autoren einräumen – dessen Erfassen im Messverfahren als zunehmend schwierig. Eine Reduktion etwa auf kognitive Kompetenzen wird in mehreren Ansätzen zur Kompetenzmessung als ein Ausweg aus dem beschriebenen

Dilemma gesehen. Für die im vorliegenden Projekt entwickelten Kompetenzfelder würde diese Reduktion jedoch am Grundgedanken der Domänen vorbei gehen, da, wie gezeigt wurde, diese gerade aus einer Verschränkung von vielschichtigen Facetten eines Handlungszusammenhangs bestehen. Zum Beispiel wegen ihrer besseren Messbarkeit nur die kognitiven Aspekte herauszuschneiden, würde eine unzulässige Verzerrung des theoretischen Rahmens bedeuten, da relevante Aspekte – etwa die kreativen, reflexiven und intuitiven Komponenten professionalisierten Handelns - aus dem zu erstellenden Raster herausfielen. Zu einer ähnlichen Einschätzung gelangen die Autoren einer Studie, die sich der Frage widmete, wie sich professionelle Kompetenzen von Studierenden des Lehramts im Rahmen einer erweiterten Praxisphase - es ging um ein ins Studium eingefügte Praxisjahr - im Vergleich zu den Kompetenzen von Regelstudierenden, die Tagespraktika absolvieren, entwickeln (vgl. Dieck et al. 2010, S. 100). Dieck et al. greifen in ihrer Untersuchung auf das von Oser und Oelkers entwickelte Kompetenzmodell zurück, da dieses sich, so die Autoren, explizit an den Handlungsanforderungen von Lehrerinnen und Lehrern orientieren würde (S. 100). In der Studie wird ein Mix aus quantitativen und qualitativen Verfahren zur Messung der Kompetenzentwicklung eingesetzt. Die quantitativen Verfahren, so das Resümee der Autoren nach einem ersten Abschluss der Studie, hätten sich als weniger geeignet erwiesen, um die Kompetenzentwicklung der Studierenden im Praxisjahr abzubilden. Um die Lehrerkompetenzentwicklung standardisiert und auf breiter Basis („large scale“) erfassen zu können müssten lt. Dieck et al. „geeignete Verfahren erst entwickelt werden.“ (S. 108) Auch eine von der Europäischen Union in Auftrag gegebene Machbarkeitsstudie zur Erfassung beruflicher Kompetenzen weist auf Schwierigkeiten, die ein solches Unterfangen mit sich bringt, hin. Vor dem Hintergrund der Bedeutung beruflicher Bildung – hier ist nicht exklusiv Lehrerbildung gemeint – besteht großes Interesse, empirische Evidenzen zur Entwicklung von Kompetenzen im Rahmen einer beruflichen Ausbildung zu erhalten. Dieses Ziel wird aktuell in der Europäischen Union mit dem Versuch, ein so genanntes Berufsbildungs-PISA zu initiieren verfolgt. Die zu diesem Themenkomplex durchgeführte Machbarkeitsstudie kam zu dem Ergebnis, dass ein internationaler Vergleich der Leistungsfähigkeit von Berufsbildungssystemen über ein ‚large scale assessment‘ zwar schwierig, aber aus wissenschaftlicher Perspektive durchaus möglich sei. (Baethge et al. 2006, S. 126) Allerdings bestünde für ein Berufsbildungs-PISA derzeit weder ein Konsens, was die Bestimmung des Kompetenzbegriffs betrifft, noch ein „Königsweg der Operationalisierung und Messung von Kompetenzen.“ (Baethge et al. 2006, S. 16) Da zu erwarten sei, dass Kompetenzmessungen auch im Berufsbildungsbereich in Zukunft eine immer größere Rolle spielen, werde „die Entwicklung adäquater Konzepte zur Kompetenzmessung eine Herausforderung darstellen, da diese nicht nur den methodischen Gütekriterien, sondern auch einem sinnvollen Verhältnis von Aufwand und Ertrag entsprechen müssen.“ (Edelmann/Tippelt 2007, S. 143)

