



Ausbildung

Referenzrahmen der PH Luzern

www.ausb.phlu.ch

Impressum

Verabschiedet von der Ausbildungsleitungskonferenz der PH Luzern, Fassung 14. Dezember 2012 EDK Anerkennungsantrag

PH Luzern · Pädagogische Hochschule Luzern
Ausbildung
Prorektor Ausbildung
Pfistergasse 20 · Postfach 7660 · 6000 Luzern 7
T +41 (0)41 228 71 11 · F +41 (0)41 228 79 18
michael.zutavern@phlu.ch · www.phlu.ch

Mitarbeitende:

Kathrin Krammer, Prof. Dr. phil.
Michael Zutavern, Prof. Dr. phil.
Klaus Joller-Graf, Prof. Dr. phil.
Hanni Lötscher, lic. phil.
Werner Senn, lic. phil.

Bitte wie folgt zitieren:

Krammer, K., Zutavern, M., Joller, K., Lötscher, H. & Senn, W. (2013). *Referenzrahmen Ausbildung Lehrpersonen: Professionskompetenzen, Handlungsfelder, Kompetenzaspekte*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.

Inhaltsverzeichnis

1	Vorwort	4
1.1	Handlungsfelder – Professionskompetenzen - Kompetenzaspekte	5
2	Handlungsfelder im Lehrberuf	6
2.1	Handlungsfelder in Bezug auf Unterricht	8
2.2	Handlungsfelder in Bezug auf Schule und Gesellschaft.....	9
3	Professionskompetenzen	10
3.1	Basis der Professionskompetenzen.....	10
3.2	Beschreibung der Kompetenzen für den Lehrberuf	11
4	Kompetenzaspekte	15
5	Kompetenzaspekte und Ausbildung	18
	Literaturverzeichnis	20
	Zusätzlich verwendete Literatur	22

Referenzrahmen der PH Luzern

1 Vorwort

Der vorliegende Referenzrahmen benennt die zentralen übergreifenden Ziele unserer Ausbildung, zu denen die einzelnen Module ihren Beitrag leisten.

Es werden die Professionskompetenzen des Lehrberufs als Referenzrahmen für die Ausbildung an der PH Luzern beschrieben. Dies ermöglicht, dass die einzelnen Module in Bezug gesetzt werden können zu den übergeordneten Ausbildungszielen.

Wir möchten damit zum einen die Transparenz unserer aktuellen Studienpläne und den Austausch zwischen Fächern und Studienbereichen fördern. Zum anderen soll auch für die Studierenden ein genauerer Überblick über die Zielsetzung der Ausbildung und das Zusammenspiel zwischen den Studienbereichen und Fächern geschaffen werden. Schliesslich möchten wir eine selbstkritische Überprüfung der Curricula jedes Faches anstossen. Damit sollen

- ▶ die Qualitäten unseres Ausbildungssystems weiterentwickelt,
- ▶ notwendige Ergänzungen, Umstellungen, Verbesserungen eingeleitet,
- ▶ die Dokumentation der Module präzisiert,
- ▶ Kooperationen angeregt,
- ▶ blinde Flecken entdeckt
- ▶ und Synergien gesucht werden, die den Studierenden mehr Zeit für Vertiefungen ermöglichen.

Im Zentrum unserer Lehre und Ausbildung stehen die fachdidaktischen, fachwissenschaftlichen und bildungswissenschaftlichen Lernangebote. Die Grundstruktur unserer **Studienbereiche** zeigt, dass eine angehende Lehrperson in unserem Curriculum folgende Voraussetzungen für den Beruf erwirbt:

- ▶ Ein vertieftes Wissen über Lernen und Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und ihrer Förderung durch Erziehung und Bildung («Bildungs- und Sozialwissenschaften»)
- ▶ Ein vertieftes Wissen ihrer Fächer und der Aneignung fachbezogener Kenntnisse und Fertigkeiten in der Schule («Fachdidaktiken und Fachwissenschaften»)
- ▶ Die Handlungsfähigkeit(en), die für eine wirksame und verantwortungsbewusste Lehrertätigkeit notwendig sind («Berufsstudien»)
- ▶ Die wissenschaftliche Reflexions- und Arbeitsfähigkeit, die als Grundlage für eine (selbst-)kritische Aneignung und Weiterentwicklung im Beruf notwendig ist («Alltag und Wissenschaft»)
- ▶ Spezialisiertes und interdisziplinäres Wissen, das interdisziplinäres Arbeiten fördert und eine Möglichkeit der individuellen Profilbildung im Beruf ermöglicht oder vorbereitet («Impuls- und Spezialisierungsstudien»)

