1 Einleitung: Handlungskompetenzentwicklung im Rahmen universitärer Lehrer*innenbildung

1.1 Ausgangssituation

Die universitäre Ausbildung angehender Lehrerinnen und Lehrer in Deutschland ist sowohl in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft als auch der Bildungspolitik ein überdauerndes und kontrovers diskutiertes Thema. Spätestens durch die Veränderungsprozesse im Rahmen der viel zitierten Bologna-Reform[1] und dem damit einhergehenden Paradigmenwechsel von der Wissens- bzw. Inputzentrierung zur Kompetenzorientierung und von der Lehrenden- zur Lernendenzentrierung rückte die *Kompetenz*förderung angehender Lehrer*innen stark in den Fokus des Studiums: Der Idee nach sollen angehende Lehrpersonen auf ihren Beruf vorbereitet werden, indem sie Kompetenzen für ihre spätere berufliche Tätigkeit entwickeln, mit Hilfe derer sie ihre beruflichen Anforderungen und Aufgaben professionell bewältigen können. Seit 2004 die Empfehlungen der Ständigen Konferenz der Kultusminister zu Standards in der Lehrer*innenbildung vorgelegt wurden (siehe auch KMK 2014, 2019), orientiert sich die universitäre Lehrer*innenbildung zunehmend an den dort festgehaltenen vier Kompetenzbereichen (Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren), unter denen wiederum elf Kompetenzen subsumiert werden.
In Nordrhein-Westfalen[2] (NRW) beispielsweise ist die Kompetenzorientierung mittlerweile sogar gesetzlich verankert. So heißt es im Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen in NRW (LABG 2018, §2, Hervorhebung A.G.):

1 Die Bologna-Erklärung wurde am 19.06.1999 von 30 europäischen Staaten in der gleichnamigen italienischen Stadt unterzeichnet. Das Ziel der anschließenden Bologna-Reform ist in der Schaffung eines europäischen Bildungsraumes zu sehen. Charakteristisch für den europäischen Raum soll die dreistufige Studienstruktur (Bachelor/Master/Promotion) sein, wobei der Bachelor den ersten berufsqualifizierenden Abschluss darstellt. Zur besseren und vergleichbaren Qualifizierung von Fachkräften für die Wissenschaft und den außerwissenschaftlichen Arbeitsmarkt wurden in Hochschulen vergleichbare Studienstrukturen geschaffen, gemeinsame Standards zur Qualitätssicherung umgesetzt sowie Instrumente wie das Diploma Supplement, der Qualifikationsrahmen und das ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) eingeführt (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung o.J.; Keuffer 2010, S. 54).

2 Im Rahmen dieser Arbeit erfolgt eine Fokussierung auf NRW, da das Datenmaterial dieser Arbeit an der Universität Münster in NRW gewonnen wurde, wenngleich sich ähnliche Formulierungen auch in den Gesetzen zur Ausbildung von Lehrer*innen an öffentlichen Schulen in anderen Bundesländern finden. Zum Beispiel in Berlin steht im Gesetz über die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer im Land Berlin (Lehrkräftebildungsgesetz – LBiG) vom 7. Februar 2014 in §1 (1) „Dieses Gesetz regelt die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer (Lehrkräfte) im Land Berlin einschließlich ihrer Fort- und Weiterbildung. Die Lehrkräftebildung hat das Ziel, die Lehrkräfte zur Mitgestaltung der Bildung und Erziehung der Schülerinnen und Schüler zu befähigen. Sie umfasst die Gesamtheit der Lehr- und Lernaktivitäten zum Aufbau, zur Aktualisierung und Erweiterung der auf den Lehrerberuf bezogenen Kompetenzen und zur Entwicklung und Stärkung des professionsbezogenen Handelns“. Auch in Rheinland-Pfalz zum Beispiel steht im Landesgesetz zur Stärkung der inklusiven Kompetenz und der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften (IKFWBLehrG) vom 27. November 2015 in §4 (2) „Die Lehrkräftebildung folgt dem Prinzip eines aufbauenden und zusammenhängenden Kompetenzerwerbs. Hierzu wirken die Einrichtungen der Lehrkräftebildung zusammen.“

(2) „Die Ausbildung gliedert sich in Studium und Vorbereitungsdienst. Ausbildung und Fortbildung einschließlich des Berufseingangs orientieren sich an der Entwicklung der *grundlegenden beruflichen Kompetenzen* für Unterricht und Erziehung, Beurteilung, Diagnostik, Beratung, Kooperation und Schulentwicklung […]".

Was aber ist unter den hier genannten *beruflichen Kompetenzen* zu verstehen, die angehende Lehrer*innen im Laufe ihres Lernprozesses entwickeln sollen? Und was bedeuten die formalen Regelungen für die konkrete Gestaltung der universitären Lehrer*innenbildung?
Wenden wir uns zunächst dem Kompetenzbegriff zu: Andreas Frey (2004, 2006) spricht anstelle von *beruflichen Kompetenzen* von *beruflicher Handlungskompetenz* und beschreibt diese

„[…] als ein Bündel von körperlichen und geistigen Fähigkeiten […], die jemand benötigt, um anstehende Aufgaben oder Probleme zielorientiert und verantwortungsvoll zu lösen, die Lösungen zu bewerten und das eigene Repertoire an Handlungsmustern weiterzuentwickeln" (ebd., 2004, S. 904).

Jürgen Baumert und Mareike Kunter (2006) hingegen fassen *berufliche Kompetenzen* von Lehrkräften als *professionelle Handlungskompetenz*. Diese stellt ein Konglomerat aus berufsspezifischem Wissen, Können, Werthaltungen und Überzeugungen, motivationalen Orientierungen sowie selbstregulativen Fähigkeiten zur Ausübung der beruflichen Tätigkeiten dar (vgl. ebd., S. 482). Im Kern und definitionsübergreifend zeichnet sich berufliche Handlungskompetenz dadurch aus, dass eine Person nicht nur über ein bereichsspezifisches Wissen, sondern auch über berufsrelevante Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügt, um berufliche Aufgaben verantwortungsvoll zu bearbeiten und auftretende Handlungsprobleme adäquat zu lösen.
Wenn nun angehende Lehrkräfte eine so definierte berufliche Handlungskompetenz entwickeln sollen, müssten sie in logischer Konsequenz sowohl im Wissenserwerb gefördert als auch in Handlungssituationen involviert werden, um Handlungsstrategien entwickeln zu können. Dies würde für die universitäre Lehrer*innenbildung bedeuten, dass sie – wenn sie Kompetenz fördern möchte bzw. muss – den Studierenden Lernsettings bereitstellen muss, die diese Anforderungen erfüllen, das heißt: Möglichkeiten zur Wissensaneignung und Möglichkeiten zur Erprobung eigener Handlungen zum Aufbau des eigenen ‚Könnens'. Anders formuliert: die Studierenden bräuchten ‚Theorie' und ‚Praxis', wenn sie berufliche Handlungskompetenz bereits im Studium entwickeln sollen.
Seit Jahren wird allerdings der Sinn und Unsinn des Angebots von ‚Praxis' und der Verbindung von ‚Theorie' und ‚Praxis' – und was unter den Begriffen eigentlich zu verstehen ist – in der universitären Lehrer*innenbildung (mitunter hitzig) diskutiert (siehe z.B. Rothland, im Erscheinen; Wenzl, Wernet, Kollmer 2018; Patry 2014; Makrinus 2013; Schroeter, Herfter 2012; Vogel 2011; Nakamura, Böckelmann, Tröhler 2006; Hedtke 2000).

„[S]trukturlogisch [basiert die Lehrer*innenbildung] eigentlich auf einer Entlastung der universitären Lehre von unmittelbaren handlungspraktischen Ansprüchen, deren Einlösung die Eigenlogik der »Zweiten Phase« offensichtlich unterliefe, indem es die dortigen Ausbildungsansprüche vorwegnehmen würde", so Wenzl, Wernet und Kollmer (2018, S. 1).

Nicht zuletzt deshalb wird vor allem der Steigerung des Praxis- und Berufsbezugs im Lehramtsstudium über den in den letzten Jahren erfolgten Ausbau schulischer Praxisphasen zu einem Praxissemester nicht nur positiv entgegengeblickt (siehe z.B. Rothland, im Erscheinen; Hedke 2000). Unter schulischen Praxisphasen werden dabei in der Regel mehrwöchige

Schul- und Unterrichtspraktika verstanden, in denen sich angehende Lehrer*innen an den Lernort ‚Schule' begeben, um am Unterricht und Schulleben teilzunehmen (vgl. Arnold, Hascher, Messner, Niggli, Patry, Rahm 2011, S. 13).
Normative Ziele, die mit den (verlängerten) Praxisphasen einhergehen, sind vielfältig. So sollen sie Studierenden beispielsweise im Sinne der Kompetenzorientierung eine handlungspraktische Lerngelegenheit zur Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz bieten (vgl. Gröschner, Schmitt, Seidel 2013), eine Verbindung von Theorie und Praxis herstellen (vgl. Racherbäumer, Liegmann 2012) und „berufsfeldbezogene Grundlagen für den weiteren Professionalisierungsprozess der Studierenden schaffen" (Mester 2015, S. 18).
Nicht nur auf Seiten der Studierenden, denen seit Jahren „[d]er Wunsch nach mehr Praxis" (Makrinus 2014) oder ein „unstillbares Verlangen nach Praxisbezug" (Hedtke 2000) nachgesagt wird, sind Praxisphasen daher mit hohen Erwartungen verknüpft. Der empirische Beleg der Wirksamkeit bleibt bislang allerdings lückenhaft: König und Rothland (2018) sprechen von „[…] einer Vielzahl von Forschungsdesideraten und Herausforderungen" (ebd., S. 1) in Bezug auf die Nutzung und Wirkung von Praxisphasen. Zusätzlich erschwerend kommt hinzu, dass die vorliegenden Befunde auf jeweils sehr unterschiedlich gestalteten Praxisphasen und individuellen methodischen Vorgehen beruhen und daher kaum oder gar nicht miteinander vergleichbar sind.
Angesichts der differenzierten und teilweise ernüchternden Forschungslage zu schulischen Praxisphasen eröffnet sich die Möglichkeit, den Blick auch auf andere Formen von Praxisbezügen in der universitären Lehrer*innenbildung zu weiten (vgl. Hedtke 2000, S. 12). Insbesondere in Anbetracht des Ziels der (Weiter-)Entwicklung neuer Handlungsmöglichkeiten auf Basis von Erfahrungen und praktischen Übungen sind auch andere Lernorte als ‚Schule' denkbar, sodass zwar ein Kompetenzerwerb möglich wird, nicht aber die „Ausbildungsansprüche" (Wenzl, Wernet, Kollmer 2018, S. 1) der zweiten Phase vorweggenommen werden.
Rudolf Messner (2002) beispielsweise sieht den eigentlichen Lernprozess von Studierenden in der „[…] Auseinandersetzung mit dem verinnerlichten Objekt Schule" (ebd., S. 69). Zwar werden durch die Anwesenheit in der Schule und der damit entstehenden Realsituation Erfahrungen herausgefordert, aber die Konfrontation mit dem Gegenstand Schule und den damit zusammenhängenden Aspekten sei für den eigentlich Lerngewinn verantwortlich (vgl. ebd., S. 69). Auch die Kommissionen Schulpädagogik/Lehrerausbildung und Schulpädagogik/Didaktik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft[3] betonten bereits im Jahr 2000 in ihren „Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern", dass die „[…] Entwicklung pädagogischer Handlungskompetenz […] nicht allein in außerhochschulischen Handlungsfeldern [ge]förder[t] [werden kann]. Die Hochschule selbst bietet dazu zahlreiche Lerngelegenheiten […]" (ebd., S. 37). Neben schulischen Praktika und dem Praxissemester wären diesen Überlegungen zufolge auch praktische Elemente (vgl. Buchberger, Busch 1988, S. 89) oder Mikroformen des Praxisbezuges (vgl. Weyland 2014, S. 5) in der Universität selbst denkbar. Als solche können im Kleinen beispielsweise die Einbindung von Simulationen oder die Arbeit mit Videovignetten in universitären Lehrveranstaltungen verstanden werden (vgl. Weyland 2014, S. 18). Im Großen

3 Mittlerweile heißen die Kommissionen in der Sektion 5 – Schulpädagogik der DGfE: ‚Schulforschung und Didaktik', ‚Professionsforschung und Lehrerbildung' und ‚Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe' (vgl. URL: https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen/sektion-5-schulpaedagogik.html, zuletzt abgerufen am: 05.05.2019)

können darunter Studienwerkstätten fallen, in denen Studierende sich im Handeln erproben und reflektieren können.
In Forschungsarbeiten wird bislang allerdings die Wirkung praktischer Elemente in diesem Zusammenhang kaum betrachtet. Hinsichtlich einzelner Methoden bzw. praktischer Elemente wie beispielsweise dem Lernen mit Videovignetten (z.B. Krammer, Schnetzler, Ratzka, Reusser, Pauli, Lipowsky, Klieme 2008) oder Fallarbeit (z.B. Kunze 2016) zum Beispiel mit Hilfe der Methode Kollegiale Fallberatung (z.B. Denner 2000; Tietze 2010) sind zwar Forschungsergebnisse bekannt, diese werden jedoch in der Regel nicht dazu verwendet, die Angebote und ihre Wirkung als Möglichkeiten des Praxisbezuges in der universitären Lehrer*innenbildung zu analysieren.
Das Anliegen des Dissertationsprojektes ist es, dieses Forschungsdesiderat aufzugreifen und das Angebot Zertifikat *lehren.lernen* der Erziehungswissenschaftlichen Lehr- und Forschungswerkstatt (ELF) als Beispiel für ein praktisches Element im Rahmen der universitären Lehrer*innenbildung zu untersuchen. Das Zertifikat war ein von 2007-2018 offeriertes Programm des Instituts für Erziehungswissenschaft der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster (WWU). Das fakultative Angebot richtete sich an Studierende der Erziehungs- und Bildungswissenschaft und verfolgte das Ziel – äquivalent zu den bislang realisierten und etablierten Praxisphasen in der Lehrer*innenbildung – den teilnehmenden Studierenden ein Handlungs- und Reflexionsfeld zu bieten und sie in ihrer Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz zu unterstützen.

1.2 Zielsetzungen, Forschungsfragen und -methoden der Arbeit

Die empirische Arbeit ist im Bereich der Lehrer*innenbildungsforschung anzusiedeln und verfolgt vier Zielsetzungen sowie fünf Forschungsfragen. Diese werden nachfolgend zunächst aufgezeigt und in den entsprechenden Kapiteln der Arbeit erörert und begründet:

1. **Darstellung und Analyse des Zertifikatskonzepts.**

   Das Zertifikat *lehren.lernen* wird als praktisches Element in der universitären Lehrer*innenbildung erläutert und die Potentiale des Konzepts zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz herausgearbeitet.