Fazit: wissenschaftlich legitimierbare Kompetenzmessungen sind zwar prinzipiell möglich, Verfahren für komplexe Kompetenzdimensionen müssen jedoch erst entwickelt werden. Das Dilemma von Testkonstruktionen lautet bislang: Sobald der zu messende Gegenstand eine gewisse Komplexität erreicht, kann er in vollem Umfang nicht mehr gemessen werden. Also wird das zu Messende im Zuge seiner Konkretisierung so zugeschnitten, dass etwas Messbares daraus wird. Was nicht messbar ist, wird aus der Testung ausgenommen. In der Analyse der Ergebnisse wird dann vielfach zwar die Reduktion als Einschränkung des Erkenntniswertes dargestellt, dennoch vermittelt die Analyse meist den Eindruck, als könnte über das Gesamte etwas ausgesagt werden.

Im Folgenden zwei Beispiele für das beschriebene Dilemma.

Beim ersten Beispiel handelt es sich um ein Forschungsprojekt von König/Peek/Blömeke, in dem die Frage nach Möglichkeiten der Qualitätssicherung in der Lehrerbildung gestellt und vor diesem Hintergrund ein Testinstrument zur Erfassung pädagogischen Wissens von

Studierenden des Lehramts entwickelt wurde. (König/Peek/Blömeke 2010) Zum besseren Verständnis der von mir verfolgten Argumentation wird das Vorhaben hier erst einmal grob skizziert. Einleitend heißt es zur Beschreibung der Intention des Unternehmens: „Zu den langfristigen und globalen Zielsetzungen dieses grundlegenden Wandels [d.h. der zunehmenden Orientierung an Standards und Kompetenzen als Ausdruck der Ergänzung der herkömmlichen input- durch eine output-Orientierung, IS] zählt die Entwicklung und Sicherung einer qualitätsvollen Lehrerbildung, die – Verantwortung tragend für ein beruflich qualifiziertes und kompetentes Lehrpersonal – einen substanziellen Beitrag zur Steigerung der Qualität in Schule und Unterricht leistet.“ (S. 73) Um eine diesen Ansprüchen genügende Lehrerbildung zu gewährleisten, wären „geeignete Modellierungs- und Messverfahren benötigt, um die gesetzten Ziele empirisch überprüfen zu können und damit differenziert Einsicht über Lern- und Ausbildungsprozesse sowie Wirkungsweisen von Ausbildungsprogrammen und ihren Charakteristika zu erhalten.“ (S. 74) In diesem Kontext sei der Beitrag des Vorhabens zu sehen, das fachübergreifende pädagogische Wissen von angehenden Lehrkräften zu ermitteln. Ausgehend von der beschriebenen Intention wurden fünf inhaltliche Anforderungsbereiche formuliert, die für das berufliche Handeln von Lehrerinnen und Lehrern im Anschluss an Ergebnisse der Schulforschung als maßgeblich erachtet werden: Strukturierung von Unterricht, Motivierung, Umgang mit Heterogenität, Klassenführung und Leistungsbeurteilung. (S. 75) Das Aufscheinen dieser Bereiche wurde in Form einer Textanalyse von einschlägigen Dokumenten wie etwa dem Curriculum des erziehungswissenschaftlichen Studiums, der Prüfungsordnung u. dergl. untersucht. Parallel dazu wurden drei kognitive Dimensionen – erinnern, verstehen/analysieren und kreieren - auf Basis der erweiterten Bloom'schen Taxonomie kognitiver Prozesse (vgl. Anderson/Krathwohl 2001) herausgearbeitet und gemeinsam mit den Inhaltsbereichen in eine Testmatrix gebracht. Eine Testaufgabe etwa zum Inhaltsbereich Leistungsbeurteilung fragt nach den drei Gütekriterien, die zu nennen sind, wenn „diagnostische Urteile fair und genau sein sollen.“ (König/Peek/Blömeke 2010, S. 77) Diese drei Gütekriterien (Objektivität, Reliabilität und Validität) werden im Multiple Choice Verfahren abgefragt – der kognitive Prozess, der hier überprüft werden soll, lautet „erinnern“. Eine andere Testaufgabe fragt nach Phasenmodellen von Unterricht und deren Funktion. Die Antwortform soll in diesem Fall narrativ erfolgen. Die überprüften kognitiven Prozesse bei dieser Aufgabe sollen sich auf „erinnern“ (im Aufzählen der Phasenmodelle) und „verstehen/analysieren“ (im Nennen der Funktion jeder Phase) beziehen. Die Befragung wurde mit Studierenden unterschiedlicher Ausbildungsziele – für Grund-, Haupt-, Real- und Gesamtschule, Sonderpädagogik und Gymnasium – an unterschiedlichen Zeitpunkten des Studiums durchgeführt, um den jeweiligen Wissenszuwachs festzustellen und um zu untersuchen, ob es Unterschiede im Erwerb pädagogischen Wissens zwischen den Studierendengruppen je nach Ausbildungsziel gibt. Das Ergebnis der Studie zeigt zunächst gemäß der Ausgangshypothese, dass sich Unterschiede im pädagogischen Wissen vor allem zwischen den für das Gymnasium ausgebildeten angehenden Lehrkräften und den anderen Studierendengruppen ergeben. Darüber hinaus zeigt die Studie, dass über den Studienverlauf hinweg bei allen Studierenden ein Zuwachs an pädagogischem Wissen festgestellt werden kann, mit Ausnahme der angehenden Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer, deren pädagogisches Wissen zu Beginn bereits unterbestimmt bleibt und dann über das Studium hinweg mehr oder weniger stagniert. Dieses Ergebnis mag zwar in mancherlei Hinsicht interessant sein, hat aber nur losen Bezug zu der in der Studie eingangs angesprochenen Frage, ob die Lehrerbildung „einen substanziellen Beitrag zur Steigerung der Qualität in Schule und Unterricht leistet.“ (König/Peek/Blömeke 2010, S. 73) Die Autoren gehen zwar auf die „Grenzen des eingeschlagenen Vorgehens“ abschließend ein und weisen darauf hin, „dass die hier vorgenommene Erfassung pädagogischen Wissens lediglich einen Ausschnitt darstellt, was die universitäre Lehrerbildung hinsichtlich fächerübergreifender Inhalte zu vermitteln anstrebt.“