2. **Darstellung der Perspektive der Zertifikatsabsolvent*innen.**

   Die Analyse des Zertifikatskonzeptes soll um die Perspektive der Absolent*innen des Zertifikats ergänzt werden. Die zentralen Forschungsfragen lauten:
   (1) Was motivierte die Zertifikatsabsolvent*innen zur freiwilligen Teilnahme am Zertifikatsprogramm?
   (2) Was haben die Zertifikatsabsolvent*innen aus ihrer Perspektive im Zertifikatsprogramm gelernt und finden sich in ihren Aussagen Fähigkeitsdimensionen beruflicher Handlungskompetenz nach dem Modell von Frey (2004) wieder?
   (3) (Wo) Wenden die Zertifikatsabsolvent*innen das Gelernte an?
   (4) Welche Faktoren werden von den Zertifikatsabsolvent*innen als förderlich für ihren Lernprozess beschrieben?

3. **Rekonstruktion sozialer Deutungsmuster zum Lehrer*in-Werden.**

   Da sich nach der ersten Analyse eine konkrete Vorstellung der Befragten über ihr eigenes Lehrer*in-Werden offenbarte, vor deren Hintergrund sich die Befragten zum Zertifikat *lehren.lernen* in Beziehung setzten, das heißt: dieses als relevant betrachteten und daher in Anspruch nahmen, werden in einer zweiten Analyse soziale Deutungsmuster zum Lehrer*in-Werden rekonstruiert. Die Forschungsfrage lautet:

   (5) Welche sozialen Deutungsmuster zum Lehrer*in-Werden finden sich in den Aussagen der Zertifikatsabsolvent*innen?

4. **Darstellung von Möglichkeiten und Grenzen praktischer Elemente in der universitären Lehrer*innenbildung.**

   Abschließend werden auf Basis der gewonnenen Erkenntnisse Möglichkeiten und Grenzen handlungsorientierter Angebote, die in der Universität selbst verortet sind, in Bezug auf die Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz und den Umgang mit sozialen Deutungsmustern zum Lehrer*in-Werden diskutiert und in einem Modell zusammengefasst.

Zur Zielerreichung folgt die Arbeit unterschiedlichen forschungsmethodischen Ansätzen, die dem qualitativen Forschungsparadigma zuzuordnen sind: Die ersten vier Forschungsfragen werden qualitativ-inhaltsanalytisch in Anlehnung an Kuckartz (2016) und die fünfte Forschungsfrage wird objektiv-hermeneutisch nach Oevermann (2002) ausgewertet. Das Datenkorpus besteht aus zwei Gruppendiskussionen mit insgesamt zwölf Zertifikatsabsolvent*innen.

1.3 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit umfasst neben einem einleitenden und einem Schlussteil einen theoretischen und einen empirischen Teil. Im *zweiten Kapitel* und damit im theoretischen Teil der Arbeit erfolgt eine Definition und Verortung schulischer Praxisphasen sowie praktischer Elemente als Lern- und Erfahrungsräume zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz im Rahmen der universitären Lehrer*innenbildung.
Im *dritten Kapitel* erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem allgemeinen Kompetenzbegriff sowie dem spezifischeren Handlungskompetenzbegriff: die Begriffe werden definiert, in Modellen dargestellt und kritisch reflektiert. Zudem werden empirische Befunde zur (Handlungs-)Kompetenzentwicklung in Praxisphasen dargestellt. Ziel des Kapitels ist sowohl die Definition der Begriffe als auch die Ableitung grundlegender Bedingungen für den Handlungskompetenzerwerb auf Basis der dargestellten Theorie sowie der empirischen Befunde.
Im *vierten Kapitel* wird das im Fokus der Arbeit stehende praktische Element, das Zertifikat *lehren.lernen* der Erziehungswissenschaftlichen Lehr- und Forschungswerkstatt (ELF), ausführlich erörtert, es werden Evaluationsergebnisse des Angebots dargelegt und abschließend das Zertifikat mit seinen einzelnen Bestandteilen hinsichtlich der Potentiale zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz analysiert.
Im empirischen Teil der Arbeit erfolgt im *fünften Kapitel* zunächst eine Erörterung des Forschungsverständnisses sowie des forschungsmethodischen Zugangs. Danach werden die Fragestellungen und das Forschungsdesign aufgezeigt sowie die Datenerhebung und Datenaufbereitung erörtert.

Im *sechsten Kapitel* wird die qualitative Inhaltsanalyse als *erste* Auswertungsmethode erläutert, das forschungsmethodische Vorgehen dargelegt, die Ergebnisse präsentiert und diskutiert sowie das Vorgehen kritisch reflektiert.
Im *siebten Kapitel* erfolgt die Darstellung der *zweiten* Auswertung mit der objektiven Hermeneutik: auch hier erfolgt zunächst eine Darstellung der objektiven Hermeneutik als Auswertungsmethode, das forschungsmethodische Vorgehen wird erläutert, die Ergebnisse präsentiert, diskutiert und das Vorgehen kritisch reflektiert.
Im *achten Kapitel* und damit im Schlussteil der Arbeit werden die Ergebnisse gebündelt, mit Ergebnissen anderer wissenschaftlicher Arbeiten in Verbindung gebracht und verortet sowie diskutiert. Die Arbeit endet mit einem kurzen Ausblick.

2 Schulische Praxisphasen und praktische Elemente als Lern- und Erfahrungsräume zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz im Rahmen universitärer Lehrer*innenbildung – eine Definition und Verortung

Das zweite Kapitel zielt auf die Definition und Verortung *schulischer Praxisphasen* und *praktischer Elemente* als Lern- und Erfahrungsräume im Rahmen der universitären Lehrer*innenbildung. Außerdem wird das in der Arbeit fokussierte Zertifikat *lehren.lernen* als praktisches Element positioniert.

Die universitäre Lehrer*innenbildung umfasst *erstens* ein Studium zweier, manchmal dreier Studienfächer, die mit den späteren Unterrichtsfächern korrespondieren, sowie die entsprechenden Fachdidaktiken. *Zweitens* einen bildungswissenschaftlichen Anteil, der sich in der Regel aus erziehungswissenschaftlichen, soziologischen und psychologischen Anteilen zusammensetzt sowie *drittens* in der Regel mehrere Praxisphasen.
Die Bezeichnung ‚Praxisphasen' wird einerseits für außerschulische Praktika sowie andererseits für Schul- und Unterrichtspraktika verwendet.[4] Letztere definieren Arnold, Hascher, Messner, Niggli, Patry und Rahm (2011, S. 13) als studienbegleitende Phasen, in denen Studierende aktiv oder passiv am Unterricht und Schulleben teilnehmen. In einer Reihe von Bundesländern wurden seit 2008 im Zuge von Reformmaßnahmen mehrwöchige Schul- und Unterrichtspraktika zu einem Praxissemester – wie es meist genannt wird – ausgebaut.[5] Die Praxissemester unterscheiden sich nach Rothland und Boeker (2014, S. 387) in den konkreten Zielsetzungen, inhaltlichen Komponenten, Verortungen im Studienverlauf sowie der Dauer (diese umfasst je nach Universität und Bundesland 10 Wochen bis 6 Monate, A.G.).
In der Regel werden die unterschiedlichen schulischen Praxisphasen durch universitäre Lehrveranstaltungen sowie Lehrpersonen, die auch als Mentor*innen bezeichnet werden, begleitet (vgl. Arnold, Hascher, Menssner, Niggli, Patry, Rahm 2011, S. 13). Zumeist erfolgt in der universitären Lehrveranstaltung eine unterschiedlich gestaltete Vor- und Nachbereitung der jeweiligen Praxisphase, wozu auch das Erbringen verschiedener Studien- oder Prüfungsleistungen der Studierenden zählt (z.B. in Form von Praktikumsberichten) (vgl. ebd.). Die Mentor*innen hingegen begleiten (z.B. durch Hospitationen oder Reflexionsgespräche) die Studierenden in der Durchführung ihrer Aufgaben (z.B. Gestaltung einer Unterrichtsstunde) in der Schule (vgl. ebd.).

4 Ein Überblick über die differenten Formen von Praktika, die allerdings immer Änderungen durch Reformmaßnahmen unterworfen sind, ist beispielsweise im Aufsatz „Wirkt was wir bewegen? – Ansätze zur Untersuchung der Qualität universitärer Praxisphasen im Kontext der Reform der Lehrerbildung" von Gröschner und Schmitt (2010) oder im Buch mit dem Titel „Empowerment durch Schulpraktika" von Arnold, Hascher, Messner, Niggli, Patry und Rahm (2011) zu finden.

5 Darunter befinden sich: Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen, Schleswig-Holstein und Thüringen.

Neben diesen, je nach Universität variierenden, formalen Grundlagen, die in der Regel in den Studien- und Prüfungsordnungen des jeweiligen Studienganges festgehalten werden, gehen mit den Praxisphasen bestimmte normative Intentionen einher. Im Kern, so Martin Rothland (im Erscheinen), werde schulischen Praxisphasen die Funktion der Vermittlung oder Verzahnung von ‚Theorie' und ‚Praxis' zugeschrieben. Sie sollen das Bindeglied zwischen der ersten und zweiten Phase der Lehrer*innenbildung darstellen und den Erwerb von theoretischem Wissen um eine anwendungsorientierte Komponente ergänzen (vgl. z.B. Plöger 2006; Vogel 2011; Racherbäumer, Liegmann 2012; Patry 2014). Dahinter steht in der Regel der Wunsch einer Vermeidung des sogenannten ‚Praxisschocks' und zwar dadurch, dass Studierende bereits im Studium praktische Erfahrungen in der Schule sammeln und so bereits erste berufsbezogene Grundlagen für ihren Lehrberuf erwerben. Weitere Aufgaben, die Praktika zugeschrieben werden, zeigen sich vielfältig: Zu finden sind einerseits die Förderung von Handlungskompetenz (vgl. Gröschner, Schmitt, Seidel 2013, S. 77) sowie die Einsozialisierung in den Lehrberuf, die Entwicklung einer reflexiven Unterrichtspraxis und dem Modelllernen[6] am Beispiel von erfahrenen Lehrer*innen (vgl. Hascher 2012a, S. 109). Andererseits sollen Praktika auch dazu dienen, Unterricht und außerunterrichtliche schulische Situationen sowie Schüler*innen-Lehrer*in-Interaktionen zu beobachten, zu dokumentieren sowie zu analysieren, um einen professionellen Blick auf das Unterrichtsgeschehen zu entwickeln (vgl. Arnold, Hascher, Menssner, Niggli, Patry, Rahm 2011, S. 13).

Ob und wenn ja, inwiefern die in das Studium integrierten Praxisphasen dieser Programmatik, insbesondere der Vernetzung von ‚Theorie' und ‚Praxis', gerecht werden (können), ist umstritten (vgl. Rothland, im Erscheinen).[7] Nach König, Rothland und Schaper (2018, S. 2) liegen bislang „[m]ethodisch anspruchsvolle empirische Untersuchungen mit klarem theoretischen Bezugsrahmen, die belastbare Befunde bereitstellen […] kaum vor". Stattdessen, so die Autoren, „[…] dominieren nach wie vor normative, programmatische Stellungnahmen die Reformdiskussion über Schulpraxis in der Lehrerbildung, die in der Geschichte der akademischen Lehrerbildung in einen fortwährenden, aber nicht forschungsbasiert begründeten Ausbau der Praxisanteile münden" (ebd.).

Insbesondere seit Einführung des Praxissemesters werden allerdings vermehrt Anstrengungen unternommen, die Wirksamkeit von schulischen Praxisphasen nachzuweisen (siehe u.a. König, Rothland, Schaper 2018; Mertens, Gräsel 2018; Gröschner, Schmitt, Seidel 2013; Schubarth, Speck, Seidel, Gottmann, Kamm, Krohn 2012b; Schneider, Bodensohn 2008; Hascher 2006). Die bisher vorliegenden Befunde sind als heterogen zu bezeichnen: So liegen beispielsweise Befunde hinsichtlich des Einflusses der schulischen Praxisphasen auf die Kompetenzentwicklung der Studierenden vor (siehe u.a. Mertens, Gräsel 2018; Gröschner, Schmitt, Seidel 2013; Schubarth, Speck, Seidel, Gottmann, Kamm, Krohn 2012b), diese sind allerdings immer in Abhängigkeit zur individuellen Ausgestaltung der jeweilig untersuchten Praxisphase und des methodischen Vorgehens zu sehen, so dass die bisherigen Forschungsergebnisse nur schwer bis gar nicht vergleichbar sind (siehe Kapitel 3.3.4). Einigkeit in den Forschungsergebnissen herrscht bislang nur dahingehend, dass die Begleitung, insbesondere die Betreuungsqualität von Praxisphasen, einen großen Einfluss auf den Lernerfolg der Studierenden hat (z.B. Hascher, Moser 2001; Schnebel 2009; Gröschner, Schmitt 2011;

6 Siehe kritisch hierzu Rothland, Boecker (2014).

7 Siehe zum Thema ‚Theorie-Praxis-Konflikt' u.a. König, Rothland, Schaper (2018); Rothland (im Erscheinen); Nakamura, Böckelmann, Tröhler (2006); Makrinus (2013); Schroeter, Herfter (2012); Hedtke (2000); Vogel (2011).

Kreis, Staub 2011; Gröschner, Seidel 2012; Bennewitz, Grabosch 2017b). Eine gute Betreuungsqualität zwischen Studierenden und Mentor*innen bzw. Hochschuldozierenden steht in Abhängigkeit von einer guten Beziehungsqualität, die sich durch gegenseitige Sympathie, Zusammenarbeit, respektvollen Umgang miteinander und Zeit für persönliche Treffen auszeichnet (vgl. Hobson, Ashby, Malderez, Tomlinson 2009; Hascher, Moser 2001; Beck, Kosnik 2002).

Die bislang wenigen und heterogenen empirischen Befunde werden in dieser Arbeit zum Anlass genommen, alternative Formen des Praxisbezugs und ihre Potentiale (auch gegenüber schulischen Praxisphasen) für die universitäre Lehrer*innenbildung in den Blick zu nehmen. Tino Bargel (2012), der sich näher mit alternativen Formen des Praxisbezuges innerhalb der Universität selbst befasst hat, kategorisiert diese in drei Bereiche:

> „(1) Praxisbezüge in den Lehrveranstaltungen als Beispiele, Verweise, Konkretisierungen, (2) spezielle Veranstaltungen zu Methoden und Praxisanforderungen – meist als Seminare oder Übungen angekündigt [und] (3) eigene praktische Erfahrungen an der Hochschule, sei es als studentische Hilfskraft, Tutorin oder Tutor oder in anderen Formen der Mitarbeit“ (ebd., S. 37f.).

Ulrike Weyland (2014) bezieht sich, wenn sie von „Mikroformen“ (ebd., S. 5) des Praxisbezugs oder auch von „Mikrobezügen“ (ebd., S. 18) schreibt und darunter beispielsweise die „Reflexion von Fallstudien (Video oder Text)“ (ebd., S. 5) in der Lehre versteht, auf den ersten Punkt der Systematisierung Bargels. Buchberger und Busch (1988) verwenden dagegen den Begriff „practical element“ (ebd., S. 89), also praktisches Element in der Lehrer*innenbildung. Hier gehe es laut der Autoren in erster Linie darum, dass Studierende sich während ihres Studiums (ausgewählte) Kompetenzen aneignen können, die im unmittelbaren Bezug zu ihrem zukünftigen Beruf als Lehrer*innen stehen, aber in anderen Kontexten als Schule – beispielsweise der Hochschule – erworben werden (vgl. ebd.). Zudem gehe es um eine Verbindung von Theorie und praktischem Handeln, indem Studierende lernen, auf Basis von theoretischem Wissen zu Handeln und dieses Handeln auch begründen zu können (vgl. ebd.).
Mit Blick auf Bargels Systematisierung können sich so definierte praktische Elemente auf alle drei Punkte beziehen: Ein praktisches Element kann demnach sowohl die Reflexion eines Fallbeispiels in einer universitären Lehrveranstaltung sein (1), es kann aber gleichwohl eine Methode wie zum Beispiel die Kollegiale Fallberatung (KFB) als Teil einer universitären Lehrveranstaltung zur strukturierten Bearbeitungen von Fällen aus der Praxis sein (2). Praktische Elemente können sich aber beispielsweise auch auf die Tätigkeit als Tutor*in beziehen, der*die seinen*ihren Kommiliton*innen beispielsweise in Techniken wissenschaftlichen Arbeitens schult und damit eine Tätigkeit ähnlich der einer Lehrperson ausübt (3). In dieser Arbeit wird die Bezeichnung praktisches Element bevorzugt, da mit dem Zertifikat *lehren. lernen* ein sehr vielfältiges und umfangreiches Angebot im Fokus steht, das sich auf allen drei Ebenen der Systematisierung Bargels bewegt.
Wie hinsichtlich der schulischen Praxisphasen liegen auch bezüglich praktischer Elemente normative Intentionen vor: Laut Ruf (2006, S. 137) können praktische Elemente zur Vorbereitung auf die außeruniversitären Praxisphasen dienen. Nach Weyland (2014, S. 18) können sie aufgrund ihrer Struktur und Einbindung in den Universitätsbetrieb auch als Ergänzung zu Professionalisierungsmaßnahmen wie Praktika fungieren. Möglich wäre es auch, die praktischen Elemente nicht als Vorbereitung oder Ergänzung, sondern als Ersatzangebot für schulische Praxisphasen zu denken. So wäre ein Setting möglich, in dem Studierende im

hochschulischen Rahmen selbst handelnd und reflektierend tätig werden und dabei wissenschaftlich begleitet werden. Aber auch hier gilt: belastbare Befunde stehen bislang noch aus, das heißt Antworten auf die Fragen, was praktische Elemente (nicht) leisten können, bedürfen einer empirischen Überprüfung, zu der diese Arbeit einen ersten Beitrag am Beispiel des Zertifikats *lehren.lernen* der ELF leistet.

3 Zum Kompetenzbegriff – Definitionen, Modelle, Entwicklungsbedingungen

In diesem Kapitel erfolgt eine detaillierte Auseinandersetzung mit dem Begriff der Kompetenz. Ziel des Kapitels ist es nicht nur, zu zeigen wie der Begriff in dieser Arbeit verstanden und von anderen Definitionen abgegrenzt wird, sondern auch, aus den dargestellten theoretischen Grundlagen sowie den empirischen Forschungsergebnissen Bedingungen zur Entwicklung von Handlungskompetenz abzuleiten.
Zunächst wird im vorliegenden Kapitel der Kompetenzbegriff aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive definiert und dazu von anderen Begriffen abgegrenzt (Kapitel 3.1). Anschließend werden Modelle zur Kompetenzentwicklung dargestellt (3.2), um herauszuarbeiten, auf welche Weise Kompetenz gefördert werden kann. In Kapitel 3.3 wird der Begriff der beruflichen Handlungskompetenz definiert. Dazu werden drei unterschiedliche Modelle der Handlungskompetenz erläutert (3.3.1), die sogenannten Standards in der Lehrer*innenbildung reflektiert (3.3.2), der Kompetenzbegriff kritisch diskutiert (3.3.3) sowie Forschungsergebnisse zum Handlungskompetenzerwerb dargelegt (3.3.4). Zuletzt werden aus den vorangegangenen Inhalten Bedingungen zur Entwicklung von Handlungskompetenz abgeleitet (3.3.5), die anschließend als Grundlage der Analyse des Zertifikats fungieren.

3.1 Definition des Kompetenzbegriffes aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive

Der Begriff Kompetenz (lat.: competentia; Abstammung vom Verb competere: zusammentreffen, zukommen, zustehen) zählt seit einigen Jahren zu einem der bedeutendsten Begriffe zur Festlegung und Überprüfung von Bildungszielen sowohl in Schule, Hochschule als auch Weiterbildung und beruflicher Bildung (vgl. Klieme, Leutner 2006, S. 876). Die Begriffsverwendung steht in der Regel in Zusammenhang mit schulischen, hochschulischen oder beruflichen Leistungen, die in den jeweiligen Institutionen von teilnehmenden Personen erbracht werden (müssen) und zumeist auch auf unterschiedliche Weise von in den Institutionen arbeitenden Personen bewertet werden.
Obwohl der Kompetenzbegriff schon seit Jahrzehnten existiert, wird er in Disziplinen wie der Psychologie, Philosophie, Linguistik und Erziehungswissenschaft insbesondere seit den letzten ca. 20 Jahren intensiv diskutiert (vgl. z.B. Klieme, Maag-Merki, Hartig 2007; Müller-Ruckwitt 2008; Pfadenhauer, Kunz 2012; Fleischer, Koeppen, Kenk, Klieme, Leutner 2013; Pfadenhauer 2013; Reichenbach 2014; Krautz 2015).
In der Lehrer*innenbildung hält der Begriff seit den 1990er Jahren Einzug. Insbesondere im Zuge der Bologna-Reform erhielt die Diskussion über die Kompetenz angehender Lehrer*innen und deren Erfassung einen Aufschwung. Aktuell findet sich der Kompetenzbegriff in den Zielsetzungen von universitären Curricula sowie den Bildungsstandards der

Ständigen Konferenz der Kulturminister wieder und ist damit in der Lehrer*innenbildung sehr präsent (vgl. Bach 2013, S. 16).[8]

Bei Betrachtung der Definition des Kompetenzbegriffes wird schnell deutlich, dass eine einheitliche Definition nicht existiert. Trotz oder gerade aufgrund der häufigen, aber uneinheitlichen Verwendung gerät der Kompetenzbegriff stark in die Kritik. Beispielsweise Peter Schlögl (2014) schreibt ironisierend „[v]on der Schwierigkeit, eine hohle Stopfgans zum Gegenstand zu haben" (ebd., S. 13) und Rainer Bodensohn (2003) merkt an, dass „[d]ie inflationäre Anwendung des Kompetenzbegriffs die bildungstheoretische Reflexion heraus[fordere]" (ebd., S. 256) (siehe zur Kritik am Kompetenzbegriff Kapitel 3.3.3). Nichtsdestoweniger wird der Kompetenzbegriff im wissenschaftlichen Kontext weiterhin genutzt und diskutiert. Eckhard Klieme und Johannes Hartig (2007) vermuten, dass der Begriff immer wieder verwendet bzw. neu definiert wird, „[…] weil er auf Qualitäten menschlichen Denkens und Tuns verweist, auf die man nur schwer verzichten kann, wenn man über menschliches Handeln reflektiert, es theoretisch und auch empirisch erfassen will" (ebd., S. 12). Rolf Arnold (2002, S. 28) merkt an, dass der Begriff auch keineswegs völlig frei definierbar sei. Grundsätzlich wird der Kompetenzbegriff dann verwendet, wenn es um Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten geht, die ein Individuum in bestimmten Anforderungssituationen erfolgreich einsetzen kann. Der Zusammenhang von äußeren Anforderungen und korrespondierenden subjektiven Fähigkeitsstrukturen ist bei Verwendung des Kompetenzbegriffes ausschlaggebend (vgl. Terhart 2007, S. 45).
Im Rahmen der Begriffsverwendung innerhalb des erziehungswissenschaftlichen Diskurses lässt sich Folgendes festhalten: „Wer […] [den Kompetenzbegriff] nutzt, stellt damit heraus, dass er Fähigkeit und Bereitschaft (a) im Blick auf konkrete Situationen und Aufgaben betrachtet und zugleich (b) ihre Anwendbarkeit in einer Vielzahl solcher Situationen und Aufgaben unterstellt" (Klieme, Hartig 2007, S. 14).
Grundsätzlich werden Kompetenzen als Konglomerat aus Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Individuums verstanden, das unter der Beachtung von Normen, Werten und Handlungsprinzipien sowie unter bestimmten Bedingungen verantwortungsvoll und wis-

8 Zum Hintergrund: Anfang der 2000er Jahre lebte die Diskussion über den Zusammenhang von Theorie und Praxis in der universitären Lehrer*innenbildung sowohl durch die Bologna-Erklärung als auch durch den Abschlussbericht „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland" (2000) erneut auf. Der Abschlussbericht wurde von der Ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK) eingesetzten „Gemischten Kommission Lehrerbildung" (GKL) unter dem Vorsitz von Ewald Terhart verfasst. Der Bericht enthält neben einer Situationsanalyse auch Perspektiven für die Optimierung der Lehrer*innenbildung. Als Verbesserungsbedarf wurde die didaktisch-methodische Ausbildung der Studierenden als Ergänzung zum hohen fachlichen Anteil und Niveau der universitären Lehrer*innenbildung herausgestellt (vgl. Terhart 2000, S. 14, 27). Auch ein Teilziel der Bologna-Reform fokussiert eine verbesserte berufliche Vorbereitung, indem Studierende ‚anwendbares Wissen' anstelle von ‚trägem Wissen' erwerben sollen. Die sich anschließenden Reformmaßnahmen zur Optimierung der universitären Lehrer*innenbildung führten unter anderem zur Umstellung der Diplom Studiengänge bzw. der Staatsexamina auf die modularisierte und kompetenzorientierte Bachelor-Master-Struktur sowie zur Einführung von Standards. Durch die Einführung der „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften" (KMK 2004, 2014, 2019) sollte eine einheitliche Zielperspektive und die Möglichkeit der systematischen Überprüfung der erreichten Ziele geschaffen werden. Dazu hat die KMK insgesamt elf Kompetenzen formuliert und definiert (siehe Kapitel 3.3.2). Nicht nur die Ausbildungsanteile der Bildungswissenschaften orientieren sich seither an den genannten Kompetenzbereichen, sondern auch die Praxisphasen im Studium wurden neu strukturiert und teilweise zum Praxissemester ausgebaut. Die Diskussion über Kompetenz steht demnach im engen Zusammenhang mit der Diskussion über Theorie und Praxis im Lehramtsstudium.

sensbasiert handlungsfähig ist, um ein gewünschtes Ziel zu erreichen und dieses im Anschluss zu reflektieren (vgl. Frey 1999, S. 30). Wenn von Kompetenz gesprochen wird, geraten daher nicht nur das Wissen oder die Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person in den Blick, sondern immer das Zusammenspiel der Elemente inklusive der Umsetzung durch eine angemessene Handlung in Bezug auf die jeweilige Situation (vgl. Frey, Jung 2011, S. 541; Wilhelm, Nickolaus 2013, S. 25). Bei Kompetenz handelt es sich daher *nicht* um eine „[…] personenimmanente, allumfassende stabile Eigenschaft, sondern um in bestimmten Bereichen, Kontexten (>>Domänen<<) oder Anforderungssituationen realisierte Fähigkeiten" (Terhart 2007, S. 45). Kompetenzen sind somit subjektzentriert, erlernbar und zeigen sich erst in ihrer Umsetzung des Individuums in einem bestimmten Kontext. Kompetenz lässt sich daher erst dann feststellen, wenn eine Realisierung dieser erfolgt, eine Situationsbeobachtung mindestens einer weiteren Person vorliegt und eine Kompetenzzuschreibung aufgrund von zuvor festgelegten Kriterien getätigt wird. Demnach ist die Attestierung von Kompetenz von mehreren Bedingungen abhängig, was bereits an dieser Stelle eine zentrale Problematik des Kompetenzbegriffes und darüber hinaus einer Kompetenzmessung und -evaluation andeutet (vgl. Kapitel 3.3.3 und 3.3.4).

Abgrenzung des Kompetenzbegriffes

Grundsätzlich vom Kompetenzbegriff abzugrenzen ist der Begriff Fähigkeit: „*Fähigkeiten* bilden die psychische und physische Voraussetzung für leistungsbezogenes Verhalten, das in bestimmten Lebenssituationen aktualisiert wird. Sie konstituieren sich durch anlagebedingte Dispositionen (Begabung, Talent, Reife) und werden in Sozialisations-, Lern- und Übungsprozessen entwickelt" (Jung 2010, S. 19, Hervorhebung im Original). Durch Fähigkeiten ist ein Individuum in der Lage, Handlungen zu vollziehen. Sie stellen einen Teil der umfassenderen Kompetenz dar, so dass sich Kompetenz unter anderem aus verschiedenen Fähigkeiten zusammensetzt (vgl. ebd., S. 20).

Frey (2006) geht davon aus, dass die Entwicklung von Kompetenz nur über die Entwicklung von Fertigkeiten und darauf aufbauend von Fähigkeiten über die eigene Tätigkeit möglich ist. Fertigkeiten versteht er dabei als konkretes und bestimmbares Können, das automatisch, das heißt ohne Bewusstsein des Individuums, ausgeführt werden kann. Als Fähigkeit versteht er planvoll gebündelte physische und psychische Fertigkeiten, die zum Ausführen dieser Fähigkeit benötigt werden. Als Beispiel kann die Kommunikationsfähigkeit angeführt werden: Zur Ausführung dieser werden alle planvoll gebündelten Fertigkeiten zur Kommunikation wie beispielsweise die Möglichkeit zur verbalen und nonverbalen Ausdrucksweise, die Fähigkeit verbale und nonverbale Ausdrucksweise zu verstehen und nachzuvollziehen, Zuhören usw. benötigt. Letztlich ergeben alle Fähigkeitskonzepte als Einheit gebündelt die Kompetenz (vgl. Frey 2006, S. 32).

Ebenfalls vom Kompetenzbegriff zu differenzieren ist der Begriff *Qualifikation*.