(S. 82) Auch werden Limitierungen des Verfahrens angesprochen, die vor allem darin gesehen werden, dass ein Erfassen des angeeigneten pädagogischen Wissens noch keine Aussage über die Handlungskompetenz der angehenden Lehrkräfte zulässt und damit auch nicht der *Beitrag der Lehrerbildung zur Qualität von Schule und Unterricht* aus den vorgelegten Ergebnissen abgeleitet werden kann. (ebda.) Gerade das wäre aber der sensible, die Schul- und Unterrichtsqualität wesentlich bedingende Bereich, dessen Sicherung durch gute Ausbildung gewährleistet werden soll, wobei die Überprüfung der Erreichung dieses Ziels als eine Intention der vorgelegten Studie eingangs zumindest formuliert wird. Obwohl also in der Professions- und Professionalisierungsforschung man sich von der Idee einer linearen Übersetzbarkeit von Wissen in kompetentes Handeln längst verabschiedet hat, wird hier indirekt unterstellt, dass das fachübergreifende pädagogische Wissen doch unmittelbar etwas mit Unterrichts- und Schulqualität zu tun hat. Wie diese Beziehung aussehen soll bleibt ausgeklammert. Was nützen aber ein noch so kunstvolles Design und noch so interessante Ergebnisse, wenn man nicht zu fassen bekommt, wonach gesucht wird?

Die in der Studie eingeschlagene Vorgehensweise illustriert, wie in Messverfahren immer wieder pragmatische Wege eingeschlagen werden.<sup>4</sup> Auch wenn das Forschungsinteresse ein anderes ist (nämlich die Frage nach den Wirkungen der Lehrerbildung und insbesondere der pädagogischen Ausbildung) wird im Testdesign dann jener reduzierte Bereich unter die Lupe genommen, der sich einigermaßen solide abtesten lässt.