> „Während der Qualifikationsbegriff die Erfüllung konkret definierter, von außen vorgegebener Zwecke mittels erworbener, zumeist zertifizierbarer Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten thematisiert, hebt der Kompetenzbegriff die Notwendigkeit zum selbstorganisierten Handeln in neuen komplexen Situationen hervor" (Evers, Hüntelmann 2009, S. 165).

Der Qualifikationsbegriff zielt auf eine Passung von äußeren beruflichen Anforderungen und Fähigkeiten sowie Kenntnissen des Individuums, wohingegen der Kompetenzbegriff subjektzentriert ist und die Ungewissheit einer bestimmten Situation inklusive ihrer unbestimmten

Anforderungen, die das Individuum kreativ zu bewältigen hat, fokussiert. Qualifikation wird im Gegensatz zum Kompetenzbegriff vom gesellschaftlichen Bedarf aus definiert (vgl. Vonken 2005, S. 52).[9]

Auch der 1974 von Dieter Mertens maßgeblich geprägte Begriff der Schlüsselqualifikation, der teilweise synonym verwendet wird, ist nicht mit Kompetenz gleichzusetzen. Mertens verweist mit der Einführung des Begriffes auf die Vergänglichkeit von Faktenwissen in Bildungs- und Beschäftigungssystemen, das durch wissensorientierte, umfassende und lang verwertbare Fähigkeiten, die zur beruflichen Mobilität beitragen sollen, ersetzt werden müsse (vgl. Arnold 1999, S. 17). Nicht das detaillierte und hochspezialisierte Wissen und Können sei wichtig, sondern eine breit angelegte Entwicklung, die auch die Fähigkeit zur selbstständigen Aneignung von Kompetenzen, die stetigen gesellschaftlichen Änderungen unterworfen sind, stünde im Vordergrund[10] (vgl. ebd., S. 18).

Weiterhin abzugrenzen ist der Begriff bzw. das Konzept der *Intelligenz*. „Mit dem Begriff der Intelligenz wird gemeinhin die Fähigkeit assoziiert, auch und gerade *neue* Probleme ohne spezifisches Vorwissen erfolgreich bewältigen zu können" (Hartig, Klieme 2006, S.130, Hervorhebung im Original). Dabei lassen sich Unterschiede hinsichtlich der Lernbarkeit, der Kontextualisierung und der Binnenstruktur von Intelligenz im Gegensatz zu Kompetenz ausmachen. Intelligenz wird als relativ stabil, folglich nicht in dem Maße erlernbar wie Kompetenz und als generalisierbar, also nicht an spezifische Kontexte gebunden, bezeichnet. Wilhelm und Nickolaus (2013, S. 25) weisen jedoch einschränkend darauf hin, dass die Abgrenzung der beiden Begriffe auch von der jeweiligen Definition von Intelligenz abhängig ist. Bei Betrachtung der kristallinen Intelligenz wird ein Unterscheid zwischen Kompetenz und Intelligenz schwieriger herzustellen zu sein als bei der Betrachtung der fluiden Intelligenz im Vergleich zur Kompetenz.

Die Theorie der fluiden und kristallinen Intelligenz wurde 1954 von Raymond Cattell entwickelt. Er versteht fluide Intelligenz als angeborene Leistungsfähigkeiten sich unbekannten Situationen anzupassen und Probleme zu bewältigen. Unter kristalliner Intelligenz hingegen versteht er kognitive Fähigkeiten, in denen sich angehäuftes Wissen verfestigt und die somit durch Lernprozesse entstehen und damit auch von kulturellen und gesellschaftlichen Einflüssen abhängig sind (vgl. Deary 2013, S. 44, 73). Bei einer Messung von Intelligenz erfolgt eine Orientierung an psychischen Prozessen, bei Kompetenzen hingegen an den zu bewältigenden Aufgaben und Anforderungen in der entsprechenden Situation. Dies vermögen Intel-

9 Bei Jung (2010) hingegen ist eine andere Definition zu finden. Er beschreibt Qualifikation als „[…] konkrete Verfügbarkeit über bestimmte Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse" (ebd., S. 21) und setzt somit Performanz mit Qualifikation gleich. Kompetenz stellt laut Jung (2010) die subjektiven Tiefenstrukturen dar und Qualifikationen die Oberflächenstrukturen, die aus den Tiefenstrukturen generiert werden.

10 An anderer Stelle jedoch werden Schlüsselqualifikationen als „[…] an die Person gebundene, fachübergreifende Kompetenzen" (Stabenau 1995, S. 347 zitiert nach Erpenbeck, Heyse 2007, S. 158) oder als „[…] erwerbbare allgemeine Fähigkeiten, Einstellungen und Strategien, die bei der Lösung von Problemen und beim Erwerb neuer Kompetenzen in möglichst vielen Inhaltsbereichen von Nutzen sind" (Bildungskommission NRW 1995, S. 113) bezeichnet. Bei Betrachtung dieser Definitionen lassen sich keine Unterschiede zwischen den Begriffen Schlüsselqualifikation und Kompetenz feststellen, was bei einem Versuch einer Abgrenzung und der Nutzung des Begriffes für Forschungszwecke wenig zielführend ist. Zusätzlich ist die Bezeichnung „[...] an Personen gebundene […] Kompetenzen" (Stabenau 1995, S. 347 zitiert nach Erpenbeck, Heyse 2007, S. 158) fraglich, da, wie bereits beschrieben, Kompetenzen grundsätzlich an Personen gebunden und somit subjektzentriert sind, weil nur die Personen selbst Kompetenzen erwerben und ‚anwenden' können. Daher wird in dieser Arbeit zwischen Kompetenz und Schlüsselqualifikation im Sinne von Mertens' (1974) Definition unterschieden.

ligenztests nicht zu überprüfen, sodass letztendlich darüber eine Unterscheidung der beiden Begriffe erfolgen kann (vgl. Hartig, Klieme 2006, S. 131; Wilhelm, Nickolaus 2013, S. 25). Wenngleich *Wissen* als Bestandteil, vielmehr noch als Grundlage von Kompetenz zu sehen ist, wird abschließend dennoch eine Abgrenzung des Kompetenzbegriffs vom Wissensbegriff vorgenommen, um die Abgrenzungen zu Vervollständigen. „Als Wissen betrachten wir hier die überdauernde, mehr oder weniger offene Repräsentation bedeutungsvoller Sachverhalte in der Gedächtnistätigkeit" (von Cranach, Bangerter 2000, S. 226). Wissen wird also als bedeutsam wahrgenommene Information bzw. als bedeutsam wahrgenommener Sachverhalt im Gedächtnis einer Person gespeichert und ist in der Regel von der Person erinner- und abrufbar. Allerdings können Verdrängungs- und Abwehrmechanismen dazu führen, dass Wissen unbewusst und dadurch nicht mehr abrufbar wird (vgl. Widulle 2009, S. 26). Wissen kann grundsätzlich als Bild (lineare oder räumliche Ordnung), als Abstraktion (z.B. als Begriff) oder auch als Tätigkeit in Form einer Einheit aus verschiedenen Handlungsstrategien (z.B. Fertigkeit oder Handlung) im Gedächtnis repräsentiert sein (vgl. ebd.).
In der Psychologie wird in der Regel eine Systematisierung von Wissen in drei Formen vorgenommen: (1) deklaratives Wissen, (2) prozedurales Wissen und (3) episodisches Wissen (vgl. von Cranach, Bangerter 2000, S. 235). Unter *deklarativem* Wissen wird ein Faktenwissen verstanden, das erinnert und in der Regel von einem Individuum verbalisiert werden kann (vgl. ebd.). In der Expertenforschung wurde darüber hinaus deutlich, dass z.B. erfahrene Lehrer*innen in konkreten Situationen angemessen reagieren, was auf ein bestimmtes Wissen zurückzuführen ist, das von den Lehrer*innen selbst allerdings nicht verbalisiert werden kann. Dieses implizite Wissen wurde in der Expertenforschung als prozedurales Wissen interpretiert (vgl. Bromme 2014, S. 37f.). Das *prozedurale* Wissen bezieht sich auf kognitive Strukturen, auf „Hierarchien von sogenannten Produktionsregeln, in denen Bedingungs- und Aktionsteile verknüpft werden" (ebd., S. 137). „Die Produktionsregeln beschreiben ‚wenn-dann'-Beziehungen, und die Wissensanwendung besteht darin, daß [sic!] der ‚wenn'-Teil (die Bedingungsseite) mit der gegebenen Situation bzw. Elementen daraus verglichen und, sofern ein Wahrheitswert erfolgt ist, die Regeln angewendet wird" (ebd., S. 126). Zuletzt wird *episodisches* Wissen als Wissen über Ereignisse – verstanden als in der Vergangenheit liegende eigene oder auch fremde Handlungen und ihre Folgen – bezeichnet, das einem Individuum in unterschiedlichen Graden bewusst sein kann (vgl. von Cranach, Bangerter 2000, S. 236). Damit eine Person wissensbasiert handeln kann, muss Wissen aus psychologischer Perspektive zunächst durch Transformationsprozesse in Handlungsschemata überführt werden (Wahl 2001, S. 160ff.): Wissen stellt dann eine Art Abbild von einer zu bewältigenden Situation und der dazu angemessenen Handlungsreaktionen dar. Das Wissen wird so organisiert, dass für typische Problemstellungen, typische Problemlösungen gespeichert werden (vgl. Widulle 2009, S. 27). Da davon ausgegangen wird, dass Wissen nicht ohne Transformationsprozesse in Handlungen überführt werden kann, werden in Handlungstheorien Wissen und Handeln als getrennte Konstrukte betrachtet. Das Konstrukt der Kompetenz umfasst sowohl Wissen als auch Handeln (wie im Weiteren näher erläutert wird). Wissen (oder Handeln) sind also nicht mit Kompetenz gleichzusetzen, stellen allerdings einen Teil des Kompetenzkonstruktes dar.

Strukturierung, Systematisierung und Verfeinerung des Kompetenzbegriffes

Zur Strukturierung, Systematisierung und Verfeinerung des allgemeinen Kompetenzbegriffes wird er in der Regel in Kompetenz*klassen* eingeteilt. In der Literatur durchgesetzt haben sich die vier Kompetenzklassen *Fachkompetenz*, *Methodenkompetenz*, *Sozialkompetenz* und *Perso-*

nalkompetenz (manchmal auch Selbstkompetenz genannt, vgl. z.B. Kauffeld 2003, S. 178), unten denen wiederum Kompetenz*facetten*[11] subsumiert werden (vgl. Terhart 2007, S. 45).

Die Kompetenzklasse *Fachkompetenz* beinhaltet beispielsweise disziplinorientierte Kompetenzfacetten wie aufgaben- und auch arbeitsplatzspezifisches Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die Fähigkeit, Probleme zu erkennen und zu lösen. Die genannten Kompetenzfacetten ermöglichen es dem Individuum, seine Aufgaben sachgerecht auszuführen (vgl. Kauffeld 2003, S. 178; Frey 1999, S. 32). *Methodenkompetenz* beinhaltet gemeinhin solche Fähigkeitskonzepte, wie Arbeitsprozesse zu strukturieren, Entscheidungen fundiert zu treffen und auszuführen sowie über Arbeitsbedingungen oder Arbeitsprozesse zu reflektieren (vgl. Kauffeld 2003, S. 178f.; Frey 1999, S. 32f.). Das erfolgreiche Handeln in Interaktionsprozessen, das gemeinsame Erreichen von Zielen sowie das Lösen von Konflikten zählen zu den Kompetenzfacetten der *Sozialkompetenz* (vgl. Kauffeld 2003, S. 179; Frey 1999, S. 33f.). Unter der vierten Kompetenzklasse, der *Personalkompetenz*, werden meist Facetten geordnet, die ein Individuum benötigt, um verantwortlich und motiviert tätig zu werden, Ziele zu erreichen und sich weiterzuentwickeln, wie z.B. Führungs- und Verantwortungsfähigkeit, Organisationsfähigkeit, Ausdauer sowie Leistungs- und Lernbereitschaft (vgl. Kauffeld 2003, S. 179).
Eine andere, aber ähnliche Einteilung nehmen Erpenbeck und Heyse (2007) vor, wenn sie Kompetenz in die Kompetenzklassen *Personale Kompetenzen*, *Aktivitäts- und umsetzungsbezogene Kompetenzen*, *Fachlich-methodische Kompetenzen* und *Sozial-Kommunikative* Kompetenzen unterteilen. Auch diesen Kompetenzklassen werden Kompetenzfacetten zugeordnet, die sich mit den oben genannten nahezu decken (vgl. ebd., S. 159). Der Unterschied in der Klassifizierung von Erpenbeck und Heyse (2007) ist in dem Hinzufügen der *Aktivitäts- und umsetzungsbezogenen Kompetenzen* zu sehen. Diese werden in anderen Kompetenzklassifizierungen (siehe z.B. Frey 2004, 2006) als *Handlungskompetenz* bezeichnet, die sich aus den Kompetenzklassen Fach-, Personal-, Sozial- und Methodenkompetenz zusammensetzt (siehe Kapitel 3.3.1).
Neben dieser gängigen Strukturierung und Verfeinerung des allgemeinen Kompetenzbegriffes existieren zahlreiche weitere Systematisierungen, wie zum Beispiel in fachliche und überfachliche Kompetenzen oder in Kompetenzen und Metakompetenzen. Letztere helfen einem Individuum Kompetenzen aufzubauen. Die unterschiedlichen Systematisierungen verstärken häufig die Unübersichtlichkeit des Kompetenzbegriffes und erzeugen die Assoziation eines ‚Kompetenzdschungels'. Ziel ist aber eigentlich eine Spezifizierung und Operationalisierung des Begriffes, um einzelne Kompetenzklassen oder -facetten oder zum Beispiel den Begriff Kompetenz beschränkt auf eine bestimmte Domäne näher zu betrachten, ohne das Konstrukt in seiner Gesamtheit zu untersuchen. Zudem kann die Ausdifferenzierungen des Kompetenzbegriffes in Kompetenzklassen und -facetten als Erklärung für die Verwendung des Begriffes Kompetenzen im Plural und nicht im Singular gesehen werden.

Kompetenzverständnisse in der Erziehungswissenschaft
Aufbauend auf den eingangs genannten Gemeinsamkeiten der in der Erziehungswissenschaft genutzten Kompetenzdefinitionen und in Abgrenzung des Kompetenzbegriffes zu den an-

11 Erpenbeck und Heyse (2007) zum Beispiel sprechen von Grundkompetenzen und Teilkompetenzen statt Kompetenzklassen und Kompetenzfacetten, die Bedeutung jedoch ist deckungsgleich. Frey (2004, 2006) hingegen spricht von Fähigkeitsdimensionen, die den Kompetenzklassen untergeordnet werden.

deren genannten Begriffen können insgesamt *zwei verwendete Kompetenzverständnisse* erfasst und gegenübergestellt werden:

1. Kompetenz als kognitive Leistungsdisposition[12], also als *Voraussetzung bzw. Potential* für adäquates Handeln, das sich wiederum im Handeln selbst, der Performanz, zeigt und
2. Kompetenz als *Handlungsvollzug* auf Basis der zugrundeliegenden *mentalen Prozesse* und *Kapazitäten* (Kognition, Motivation, Volition) also Wissen *und* Können.

Im Rahmen der *ersten Definition* erfolgt eine Trennung von Kompetenz und Performanz. Jung (2010) beispielsweise unterscheidet in seinem Buch „Kompetenzerwerb – Grundlagen, Didaktik, Überprüfbarkeit" zwischen Kompetenz als kognitive Tiefenstruktur bzw. Disposition und Performanz als Oberflächenstruktur. Erst durch Performanz zeige sich, welche Herausforderungen ein Individuum im Stande ist zu bewältigen (vgl. ebd., S. 20f.).
Zudem erfolgt im Rahmen der ersten Definition eine Ausklammerung von motivationalen und volitionalen Aspekten des Kompetenzbegriffes. Eine Extrahierung der genannten Komponenten erfolgt meist aus pragmatischen Gründen: im Rahmen von empirischen Forschungsarbeiten (vgl. Wilhelm, Nickolaus 2013, S. 24). Nach Hartig und Klieme (2006, S. 129, Hervorhebung im Original) stellen „[…] Kompetenzen als *kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen* unter Ausschluss motivationaler und affektiver Faktoren […] für die in der Bildungsforschung behandelten Fragestellungen eine gute Arbeitsgrundlage dar […]". Denn auch, wenn umfangreiche Kompetenzdefinitionen theoretisch überzeugend sein mögen, gestaltet sich die Messung motivationaler sowie volitionaler Aspekte auch mit aktuellen Forschungsmethoden schwierig (vgl. Wilhelm, Nickolaus 2013, S. 24). Die Idee hinter der Ausklammerung ist folglich, dass die Kompetenzmessung durch einen Ausschluss der Aspekte und eine Fokussierung auf kognitive Leistungsdispositionen operationalisierbar und somit eher realisierbar werde.

Die *zweite Definition* beinhaltet alle oben exkludierten Elemente. Nach Weinert (2001) werden unter Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können" (ebd., S. 27f.) verstanden. Auch Terhart (2007) spricht von Kompetenz als keine „[…] personenimmanente, allumfassende stabile Eigenschaft, sondern um in bestimmten Bereichen, Kontexten („Domänen") oder Anforderungssituationen realisierte Fähigkeiten" (ebd., S. 45). „Somit kann man Kompetenz als ein Bündel von körperlichen und geistigen Fähigkeiten bezeichnen, die jemand benötigt, um anstehende Aufgaben oder Probleme zielorientiert und verantwortungsvoll zu lösen, die Lösungen zu bewerten und das eigene Repertoire an Handlungsmustern weiterzuentwickeln" (Frey 2004, S. 904). Der Mehrwert von Kompetenz in Abgrenzung zu anderen Begriffen – wie Wissen oder Fähigkeiten – liegt demnach in der Vereinigung von Wissen und Können. Zudem steht die Beachtung der Passung von Anforderungen der Umwelt und den subjektiven Fähigkeitsstrukturen, die adäquat – im Sinne

12 Nach Mack (1999) sind „Kognitive Leistungen […] die Resultate aus dem Funktionskreislauf von Prozessen der Wahrnehmung, des Gedächtnisses, des Schlußfolgerns [sic!] und des Handelns. Diese Prozesse werden abkürzend als ‚Kognition', ‚kognitiv' bezeichnet. Allgemein bedeutet ‚kognitiv' die grundlegende Eigenschaft eines Lebewesens, Informationen verarbeiten zu können, wobei auch Emotionen Informationen sind im Sinne einer energetischen Intensitätsvariation einer positiven oder negativen Bewertung" (ebd., S. 121f.).

von verantwortungsvoll, zielorientiert und reflektiert – eingesetzt werden können, im Fokus. Kompetent ist nur jemand, der den Anforderungen entsprechend handeln kann und es auch tut.

Bei einer *Gegenüberstellung* der beiden genannten Definitionen werden einige Fragen aufgeworfen, die zu folgenden kritischen Überlegungen hinsichtlich der Definition führen: In Anbetracht der Besonderheit des Kompetenzbegriffes und in Bezug auf die Abgrenzung von Kompetenz zu anderen Begriffen ist nach der Sinnhaftigkeit der Ausklammerung von Handlungen und damit zusammenhängend der motivationalen und volitionalen Aspekte im Rahmen der ersten Definition zu fragen. Wenn der Mehrwert von Kompetenz in einem Zusammenspiel von Wissen und Können und den dazu notwendigen mentalen Prozessen und Kapazitäten zu verstehen ist (vgl. Klieme, Hartig 2007, S. 13) und der Zusammenhang von äußeren Anforderungen und korrespondierenden subjektiven Fähigkeitsstrukturen bei Verwendung des Kompetenzbegriffes ausschlaggebend ist (vgl. Terhart 2007, S. 45), würde die Ausklammerung einiger Aspekte eine Verkürzung des Begriffes hervorrufen und es entstünde die Frage, ob die Begriffe Wissen oder Fähigkeiten an dieser Stelle nicht die Adäquateren wären. Ein Individuum kann nur dann als kompetent bezeichnet werden, wenn es seine Fähigkeiten, sein Wissen, seine Fertigkeiten, also sein Können, situationsgerecht und erfolgreich einsetzt (vgl. Frey 2004, S. 904). Gerade die der Situation angemessene und erfolgreiche *Ausführung* einer Handlung bringt dem Individuum die Zuschreibung ‚kompetent'. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass ein Individuum *nicht* als kompetent bezeichnet werden kann, wenn zwar die Voraussetzungen vorhanden sind, diese aber keine Umsetzung erfahren. Die Fähigkeiten und das Wissen müssen eingesetzt werden *und* den je spezifischen Anforderungen, die die Situation mit sich bringt, entsprechen, um den Kompetenzbegriff sinnvoll zu verwenden.
Dies bestätigt sich auch bei der Betrachtung der Schlagworte, die zur Charakterisierung des Kompetenzbegriffes in der erziehungswissenschaftlichen Literatur genutzt werden: *Subjektzentrierung*, *Ganzheitlichkeit* und *Selbstorganisation* (vgl. z.B. Arnold, Schüssler 2001; Heyse, Erpenbeck 2009). Das Konzept der Kompetenz bezieht sich generell auf das Subjekt und dessen flexible, verantwortungsvolle und angemessene Anforderungs*bewältigung* (also Umsetzung oder Anwendung des Wissens und Könnens). Durch die Zusammenführung von sowohl kognitiven als auch emotionalen und volitionalen Aspekten des menschlichen Handelns sowie dessen Beeinflussung durch gesellschaftliche und persönliche Normen und Werte bezieht das Kompetenzverständnis das gesamte Individuum samt seiner Interessen und Bedürfnisse sowie die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen innerhalb derer gehandelt wird mit ein (die daraus resultierenden Folgen und Probleme werden in Kapitel 3.3.3 reflektiert). Zusätzlich geht mit diesem Kompetenzverständnis häufig die Wahrnehmung des Individuums als selbstorganisiert einher (vgl. Heyse, Erpenbeck 2009, S. XII). Das Subjekt allein ist für die adäquate Bewältigung von Anforderungen und demnach auch für die Entwicklung von Kompetenzen verantwortlich. Erst wenn ein Individuum eine Herausforderung wahr- und annimmt, kann sich erstens Kompetenz entwickeln und zweitens für andere sichtbar werden.
Aufgrund der Passung von äußeren Anforderungen und entsprechenden Fähigkeitsstrukturen des Subjektes sowie der Erlernbarkeit von Kompetenz kann der Begriff auch als *bereichsspezifisch* oder *kontextabhängig* beschrieben werden. Personen können in bestimmten Bereichen – zum Beispiel im Umgang mit Medien – kompetent in anderen inkompetent sein.

Demnach kann Kompetenz im Gegensatz zur Intelligenz auch nicht vorhanden sein. Diese Charakterisierung verdeutlicht den Mehrwert des Kompetenzbegriffes gegenüber weniger umfassenderen Begriffen wie Wissen oder Fähigkeiten und spricht eher für die Verwendung der zweiten oben genannten Definition.
Forschungsmethodisch stellt sich angesichts der Definition von Kompetenz als *Voraussetzung für Handeln* (erste Definition) die Frage, ob kognitive Dispositionen überhaupt messbar sind. Gängige Kompetenzmessverfahren sind nach Frey (2008) erstens die *Selbstbeobachtung* zum Beispiel durch Fragebögen. Dabei schätzt die zu untersuchende Person ihre Kompetenz in der Regel vor und nach der Bearbeitung einer Aufgabe anhand von vorgegebenen Skalen ein. Meist erfolgt zur mehrperspektivischen Diagnose und zur Absicherung des Ergebnisses eine Ergänzung der Selbst- durch eine Fremdeinschätzung. Zweitens werden häufig *Beobachtungen* verwendet. Das heißt eine geschulte Person beobachtet eine andere Person on-the-job beispielsweise beim Unterrichten (vgl. ebd.). Da dieses Verfahren die meisten zeitlichen und finanziellen Ressourcen benötigt, wird das erste Verfahren teilweise bevorzugt. Drittens stellt laut Frey (2008) die Auswertung von *Portfolios* ein gängiges Verfahren zur Kompetenzmessung dar. Hier wird zu unterschiedlichen Zeitpunkten meist ein Entwicklungsportfolio von einer Person erstellt, in dem die Person sich oder eine Aufgabenbearbeitung reflektiert. Das Portfolio wird anschließend nach festgelegten Kriterien ausgewertet, die wiederum Aufschluss über die Kompetenz der Person geben (sollen). Intelligenztests, die noch zu Beginn der Erforschung von Kompetenz Verwendung fanden, haben sich laut Frey (2008, S. 60) nicht durchgesetzt: „Die den Tests zu Grunde gelegten, meist abstrakten und dekontextualisierten Indikatoren haben sehr wenig oder gar nichts mit dem zu tun, was die aktuelle Kompetenz einer Person in einer beruflichen Situation ausmacht“[13].
Für die meisten Testverfahren ist eine Anwendung bzw. Umsetzung von Wissen und Fähigkeiten von Nöten. Nur das *Sichtbare*, das was von dem Individuum umgesetzt bzw. durchgeführt wird, ist beobachtbar, messbar und beurteilbar. Eine Ausklammerung des Handlungsaspektes führt zur Notwendigkeit der Einführung eines weiteren Begriffes durch den Kompetenz sichtbar (gemacht) wird: hier die Performanz. Daher wird in Testverfahren häufig auch über die Performanz auf die Kompetenz geschlossen. Martens und Asbrand (2009) sprechen von der „[…] Performanz als ein messbares Medium von Kompetenz“ (ebd., S. 211). Die tatsächliche Kompetenz wird und kann nicht erfasst werden, wenn sie nicht in Kombination mit Performanz gedacht wird. Eine Trennung ist also weder theoretisch noch für empirische Forschungen sinnvoll. Demnach wird und muss auch im Rahmen der ersten Definition Handlung mitgedacht werden. Dies führt letztendlich auch dazu, dass in der Regel davon ausgegangen wird, dass sich „Kompetenz […] im je situativen Bewältigen von Anforderungen (in der »Performanz« des Handelns) [zeigt], […] aber als Disposition interpretiert [wird]“ (Klieme, Hartig 2007, S. 13).
Zusätzlich ist anzumerken, dass, wenn ein Individuum sein Wissen und seine Fähigkeiten im Rahmen einer wie auch immer gearteten Situation oder einer Kompetenzmessung handelnd zeigt, eine extrinsische oder intrinsische Motivation bei ihm vorhanden sein muss, sonst fände keine Handlung statt (vgl. Erpenbeck, von Rosenstiel 2003, S. X). Ein Ausschluss der motivationalen und volitionalen Elemente scheint daher ebenfalls fraglich.

13 Frey (2008, S. 60) bezieht sich hier ausschließlich auf berufliche Situationen. Denkbar wären jedoch auch Situationen in Bildungseinrichtungen wie Schule oder Hochschule, in denen bestimmte Kompetenzen gefordert (und meist auch überprüft) werden.

Um also den Kompetenzbegriff sinnvoll zu nutzen und ihn klar von anderen Begriffen wie Wissen, Fähigkeiten oder Fertigkeiten abzugrenzen, müssten auch in empirischen Forschungsarbeiten gleichermaßen Wissen und Können Beachtung finden und keine Fokussierung auf einen Bereich von Kompetenz vorgenommen werden. Das heißt im Umkehrschluss: Wer das Wissen einer Person im Rahmen einer Studie abfragt, erforscht das Wissen dieser Person, nicht die Kompetenz, wobei Wissen als Teil dieser gesehen werden kann.
Der Mehrwert (und zugleich die Schwierigkeit) des Kompetenzbegriffs kann also darin gesehen werden, nicht nur einen Aspekt (zum Beispiel Wissen oder Fähigkeiten) einer Person bei der Bearbeitung einer Aufgabe oder der Bewältigung von Herausforderungen zu erforschen, sondern das Konglomerat aus Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Motivation usw.
Insgesamt zeigt sich, dass Kompetenz ein Konstrukt darstellt, das je nach Definition und Nutzen sozusagen mit Inhalt gefüllt wird und auch gefüllt werden muss. Für die Vergleichbarkeit von wissenschaftlichen Aufsätzen oder Forschungen zum Thema Kompetenz wäre eine allgemeingültige Definition wünschenswert, diese ist bisher allerdings nicht vorhanden und aufgrund des Konstruktcharakters von Kompetenz wohl auch in Zukunft nicht zu erwarten. Daraus folgt die Tatsache einer für jede Forschungsarbeit anders gesetzten Definition. Unter dem Aspekt der Ganzheitlichkeit von Kompetenz betrachtet ist die Verwendung des Begriffes nur dann sinnvoll und notwendig, wenn alle genannten Aspekte von Kompetenz in den Blick genommen werden. Andernfalls sind andere Begriffe (beispielsweise Wissen oder Fähigkeiten) als geeigneter anzusehen.