Beim zweiten Beispiel geht es um das Problem der Messbarkeit mit Blick auf die Domäne Reflexionsfähigkeit, die als ein Kern pädagogischer Professionalität gilt. Wie lässt sich eine „Palette von Einzelbeobachtungen bei unterschiedlichen Aufgaben bzw. in variierenden Situationen“ (Klieme/Hartig 2007, S. 24, vgl. Zitat weiter oben) zu einer konsistenten Zusammenfassung der Ausprägung des Phänomens Reflexivität bzw. der damit verbundenen und sich zeigenden Kompetenz erstellen, ohne den im vorigen Beispiel eingeschlagenen und das Problem nicht im Kern treffenden Weg zu gehen? Eine für diese Fragestellung aufschlussreiche Position vertritt Robert Kreitz in einer kritischen Analyse zur Aussagekraft der PISA-Testungen. Er versucht zunächst aufzuzeigen, dass die PISA-Aufgaben in vielerlei Hinsicht eine ähnliche Abkürzung der Kompetenzmessung darstellen, wie ich im oben beschriebenen Beispiel versucht habe aufzuzeigen. In der Folge schreibt er, dass – will man wissen welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler haben und welche nicht – man doch beobachten, dokumentieren und analysieren möge, wie Schülerinnen und Schüler mit den Aufgaben, die man ihnen stellt, zurecht kommen. „Man muss“ heißt es da, „in standardisierter Form das tun, was eine Lehrerin unter günstigsten Voraussetzungen während des Unterrichts tun könnte: Beobachten und Nachvollziehen, wie ihre Schülerinnen und Schüler mit den ihnen gestellten Aufgaben umgehen.“ (Kreitz 2007, S. 132) Interessant für unsere Problemstellung ist dabei der Anspruch, auf Basis eines standardisierten Vorgehens die Komplexität des Gegenstandes nicht zu verkürzen, also eine Stoßrichtung, die auch eine Intention des von uns entwickelten Zugangs und Konzepts darstellt. Allerdings bleibt hier ein Anspruch, den PISA und ähnliche Testungen verfolgen, uneingelöst: die von Kreitz angesprochenen Beobachtungen im Rahmen eines large scale assessment durchführen zu können, wäre ungleich viel aufwändiger als die PISA-Testung, die ja ihrerseits schon einen großen Aufwand bedeutet.

In einem mit der Frage der Messbarkeit von Reflexivität befassten Text argumentiert Andreas Poenitsch in eine Richtung, die sich an die Position von Kreitz anschließen lässt und auch unserem Ansatz nahe kommt. Poenitsch argumentiert, Reflexivität ließe sich primär im Umgang mit der Sprache, „präziser an den Formulierungen, die jemand gebraucht“ erkennen. (Poenitsch

---

<sup>4</sup> Die Fragestellung wird, wie die Autoren anführen, in erweiterter und geschärfter Form im Rahmen eines aktuell laufenden von der DFG (Deutsche Forschungsgemeinschaft) geförderten Projekts „Längsschnittliche Erhebung pädagogischer Kompetenzen von Lehramtsstudierenden (LEK)“ weiter verfolgt.