3.2 Kompetenzentwicklungsmodelle

Werden auf der Grundlage der vorherigen Ausführungen die Vorstellungen von Kompetenzentwicklung betrachtet, so finden sich verschiedene Modelle des Entwicklungsprozesses. Bislang existieren allerdings „[…] kaum hinreichend theoretisch fundierte und empirisch validierte Kompetenzentwicklungsmodelle“ (Fleischer et al. 2013, S. 9), was auf die Komplexität von Kompetenz und dem damit in Zusammenhang stehenden schwierigen Unterfangen einer Kompetenzmessung zurückzuführen ist. Aus empirischer Perspektive bleibt also unklar, ob die Kompetenzentwicklung eher als kontinuierlicher oder diskontinuierlicher Prozess verstanden werden kann (vgl. ebd.). Trotz fehlender empirischer Erkenntnisse ist ein Verständnis von Kompetenzentwicklung relevant, denn wenn beispielsweise Curricula die Kompetenzentwicklung der teilnehmenden Studierenden zum Ziel haben, Lehrpläne oder konkret: Lehrveranstaltungen kompetenzorientiert gestaltet werden sollen, muss eine Vorstellung über eine mögliche Umsetzung gegeben sein, um eben die Lehrpläne oder Lehrveranstaltung anzupassen. Für das Kapitelziel ist die Darstellung der Modelle relevant, weil insbesondere aus den Modellen Ableitungen für die Bedingungen zur Entwicklung von Handlungskompetenz (siehe Kapitel 3.3.5) erfolgen können.
Als Beispiele für theoretische Vorstellungen über Kompetenzentwicklung seien im Folgenden *fünf Modelle* von Frey (2006), Jung (2010) sowie Keller-Schneider und Hericks (2011) angeführt, die insgesamt einen umfangreichen Überblick über differente Vorstellungen zur Kompetenzentwicklung geben. Die Modelle sind als logische Ableitungen aus den theoretischen Vorstellungen von Kompetenz zu verstehen.

Modell 1

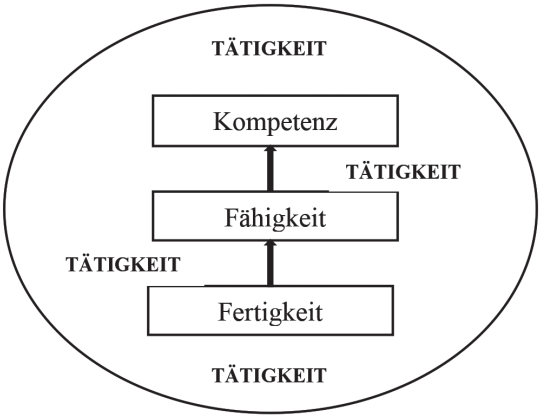

Abb. 1: Kompetenzentwicklungsmodell nach Frey (2006, S. 32)

Das in Abbildung 1 gezeigte Modell der Kompetenzentwicklung nach Frey (2006) bezieht sich auf die innere Struktur von Kompetenz und deren Entstehung. Das Modell fokussiert die Bildung von Kompetenz als Folge der Entwicklung von Fertigkeiten und darauf aufbauend von Fähigkeiten, die zusammengenommen in Kompetenz münden. Zur Entwicklung von Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kompetenz beschreibt Frey (2006, S. 32) die Tätigkeit, also das Handeln des Individuums, als unerlässlich. Erst durch Handeln erfolgt eine Entwicklung der drei genannten Ebenen. Die jeweils nachfolgende Ebene schließt die Vorangegangene ein.

Modell 2

Von den Kompetenzfacetten zur Kompetenz

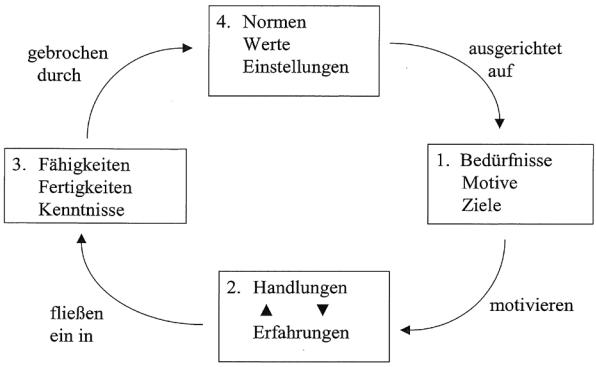

Abb. 2: Kompetenzentwicklungsmodell nach Jung I (2010, S. 27): Von den Kompetenzfacetten zur Kompetenz

Jung (2010) expliziert in seinem Buch „Kompetenzerwerb – Grundlagen, Didaktik, Überprüfbarkeit" drei weitere Kompetenzentwicklungsmodelle. In einem ersten Modell beschreibt er den Prozess der Kompetenzentwicklung als Zusammenspiel der Kompetenzfacetten: *Be-*

dürfnisse/Motive bzw. *Ziele, Handlungen, Erfahrungen, Fähigkeiten*, *Fertigkeiten, Kenntnisse*, *Normen*, *Werte* und *Einstellungen*.
Kompetenzentwicklung ist diesem Modell zufolge ein Kreislauf, dessen Ausgangspunkt ein Bedürfnis, ein Motiv oder ein Ziel eines Individuums darstellt, dessen Erfüllung angestrebt wird. Das Individuum ist so motiviert, bestimmte Handlungen zur Erreichung eben dieser in Gang zu setzen. Während des Handlungsvollzugs werden Erfahrungen vom Individuum erworben. „Durch das *Lernen aus Erfahrung*en, im Rahmen der angestrebten Bewältigung, entwickeln Individuen einerseits *Wissen, Fähigkeiten* und *Fertigkeiten*, andererseits ergeben sich *Werte* und *Einstellungen*, die wiederum die *Ziele* und *Interessen* beeinflussen“ (Jung 2010, S. 28, Hervorhebung im Original). Somit schließt sich der Kreislauf und beginnt erneut.

Modell 3

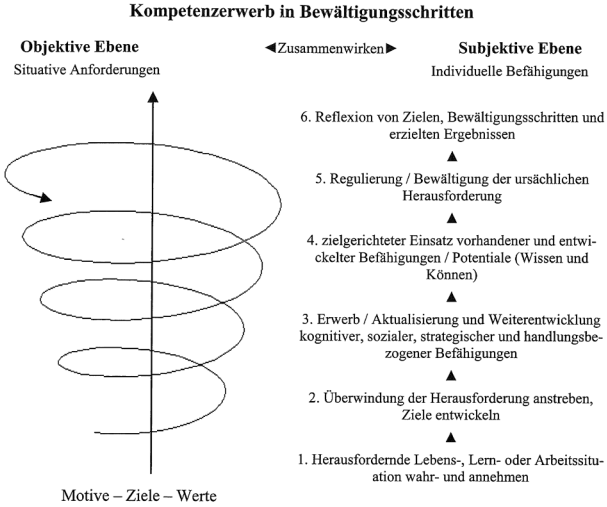

Abb. 3: Kompetenzentwicklungsmodell nach Jung II (2010, S. 12): Kompetenzerwerb in Bewältigungsschritten

In einem zweiten Modell beschreibt Jung (2010) die Kompetenzentwicklung in einzelnen Bewältigungsschritten des Individuums. Den Ausgangspunkt stellt hier ein herausforderndes Ereignis dar, das vom Individuum zunächst wahr- und dann angenommen wird. Daraufhin werden Ziele zum Umgang mit der Herausforderung festgelegt, zu deren Erreichung der Erwerb oder die Weiterentwicklung vorhandener Befähigungen nötig sind. Diese Befähigungen werden nach dem Erwerb bzw. Ausbau zielgerichtet eingesetzt, um die Herausforderung zu regulieren bzw. im besten Falle zu bewältigen. Mit der abschließenden Reflexion der Ergebnisse, der Bewältigungsschritte sowie der Ziele endet die spiralförmige Entwicklung von Kompetenzen und beginnt, nach Auftreten einer anderen Herausforderung, erneut. Die spiralförmige Darstellung der Entwicklung kann so gedeutet werden, dass der Prozess der Kompetenzentwicklung auf unterschiedlichen Niveaustufen abläuft. Demnach werden die situativen Anforderungen und die darauffolgenden individuellen Befähigungen verhältnismäßig anspruchsvoller.

Modell 4

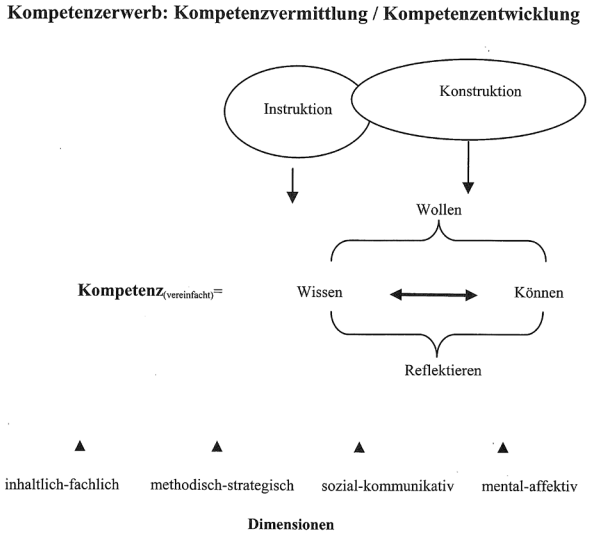

Abb. 4: Kompetenzentwicklungsmodell nach Jung III (2012, S. 102) in Anlehnung an die Klieme-Expertise (2007): Kompetenzerwerb: Kompetenzvermittlung/Kompetenzentwicklung

In dem dritten Modell veranschaulicht Jung (2010) den Kompetenzerwerb in Anlehnung an das Verständnis in der sogenannten Klieme-Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards" (2007). Das Modell zeigt den Kompetenzerwerb als Zusammenspiel aus Kompetenz*vermittlung* und Kompetenz*entwicklung*. Kompetenz, vereinfacht dargestellt als Wissen und Können, wird beeinflusst durch Wollen und Reflexion eines Individuums. Die Instruktion vermag die Kompetenz über die Komponente Wissen zu beeinflussen, über die anderen Komponenten jedoch nicht bzw. nur mittelbar. Diese können nur durch das Individuum selbst konstruiert werden. Am Beispiel einer Unterrichtssituation kann die Lehrkraft also den Inhalt bestimmten, vorbereiten, den Schüler*innen vermitteln und mittels Leistungstest abfragen, sodass die Schüler*innen das Wissen aufnehmen und widergeben müssen, wenn sie den Test bestehen möchten. Beispielswiese über die Methodik, Lernatmosphäre, Belohnungen und Umgang miteinander können Lehrkräfte mittelbar Einfluss auf Komponenten Wollen und Reflexion der Kompetenz der Schüler*innen nehmen. Letztenendes unterliegen insbesondere die Elemente Wollen, Reflektieren und Können jedoch der Konstruktion der Schüler*innen und sind nicht oder nur mäßig steuerbar. Die Entwicklung von Kompetenz insgesamt findet im Rahmen des Modells innerhalb inhaltlich-fachlicher, methodisch-strategischer, sozial-kommunikativer und mental-affektiver Dimensionen statt.

Modell 5

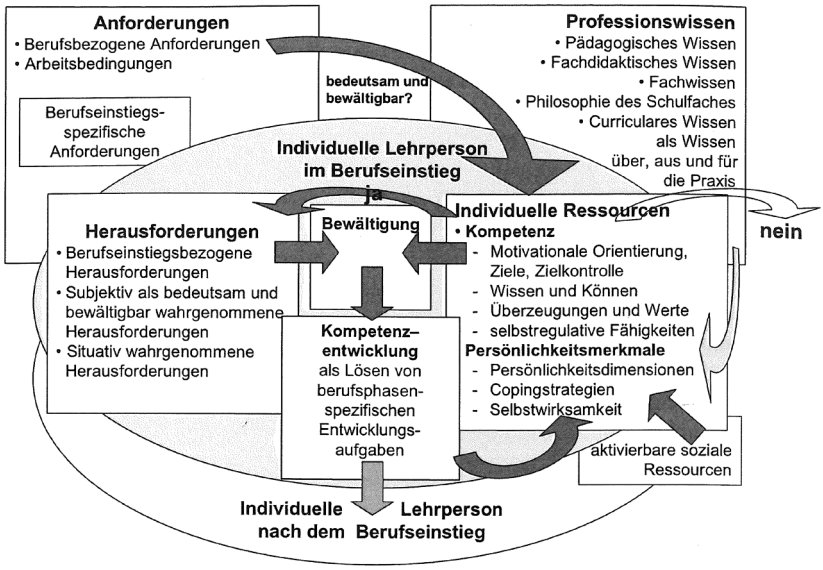

Abb. 5: Kompetenzentwicklungsmodell nach Keller-Schneider und Hericks (2011a, S. 302)

Abschließend wird das Kompetenzentwicklungsmodell von Manuela Keller-Schneider und Uwe Hericks (2011a, b) dargestellt. Das Modell ist im Gegensatz zu den anderen Modellen nicht allgemein gehalten, sondern konkret auf den Lehrberuf am Übergang von Ausbildung (erste und zweite Phase) zum Beruf bezogen. Es wird der Prozess der Kompetenzentwicklung mit Bezug auf fördernde und hemmende Faktoren betrachtet. Das Modell soll einen Rahmen zur Einordnung von empirischen Forschungsergebnissen bieten (ebd. 2011a, S. 302).
Grundlegend wird davon ausgegangen, dass Lehrer*innen im Laufe ihrer Entwicklung verschiedene Entwicklungsaufgaben zu bewältigen haben. Diese sind nach Keller-Schneider und Hericks (2011b, S. 23) (1) die *Rollenfindung* im Sinne der Entwicklung einer professionellen Identität, die zu einem Bewusstsein über Aufgaben und Anforderungen führt, (2) die *Vermittlung*, das heißt die Lehrtätigkeit, die in der Verbindung von Lerngegenstand und Schüler*innen gesehen wird, (3) die *Anerkennung*, verstanden als Wertschätzung, Einschätzung und Lenkung der Schüler*innen sowie (4) die Aufgabe der *Kooperation*, die sich auf das bilden eines Mitgliedschaftsentwurfs in das Kollegium und die Schule insgesamt bezieht. Diese Entwicklungsaufgaben sind laut der Autor*innen „[…] unhintergehbar, d.h. [sie müssen] wahrgenommen und bearbeitet werden […], wenn es zur Progression von Kompetenz und zur Stabilisation von Identität kommen soll“ (Keller-Schneider, Hericks 2011a, S. 302).
Das Modell zeigt als Ausgangspunkt von Kompetenzentwicklung eine Anforderung, die ein*e Lehrer*in wahrnimmt. Wird diese Anforderung als *bedeutsam* wahrgenommen, folgt nach der Reflexion der eigenen Ressourcen – bestehend aus bereits vorhandenen Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmalen – die Entscheidung, ob die Anforderung als *Herausforderung* angenommen wird. Die *Bewältigung* der Herausforderung führt zur *Kompetenzentwicklung*, verstanden als das Lösen der jeweiligen Entwicklungsaufgabe. Der Prozess beginnt bei einer neuen als bedeutsam wahrgenommenen Anforderung von vorn. Wird die Anforderung als nicht bedeutsam oder aufgrund der individuellen Ressourcen als nicht bewältigbar wahrge-

nommen (Pfeil: nein), dann wird die Anforderung gemieden und es findet keine Kompetenzentwicklung statt.

Vergleich und Reflexion der Kompetenzentwicklungsmodelle

Bei einem Vergleich der fünf Kompetenzentwicklungsmodelle wird eine Fokussierung des *ersten* Modells auf die innere Struktur von Kompetenz und deren Entwicklung deutlich. Kompetenz entwickelt sich demnach stufenförmig von den Fertigkeiten zu den Fähigkeiten zur Kompetenz über die Tätigkeit, wobei die nächst höhere Entwicklungsstufe die darunterliegenden integriert.

Das *zweite* Modell zeigt Kompetenzentwicklung als Zusammenspiel der einzelnen Kompetenzfacetten *Bedürfnisse/Motive* bzw. *Ziele, Handlungen, Erfahrungen, Fähigkeiten*, *Fertigkeiten, Kenntnisse*, *Normen*, *Werte* und *Einstellungen*.

Die Modelle *drei* und *fünf* stellen Kompetenzentwicklung als Austauschprozess von Individuum und Umwelt dar, ohne dabei näher auf die innere Struktur von Kompetenz einzugehen.

Das *vierte* Modell zeigt Kompetenzentwicklung als Prozess der Instruktion und Konstruktion. Durch Instruktion, beispielsweise im Rahmen von Lehr-Lernprozessen, kann unmittelbar Einfluss auf die Komponente Wissen als Teil von Kompetenz und damit mittelbar Einfluss auf die Komponenten Motivation, Reflexion und das Können von Individuen genommen werden. Die Komponenten Motivation, Reflexion und Können bleiben im Rahmen des Modells ausschließlich der Konstruktion des Individuums selbst unterlegen, sind aber unmittelbar mit dem beeinflussbaren Element Wissen verknüpft.

Gemein ist den Modellen *zwei* bis *fünf* die Vorstellung des Kompetenzentwicklungsprozesses als kein abgeschlossener, sondern fortlaufender und nicht endender Prozess, der auf eine Weiter- bzw. Höherentwicklung von Kompetenz zielt.

Im *dritten* und *fünften* Modell wird eine herausfordernde Situation bzw. Anforderung als Ausgangspunkt von Kompetenzentwicklung gesehen, die zunächst vom Individuum wahr- und dann angenommen werden muss. Auch im *zweiten* Modell wird ein Bedürfnis, Wunsch oder Motiv als Ausgangspunkt gesetzt. Wird eine Anforderung der Umwelt aufgrund von fehlender Motivation oder der Wahrnehmung fehlender personaler Ressourcen von einem Individuum nicht angenommen, wird keine Tätigkeit ausgeführt, die zur Bewältigung der Anforderung führt und dementsprechend erfolgt auch keine Kompetenzentwicklung.

Das Individuum selbst nimmt in *allen fünf* Modellen eine aktive Rolle ein und ist selbst für die Entwicklung von Kompetenz verantwortlich und kann diese auch nur selbst in Gang setzen. Die Umwelt kann das Individuum jedoch dazu anregen. Insbesondere das *dritte* und *fünfte* Kompetenzentwicklungsmodell weist auf einen immer in Relation stehenden Kompetenzbegriff hin: „Er stellt eine Beziehung her zwischen den individuell vorhandenen Kenntnissen (deklaratives Wissen), den Fähigkeiten und Fertigkeiten (Können) und den Motiven und Interessen (Wollen) auf der einen Seite und den Möglichkeiten, Anforderungen und Restriktionen der Umwelt auf der anderen Seite“ (Hof 2002, S. 86). Kompetenz stellt somit die „[…] situationsbezogene Relation zwischen Person und Umwelt“ (ebd.) dar.

In Modell *drei* und *fünf* spielt zudem die Reflexion eine Schlüsselrolle. Sowohl eigene Ressourcen und Erfahrungen (Selbstreflexion) als auch erreichte Ziele müssen vom Individuum reflektiert werden, um Herausforderungen zu erkennen, annehmen oder ablehnen zu können, um dadurch letztendlich die Kompetenzentwicklung in Gang zu setzen.

Zusammenfassend bedarf es für die Kompetenzentwicklung einer Person der Faktoren: *Fertigkeit, Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung, Motivation* und *Reflexion* (vgl. Jung 2010, S. 27). Übertragen auf Lehr-Lernsettings in der Lehrer*innenbildung müssten den Teilnehmenden in diesen Settings Herausforderungen gestellt werden, die sie annehmen können und auch wollen und es ihnen darüber hinaus ermöglichen, sich zur Bewältigung dieser Herausforderungen entsprechende Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissen anzueignen. Außerdem müssten Lehr-Lernsettings den Modellen nach Verstehensprozesse initiieren (anstelle einer Anhäufung von Wissen), sie müssten Motivation und Reflexion fördern und den Teilnehmenden die Möglichkeit verschaffen, sich selbst auszuprobieren, um über ihr eigenes Handeln Erfahrungen zu generieren und Fähigkeiten auszubauen. Erst, wenn alle genannten Faktoren angesprochen bzw. vom Individuum benötigt werden, um die sich zeigenden Herausforderungen anzugehen, kann sich Kompetenz entwickeln.
Der Prozess der Kompetenzentwicklung besteht also nicht nur aus dem Hinzufügen neuer Wissens- oder Handlungsmuster, sondern stellt „[…] ein ständiges situationsabhängiges Reorganisieren und Integrieren von ‚erfahrenen' Wissensstrukturen" (Gruber, Rehrl 2005, S. 13) dar, wodurch das Individuum als ganze Person „in Bewegung" (Košinár 2014, S. 75) gerät.
Kompetenzentwicklung und die Anregung eines Entwicklungsprozesses zeigen sich vor allem mit Blick auf Lehr-Lernsettings als anspruchsvolles Unterfangen, das von vielen Faktoren abhängt, die das Individuum selbst, aber auch die äußeren Rahmenbedingungen betreffen.
Das dieser Arbeit zugrunde liegende Modell der Vorstellung über Kompetenzentwicklung im Kontext der ELF lehnt sich an das Modell „Kompetenzentwicklung in Bewältigungsschritten" von Jung (2010, S. 12) an und wurde um Inhalte und Angebote der ELF ergänzt. Im Vordergrund stehen die einzelnen Schritte auf dem Weg zur Kompetenz (siehe Kapitel 4.2).

Nachdem nun der Kompetenzbegriff und daran anknüpfende Modelle zur Kompetenzentwicklung allgemein diskutiert wurden – Modelle zur Kompetenzentwicklung werden in der Regel immer anhand des allgemeinen Kompetenzbegriffes diskutiert – erfolgt darauf aufbauend eine Auseinandersetzung mit dem spezifischeren Kompetenzbegriff der *beruflichen Handlungskompetenz.* Die berufliche Handlungskompetenz ist sowohl als Zielgröße in der Ausbildung angehender Lehrer*innen in NRW (vgl. LABG 2018, §2) zu sehen als auch als Ziel des Zertifikats *lehren.lernen* festgelegt.

3.3 Berufliche Handlungskompetenz

Nach Renkl und Nückles (2006) ist der Erwerb beruflicher Handlungskompetenz das Ziel „[…] von Lehr-Lern-Prozessen in Aus- und Weiterbildung" (ebd., S. 179). Durch das Verfügen über ein bestimmtes Handlungsrepertoire soll ein Individuum befähigt werden, in komplexen und unvorhersehbaren beruflichen Situationen, reflektiert, flexibel, rational, kritisch sowie ziel- als auch selbstbewusst zu handeln (vgl. Busian, Pätzold 2002, S. 224). Es wird davon ausgegangen, dass die berufliche Handlungskompetenz ein Individuum dazu befähigt, in beruflichen Kontexten adäquat zu agieren, weshalb das Konzept auch vermehrt im Rahmen der Arbeits- und Berufspädagogik diskutiert wird.
In den meisten Definitionen ist Handlungskompetenz – wie bereits beschrieben – ein Konglomerat der Kompetenzklassen Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz zusammen (vgl. Terhart 2007; Frey 2006; Renkl, Nückles 2006). Demnach benötigt ein Individuum

für beruflich kompetentes Handeln neben dem Allgemein- und Fachwissen (Fachkompetenz) auch methodische Kenntnisse und Fähigkeiten, um eben dieses Fachwissen reflektiert einzusetzen und unter anderem Problemlösungen umzusetzen (Methodenkompetenz). Da alle beruflichen Handlungen eingebunden sind in ein soziales Umfeld, sind auch kooperative sowie kommunikative Kompetenzen notwendig, um bestimmte Aufgaben zu realisieren (Sozialkompetenz). Auch die Motivation zur Handlung sowie die Fähigkeit, die eigenen Handlungsmöglichkeiten einzuschätzen, als auch bereits ausgeführte Handlungen zu reflektieren und Schlussfolgerungen für weitere Handlungen zu eruieren (Personalkompetenz), sind für ein adäquates berufliches Handeln unabdinglich (vgl. Frey 2006, S. 31).
In Abgrenzung dazu ist Handlungskompetenz nach der in Kapitel 3.1 genannten Definition von Erpenbeck und Heyse (2007) eine Kompetenz*klasse*, die die Autoren als Aktivitäts- und umsetzungsbezogene Kompetenzen bezeichnen. Sie stellt somit einen *Teil* des allgemeinen Kompetenzbegriffes dar. Trotz der unterschiedlichen theoretischen Systematisierung des Begriffes – Handlungskompetenz als *Konglomerat* der vier genannten Kompetenzklassen oder als *Kompetenzklasse* des allgemeinen Kompetenzbegriffes – wird Handlungskompetenz grundsätzlich als das *konkrete, situationsadäquate Handeln* eines Individuums gesehen.
Handeln, als komplexeste Form des Agierens, findet, im Gegensatz zum ‚Tun' oder ‚Verhalten', auf einer *zielgerichteten* und *reflexiven* und somit auf einer Ebene des Bewusstseins statt (vgl. Wahl 2002, S. 229). Zum Handeln ist daher die Motivation des Individuums unerlässlich. Erst wenn ein Individuum motiviert und damit bereit ist, eine Handlung tatsächlich auszuführen, erfolgt eine Aktion. Umkehrt betrachtet zeigt sich Handlungskompetenz erst durch das Handeln eines Individuums (vgl. Gillen 2006, S. 786).

> „Damit von Handeln und nicht von Tun gesprochen wird, müssen Kognitionen, Emotionen und Aktionen eine bestimmte Mindestintegration aufweisen. Heute weiß man, dass zum Zustandekommen von Emotionen vielfältige Wechselprozesse zwischen Kognitionen und Emotionen erforderlich sind (vgl. z.B. Ledoux 1998). Umgekehrt benötigen kognitive Bewertungs- und Entscheidungsprozesse Verknüpfungen mit emotionalen Prozessen." (Wahl 2002, S. 230).

Es wird deutlich, dass der Begriff der Handlungskompetenz die Aspekte ‚Können' und ‚Wollen' vereint und durch Emotionen beeinflusst wird. Diese sind mitentscheidend bei der Entwicklung von Handlungskompetenz und können sie fördern oder behindern.
Insgesamt betrachtet kann der Begriff Handlungskompetenz als Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Individuums verstanden werden, die innerhalb einer bestimmten Domäne gestellten Anforderungen – hier: den Anforderungen des jeweiligen Berufes – sowohl aufgrund des theoretischen Wissens zu erfassen, als auch die darin entstehenden Problemsituationen erfolgreich zu bewältigen (vgl. Gruber, Rehrl 2005, S. 11).

Wenn nun ein *Abgleich* des allgemeinen Kompetenzbegriffes (siehe Kapitel 3.1) mit dem der Handlungskompetenz erfolgt, stellt sich die Frage nach einer dezidierten begrifflichen Trennung der Konstrukte. Erfolgt ein Rückgriff auf die Definition von Kompetenz als kognitive Leistungsdispositionen, die der Performanz bedürfen, um sichtbar zu werden, kann Handlungskompetenz mit Performanz gleichgesetzt werden.
Erfolgt eine Betrachtung der genannten zweiten Definition, in der sich Kompetenz sowohl auf „[…] Handlungsvollzüge als auch auf die ihnen zugrundeliegenden mentalen Prozesse und Kapazitäten […]" (Klieme, Hartig 2007, S. 13) bezieht – was im Grunde den Mehrwert von Kompetenz zur Geltung bringt – lässt sich zunächst kein Unterschied zwischen Kompetenz und Handlungskompetenz herstellen. Im Rahmen dieser Definition beschränkt sich Kom-

petenz grundsätzlich nicht auf vorhandenes Wissen und vorhandene Fähigkeiten, sondern die Anwendung dieser wird stets miteingeschlossen (vgl. Frey, Jung 2011, S. 541). Dies führt dazu, dass die ‚Handlung' im Begriff Handlungskompetenz überflüssig erscheint.
Wenn aber Handlungskompetenz als „Gesamthandeln" (Erpenbeck, Heyse 2007, S. 160) eines Individuums definiert wird, dann ließe sich auch hier Kompetenz und Handlungskompetenz unterscheiden. Denn ausgehend von einer Kompetenzstrukturierung in Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz, könnte ein Individuum beispielsweise methoden- aber nicht sozialkompetent oder personal- und sozial- aber nicht fachkompetent sein. Erst wenn in allen Bereichen Kompetenzen vorliegen, kann einem Individuum Handlungskompetenz zugesprochen werden. Somit beinhaltet Handlungskompetenz eine Entwicklung in allen Kompetenzklassen, die letztlich angemessenes und verantwortungsbewusstes Handeln ermöglicht. Eine Ausklammerung von motivationalen und volitionalen Aspekten ist dabei wenig sinnvoll. Zur Ausführung von Handlungen ist eine vorhandene Motivation essentiell, unabhängig davon, ob diese extrinsisch oder intrinsisch ist: ohne Motivation erfolgt keine Umsetzung einer Handlung.
Bei Betrachtung des Zusatzes ‚berufliche' kann eine weitere Abgrenzung des Begriffes erfolgen. Berufliche Handlungskompetenz bezieht sich auf das kompetente Handeln einer Person in einer bestimmten Domäne und zwar dem jeweiligen Beruf der Person. Alexander Renkl und Matthias Nückles (2006) verweisen in diesem Zusammenhang auch auf die Kontextgebundenheit beruflicher Handlungskompetenz. Ein Individuum kann demnach nicht voraussetzungslos in jedem Beruf kompetent agieren, die Möglichkeiten kompetenten Handelns sind immer auf bestimmte Kontexte bezogen und daher nicht beliebig.
In der Literatur ist also erneut keine allgemeingültige Definition vorherrschend: Je nach Perspektive und Forschungsvorhaben existieren differente Auslegungen des Konstruktes parallel zueinander. Teilweise wird Kompetenz und Handlungskompetenz nicht hinreichend voneinander getrennt bzw. gleichgesetzt oder es erfolgt eine Trennung über Kompetenz und Performanz. Nach der hier erfolgten Abgrenzung und Definition stellt Handlungskompetenz das „Gesamthandeln" (Erpenbeck, Heyse 2007, S. 160) einer Person bezogen auf die Domäne ‚Beruf' dar und impliziert grundsätzlich motivationale, emotionale und volitionale Aspekte. Die von Renkl und Nückles (2006) beschriebene Kontextgebundenheit ist charakteristisch für die Beschreibung von beruflicher Handlungskompetenz und unterstreicht die Abhängigkeit der beruflichen Handlungskompetenz von dem jeweiligen Beruf des Individuums.