2004, S. 452) Man könne demnach in der empirischen Erforschung von Reflexivität annehmen, dass es darum geht zu untersuchen, „was und wie einer etwas sagt und tut, wie jemand formuliert und als wer er sich präsentiert.“ (S. 452) Reflexivität sei, so Poenitsch (hier im Anschluss an Ballauff), gleich zu setzen „mit einer Selbständigkeit gegenüber den vielfachen menschlichen Vereinnahmungen, etwa durch ‚Emotion und Passion‘, sowie ‚Tradition und Konvention‘.“ (S. 542) Reflektiertheit in diesem Sinne habe etwas zu tun mit „Abstraktionsvermögen, mit der Erzeugung und dem Aushalten von Unterscheidungen und Differenzen sowie mit der Fähigkeit, Konkretes auf Allgemeines zu beziehen.“ (ebda.) Im Zuge der konkreten Messung von Reflexivität könne man etwa zählen, „wie oft jemand Formulierungen verwendet, die nach vorher festgelegten sprachlichen und grammatikalischen syntaktischen und semantischen Kriterien als Ausformulierungen von Reflexivität gelten können.“ (S. 453) Auch das Ausmaß von sachlichen Erwägungen im Gegensatz zu traditionellen, konventionellen oder emotionalen ließe sich an den konkreten Formulierungen ermessen (ebda.) Für die Möglichkeiten zum Erfassen von Reflexions- und Diskursfähigkeit eröffnet sich ein an diese Überlegungen anschließender gangbarer Weg. Dieser Weg wird mit EPIK in doppelter Intention eingeschlagen. Erstens ergibt sich auf diese Weise die Chance, dass sich bei der Erkundung des Feldes nicht nur die diversen Artikulationsformen der Domänen auffinden lassen – oder auch nicht -, sondern sich auch im Zuge der Untersuchung Optionen für eine weitere Konkretisierung und Operationalisierung der Domänen eröffnen, die auf konzeptuellem Wege nicht sichtbar werden. Dieser Zugang bedeutet, dass wir uns mit der Heuristik der Domänen in unterschiedlichen Perspektiven dem Praxisfeld annähern und die in diesen Annäherungen sich konstellierenden Kompetenznachweise herauszulösen suchen.

In diesem Sinne ist die Analyse von Aussagen von Lehrerinnen und Lehrern zu ihrem eigenen beruflichen Handeln (vgl. Paseka im vorliegenden Band) zu verstehen, die der Frage nachgeht, „was und wie einer etwas sagt und tut und als wer sich jemand präsentiert“ (siehe oben). Die mit Schülerinnen und Schülern durchgeführte Erhebung (vgl. Köhler im vorliegenden Band) zielt dagegen darauf ab zu untersuchen, wie sich das Handeln von Lehrerinnen und Lehrern durch die Brille der Domänen den Schülerinnen und Schülern darstellt. D.h. hier werden die Kompetenzfelder in einem indirekten Verfahren zur Spiegelung im Erleben der Schülerinnen und Schüler gebracht. Der Einsatz solcher Art mehrperspektivischer – und noch erweiterbarer – Verfahren intendiert, sich an die Fragestellung zunächst aus dem Blickwinkel sprachlich-hermeneutischer Analysen heranzutasten, um schließlich, bei allen sich stellenden Schwierigkeiten und offenen Fragen die erfolgreiche Konzipierung einer immer präziser werdenden Phänomenerfassung im Sinne einer „konsistente[n] Zusammenfassung“ (Klieme/Hartig 2007, S. 24) von vielfältigen Einzelbeobachtungen zu erreichen und auf diese Weise zu einer „dichten Beschreibung“ zu kommen, die uns Einblicke in die Bedeutungsstruktur der untersuchten Phänomene gewährt (vgl. Geertz 1983). Wir nähern uns demnach auf mehreren und das jeweilige Phänomen zunehmend einkreisenden Wegen der Erfassung der Domänen an und sind dabei, diese Annäherungen in weiteren Untersuchungen fortzusetzen.

#### LITERATUR:

Anderson, Lorin W./ Krathwohl David R./ Airasian, Peter W./ Cruikshank, Kathleen A./ Mayer, Richard E./ Pintrich Paul A./ Raths, James/ Wittrock, Merlin C. (Eds.) (2001): A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy for Educational Objectives. Complete Edition. New York: Longman.

Baethge, Martin/ Achtenhagen, Frank/ Lena, Arends/ Babic, Edvin/ Baethge-Kinsky, Volker/ Weber, Susanne (2006): Berufsbildungs-PISA. Machbarkeitsstudie. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Ballauff, Theodor (1970<sup>3</sup>): Systematische Pädagogik. Eine Grundlegung. 3., umgearb. Aufl. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Benner, Dietrich (2001<sup>4</sup>): Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. 4., völlig neu bearb. Aufl. Weinheim und München: Juventa.

Combe, Arno/ Helsper, Werner (1999<sup>3</sup>/1996 ): Einleitung: Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen. In: Dies. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main, S. 9 – 48.