3.3.1 Strukturmodelle beruflicher Handlungskompetenz im Lehrberuf

Nachfolgend soll die Ausgestaltung bzw. Struktur der beruflichen Handlungskompetenz speziell für den Lehrberuf erörtert werden. In logischer Konsequenz ist die berufliche Handlungskompetenz von Lehrer*innen ein Konglomerat aus Wissen, Können, Motivation, Werthaltungen, Überzeugungen usw. − je nach Modell − das sie zur erfolgreichen Bewältigung ihrer beruflichen Aufgaben und Ziele benötigen.
Nach Frey und Jung (2011, S. 541) werden in Handlungskompetenzmodellen Kompetenzkomponenten, -facetten und -stufen systematisiert. Die Vorstellung eines Modells soll helfen, „[…] empirische Befunde zur Qualifikation, professionelle[r] Kompetenz und Persönlichkeit von Lehrpersonen in ihrer Bedeutung für Unterricht und Lernen zu ordnen und theoriebezogen zu diskutieren" (Baumert, Kunter 2006, S. 470). Die Existenz eines allgemeingültigen Modells ist auch hinsichtlich der Handlungskompetenz – ähnlich wie hinsichtlich des Kompetenzbegriffes und der Kompetenzentwicklungsmodelle – nicht zu verzeichnen. Vielmehr existieren erneut verschiedene Modelle parallel.

Im Folgenden werden, chronologisch nach Veröffentlichungsjahr der zitierten Aufsätze, drei Strukturmodelle der Handlungskompetenz vorgestellt[14]: Erstens das Strukturmodell von Frey (2004), zweitens das von Gruber und Rehrl (2005) sowie drittens das Strukturmodell von Baumert und Kunter (2006). In dieser Arbeit erfolgt eine Fokussierung auf Modelle, die explizit den Begriff der Handlungskompetenz verwenden und auf Forschungsergebnissen beruhen oder für dessen Gewinnung verwendet wurden bzw. werden.

1) Hierarchisches Strukturmodell von Handlungskompetenz nach Frey (2004, 2006)

Eines der häufig zitierten Modelle von Handlungskompetenz ist das hierarchische Strukturmodell von Andreas Frey (2004, 2006). Dieses wurde nicht explizit für den Lehrberuf entwickelt, sondern allgemein gehalten, kann allerdings durch seine Allgemeinheit auch auf den Lehrberuf übertragen werden. Nach Frey (2004) ist eine kompetente Person

> „[…] handlungsfähig und übernimmt für sich und andere Verantwortung. Sie kann so tätig werden, dass sie ein Ziel oder einen Zweck unter der Beachtung von Handlungsprinzipien, Werten, Normen und Regeln mit Bezug auf konkrete, die jeweilige Handlungssituation bestimmende Bedingungen zu erreichen vermag“ (ebd., S. 904).

Handlungskompetenz ergibt sich in seinem Modell aus dem Zusammenspiel der Kompetenzklassen Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz, die in Einklang mit der in der Arbeits- und Berufswissenschaft gängigen Systematisierung steht (vgl. Kapitel 3.3). Der Autor definiert die Kompetenzklassen wie folgt:

Tab. 1: Definition der Kompetenzklassen nach Frey (2004)

Kompetenzklasse	Definition
Fachkompetenz	„[…] Fähigkeitsdimensionen, die häufig disziplinorientiert ausgelegt und einem Wandel unterworfen sind, was eine ständige Weiterbildung notwendig macht. Ohne fachspezifische Fähigkeiten ist die Erfüllung einer jeweiligen beruflichen Tätigkeit nicht möglich. Sie sorgen für die Spezialisierung der Person“ (Frey 2004, S. 904f.).
Methodenkompetenz	„[…] Fähigkeitsdimensionen […], welche eine Person befähigen, innerhalb eines definierten Sachbereichs, denk- und handlungsfähig zu sein“ (ebd., S. 905).
Sozialkompetenz	„[…] Fähigkeitsdimensionen […], die je nach Situationslage und Aufgabe eine Person befähigen, primär in Kooperation mit Anderen ein anvisiertes Ziel verantwortungsvoll zu lösen. Je nach Setting ist es für eine Person auch wichtig, dass sie eine Aufgabe oder Teile davon selbstständig bearbeiten kann“ (ebd.).
Personalkompetenz	„[…] Fähigkeitsdimensionen, Einstellungen oder Eigenschaften, die benötigt werden, um für sich selbst verantwortlich und motiviert zu handeln. Hier haben gewonnene Einsichten, die für den jeweiligen Menschen »lebensführend« geworden sind, eine wichtige Bedeutung. Diese spiegeln sich in Tugenden […] wider, welche auch als sittliche Grundhaltungen bezeichnet werden können. Bei der personalen Kompetenz geht es um ein Handeln aus Selbsteinsicht, es kommt ein Moment der Einsamkeit ins Spiel, im Sinne eines einsamen Entschlusses, in dem eine Idee, ein Glaube oder eine Überzeugung zu Entscheidungen zwingt, die allein getroffen werden und die einem niemand abnehmen kann (Roth 1971)“ (ebd., S. 905f.)

14 Frey und Jung (2011) liefern in ihrem Beitrag „Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf“ einen Überblick über Kompetenzmodelle und Standards. Die dargestellten Kompetenzmodelle beziehen sich, im Gegensatz zu den hier ausgewählten Modellen, sowohl auf Kompetenz als auch Handlungskompetenz.

Sein Kompetenzstrukturmodell besteht insgesamt aus vier Ebenen, die er aus unterschiedlichen Kompetenzdefinitionen abgeleitet hat (Frey 2008, S. 45). Die *erste* Ebene umfasst einzelne Fertigkeiten, wie beispielsweise ‚Ziele setzen' oder ‚eine klare und präzise Ausdruckweise'. Die *zweite* Ebene besteht aus gebündelten Fertigkeiten, den Fähigkeitsdimensionen[15], wie zum Beispiel die Führungsfähigkeit im Sinne von ‚ein Bewusstsein dafür zu haben, die Fähigkeiten und den Förderbedarf anderer zu erkennen sowie die Eigenverantwortung zu fördern'. Auf der *dritten* Ebene werden die Fähigkeitsdimensionen zur Kompetenz zusammengefasst. So gehören beispielsweise zur Sozialkompetenz die Fähigkeitsdimensionen Kooperationsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Selbstständigkeit u.a. Die *vierte* Ebene des Modells bildet die umfassende Handlungskompetenz, die sich aus den genannten Kompetenzklassen zusammensetzt (Frey 2004, S. 904) (siehe Tabelle 1).

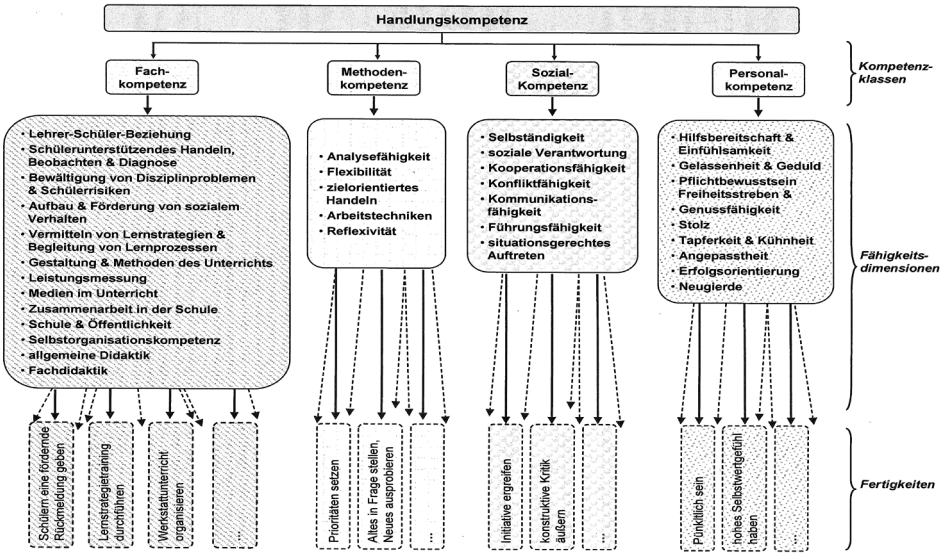

Abb. 6: Strukturmodell der Handlungskompetenz nach Frey (2006) zitiert nach Frey und Jung (2011, S. 552)

2) Vier-Komponenten-Modell der Handlungskompetenz nach Gruber und Rehrl (2005)

Ein weniger gängiges Modell von Handlungskompetenz mit einer Einteilung in die vier Aspekte (1) Wissen und Gedächtnis, (2) Problemlösen und Entscheiden, (3) Routinen sowie (4) Communities of experts stammt von Hans Gruber und Monika Rehrl (2005). Das Modell bezieht sich auf die Handlungskompetenz von Lehrer*innen als Expert*innen und

15 Frey (2004) spricht hier von Fähigkeits*dimensionen*, die er definiert „als ein theoretisches Konstrukt zur Bezeichnung der Gesamtheit der psychischen und physischen Fertigkeiten einer Fähigkeitsdimension." (ebd., S. 96). In seinem Aufsatz von 2006 schreibt er hingegen von Fähigkeits*konzepten*, versteht darunter aber meines Erachtens das Gleiche (vgl. Frey 2006, S. 129f.). Obwohl er in seinem in Kapitel 3.2 genannten Modell sagt, dass Kompetenz über die Entwicklung von Fertigkeiten, die in Fähigkeiten müden, entsteht, spricht er in beiden Aufsätzen nicht von Fähigkeiten, sondern Fähigkeitsdimensionen oder -konzepten. Da in dieser Arbeit mit dem Modell von Frey gearbeitet wird, wird der Begriff der Fähigkeitsdimensionen übernommen. Dies bietet den Vorteil, dass einzelne Fertigkeiten, Fähigkeiten oder Wissen etc. unter thematisch geordnete Überkategorien subsumiert werden können. Dies macht die Untersuchung übersichtlicher, aber nicht ungenauer.

entstand abgeleitet aus der Expertise- sowie Lehr-Lern-Forschung, insbesondere den Arbeiten von Stark, Graf, Renkl, Gruber und Mandl (1995) (vgl. Gruber, Harteis, Rehrl 2006, S. 194).
Unter Handlungskompetenz verstehen die Autor*innen die Fähigkeit der Bewältigung von in einer Domäne gestellten Anforderungen sowohl durch das Vorhandensein und Nutzen theoretischen Wissens als auch durch die erfolgreiche Bewältigung von Problemsituationen (vgl. ebd., S. 11). Unter dem *ersten* Aspekt (1) Wissen und Gedächtnis fassen Gruber und Rehrl das Verfügen „[…] über überdurchschnittlich viel, gut organisiertes, domänenspezifisches Wissen in ihrem [der Lehrer*innen, A.G.] Gedächtnis" (vgl. ebd.) zusammen. Das Wissen selbst teilen sie in die zwei Formen fachliches bzw. fachdidaktisches sowie pädagogisches Wissen ein und betonen die Verzahnung beider Formen als Voraussetzung zur Entstehung pädagogischen Könnens. Unter Rückgriff auf Bromme (1992) teilen sie das Inhaltswissen von Lehrer*innen in die vier Teilbereiche „(a) fundiertes Wissen über Fachinhalte, (b) ‚Philosophie' über das Fach mit seinen wichtigsten Aussagen und Anwendungen, (c) pädagogisch überformtes Inhaltswissen über die Lehrbarkeit von Fachwissen, und (d) curriculares Wissen über Lehrplanbau und -organisation sowie über relevante Materialien" (ebd.).
Unter dem *zweiten* Aspekt Problemlösen und Entscheiden fassen die Autor*innen die Analysefähigkeit, adäquate Problemrepräsentationen und flexible Lösungsansätze zusammen (ebd., S. 11). Letztere zeichnen sich durch die Fähigkeiten von Lehrpersonen aus „[…] zwischen verschiedenen mentalen Repräsentationen von Problemen zu wechseln, die aktualisierte Analyseebene situativ zu verändern – etwa in der Betonung funktioneller versus oberflächlicher Problemmerkmale – oder zwischen verschiedenen Verarbeitungsstrategien zu springen" (Gruber, Harteis, Rehrl 2006, S. 195).
Der *dritte* Aspekt spricht die Verfügbarkeit von Routinen an. Es wird davon ausgegangen, dass eine handlungskompetente Person diverse Routinen, das heißt gefestigte Handlungsmuster, internalisiert hat und darauf zugreifen bzw. diese spontan umsetzen kann, was letzten Endes zu einem ökomischen Umgang mit kognitiven Ressourcen führen soll. Nach Gruber, Harteis und Rehrl (2006) bedarf die Verfügbarkeit von Routinen den Aufbau von „[…] prozeduralen Wissensstrukturen und automatisierten Handlungsmustern in Form von kognitiven Schemata" (ebd., S. 195), was nur durch Üben erreicht werden kann. Sie betonen, wie wenig relevant kumulierte Praxis und wie wichtig die Bedeutung von Reflexion zum Aufbau von Routinen ist (vgl. ebd.).
Der *vierte* und letzte Aspekt Communities of experts beschreibt die Notwendigkeit der Zughörigkeit handlungskompetenter Lehrpersonen zu Expert*innen-Gemeinschaften. Diese Notwendigkeit wird mit der sozialen Einbettung von Lehrer*innen begründet, die eines kontinuierlichen Austausches mit anderen Expert*innen bedarf. Auch die Anerkennung als handlungskompetente Lehrperson erfolgt durch die Einbindung in eine Expert*innen-Gemeinschaft, die diese Zuschreibung vornimmt (vgl. Gruber, Rehrl 2005, S. 12). Zum Aufbau einer so gearteten Handlungskompetenz sind nach Gruber und Rehrl (2005) sowohl umfangreiches Wissen als auch reflektierte Praxiserfahrungen von Bedeutung (vgl. ebd., S. 12f.).

3) Modell professioneller Handlungskompetenz nach Baumert und Kunter (2006)

Eines der mit am häufigsten zitierten und auf den Lehrberuf angepassten Modelle stellt das Modell professioneller Handlungskompetenz von Jürgen Baumert und Mareike Kunter (2006) dar. Professionelle Handlungskompetenz setzt sich aus Wissen und Können als Kern von Professionalität zusammen. In ihrem Modell teilen sie Handlungskompetenz in die vier