Dewe, Bernd/ Ferchhoff, Wilfried/ Radtke, Frank-Olaf (1992): Auf dem Wege zu einer aufgabenorientierten Professionstheorie pädagogischen Handelns. In: Dies. (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich, S. 7 20.

Dieck, Margarete/ Kucharz, Diemut/ Küster, Oliver/ Müller, Katharina/ Rosenberger, Tanja/ Schnebel, Stefanie (2010): Kompetenzentwicklung von Lehramtsstudierenden in verlängerten Praxisphasen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs „Praxisjahr Biberach“ durch die Pädagogische Hochschule Weingarten. In: Gehrman, Axel/ Hericks, Uwe (Hrsg.): Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 99 – 110.

Edelmann, Doris/ Tippelt, Rudolf (2007): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung und Weiterbildung. In: Prenzel, Manfred/ Gogolin, Ingrid/ Krüger, Heinz-Herrmann (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (Sonderheft 8/2007), S. 129 – 146.

Geertz, Clifford (1983): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Giddens, Anthony (1997<sup>3</sup>/1995): Die Konstitution der Gesellschaft: Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt/Main und New York: Campus Verlag.

INTASC: Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium. Näheres dazu unter: [http://www.ccsso.org/Projects/interstate\\_new\\_teacher\\_assessment\\_and\\_support\\_consortium/](http://www.ccsso.org/Projects/interstate_new_teacher_assessment_and_support_consortium/) [Letzter Zugriff: 4. Juli 2010].

Joas, Hans (1996/1992): Die Kreativität des Handelns. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

König, Johannes/ Peek, Rainer/ Blömeke, Sigrid (2010): Erfassung von Ergebnissen der erziehungswissenschaftlichen Lehrerbildung. In: Gehrman, Axel/ Hericks, Uwe (Hrsg.): Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 73 – 84.



Klieme, Eckhard/ Hartig, Johannes (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Denken. In: Prenzel, Manfred/ Gogolin, Ingrid/ Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11 – 29.

Kreitz, Robert (2007): Wissen, Können, Bildung – ein analytischer Versuch. In: Pongratz, Ludwig A./ Reichenbach, Roland/ Wimmer, Michael (Hrsg.): Bildung – Wissen – Kompetenz. Bielefeld: Janus Presse, S. 98 – 135.

Oevermann, Ulrich (1999<sup>3</sup>/1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/ Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 70 – 182.

Oevermann, Ulrich (2000): Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis. In: Kraimer, Klaus (Hrsg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 58 – 156.

Oevermann, Ulrich (2008): Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In: Helsper, Werner/ Busse, Susanne/ Hummrich, Merle/ Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.) (2008): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 55 – 77.

Oser, Fritz/Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur/Zürich: Rüegger.

Nittel, Dieter (2004): Die Veralltäglichere pädagogischen Wissens im Horizont von Profession, Professionalisierung und Professionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 5, Heft 3 (Mai/Juni 2004), S. 342 – 357.

Parsons, Talcott (1964): The Professions and Social Structure. In: Ders.: Essays in Sociological Theory. New York: Free Press. S. 34 – 49.

Pfadenhauer, Michaela (2003): Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz. Opladen: Leske + Budrich.

Poenitsch, Andreas (2004): Ermessene Reflexivität? Zum Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 4, S. 442 - 455.

Prange, Klaus/ Strobel-Eisele, Gabriele (2006): Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

Roth, Heinrich (1971): Pädagogische Anthropologie. Bd. 2. Hannover: Schroedel.

Stichweh, Rudolf (1992): Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion. Betrachtungen aus systemtheoretischer Sicht. In: Dewe, Bernd/ Ferhhoff, Wilfried/

Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske + Budrich, S. 36 – 48.

Stichweh, Rudolf (1994): Wissenschaft, Universität, Profession. Soziologische Analysen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Stichweh, Rudolf (1999<sup>3</sup>/1996): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: Combe, Arno/ Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 49 – 69.

Wimmer, Michael (1999<sup>3</sup>/1996): Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Combe, Arno/ Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 404 – 447.

Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hrsg.) (2001): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz, S. 17 – 31.