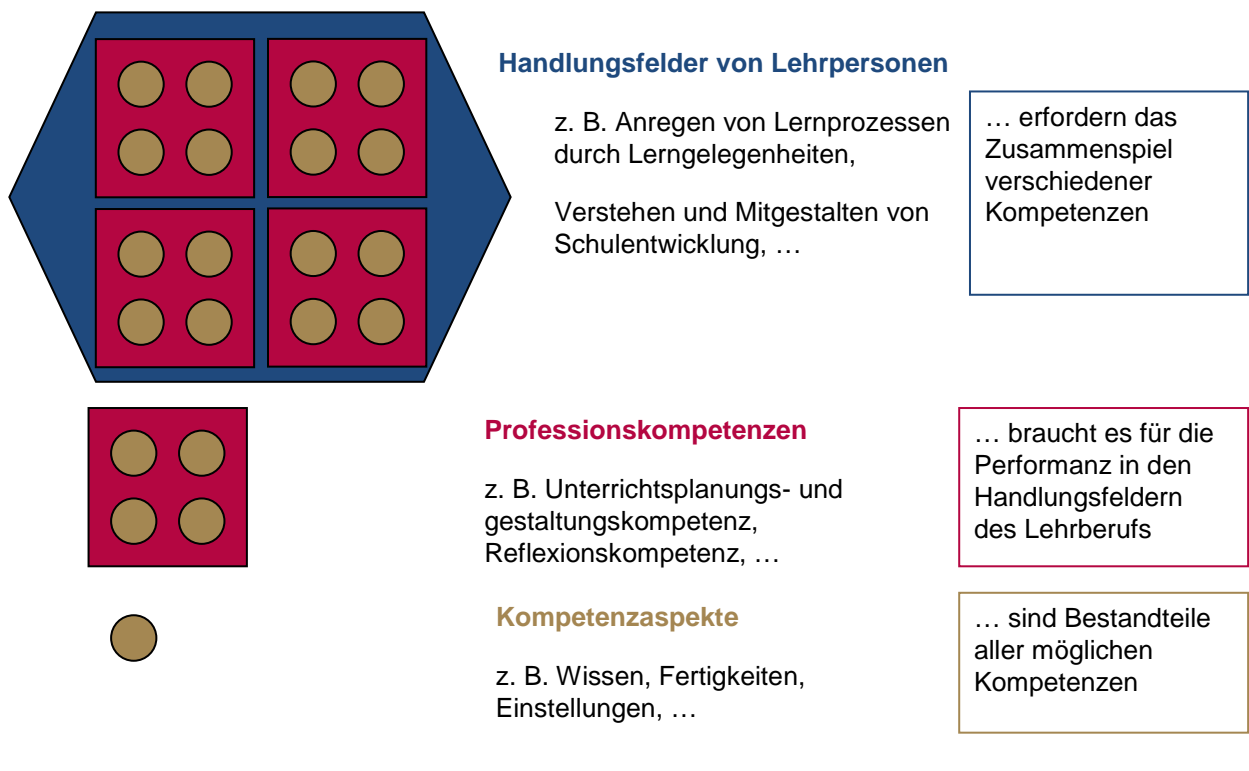
Die Professionskompetenzen, zu deren Aufbau die Studienbereiche beitragen, werden von den Anforderungen des Berufs her gedacht. Aus diesem Grund werden in einem ersten Schritt die Handlungsfelder im Lehrberuf dokumentiert. Davon ausgehend werden die Professionskompetenzen als übergeordnete Zielsetzungen der Ausbildung beschrieben. Anschliessend wird dargestellt, aus welchen Kompetenzaspekten sich diese Kompetenzen zusammensetzen.

1. Es werden zentrale **Handlungsfelder** und Anforderungssituationen im Lehrberuf beschrieben, zu deren Bewältigung die Studierenden in der Ausbildung befähigt werden sollen.
2. Die Bewältigung (professionelle Performanz) der Anforderungen in den Handlungsfeldern setzt spezifische **Professionskompetenzen des Lehrberufs** voraus. Diese werden aus einer überdisziplinären Sicht beschrieben. Ihr Erwerb muss also durch ein koordiniertes Lehrangebot von

Fachwissenschaften und Fachstudien, Fachdidaktik, Bildungs- und Sozialwissenschaften inkl. der Allgemeinen Didaktik sichergestellt werden.

3. Jede Professionskompetenz setzt wiederum voraus, dass verschiedene psychische (teilweise auch physische) «Kräfte» erworben, erweitert, differenziert und flexibilisiert werden. Die Professionskompetenzen werden durch diese **Kompetenzaspekte** als drittem Element des Rahmenkonzepts bestimmt. Der wichtigste Aspekt jeder Kompetenz ist ein spezifisches Wissen. Dieses spezifische Wissen stellt einen notwendigen, aber noch nicht hinreichenden Bestandteil einer Professionskompetenz dar.

1.1 Handlungsfelder – Professionskompetenzen - Kompetenzaspekte



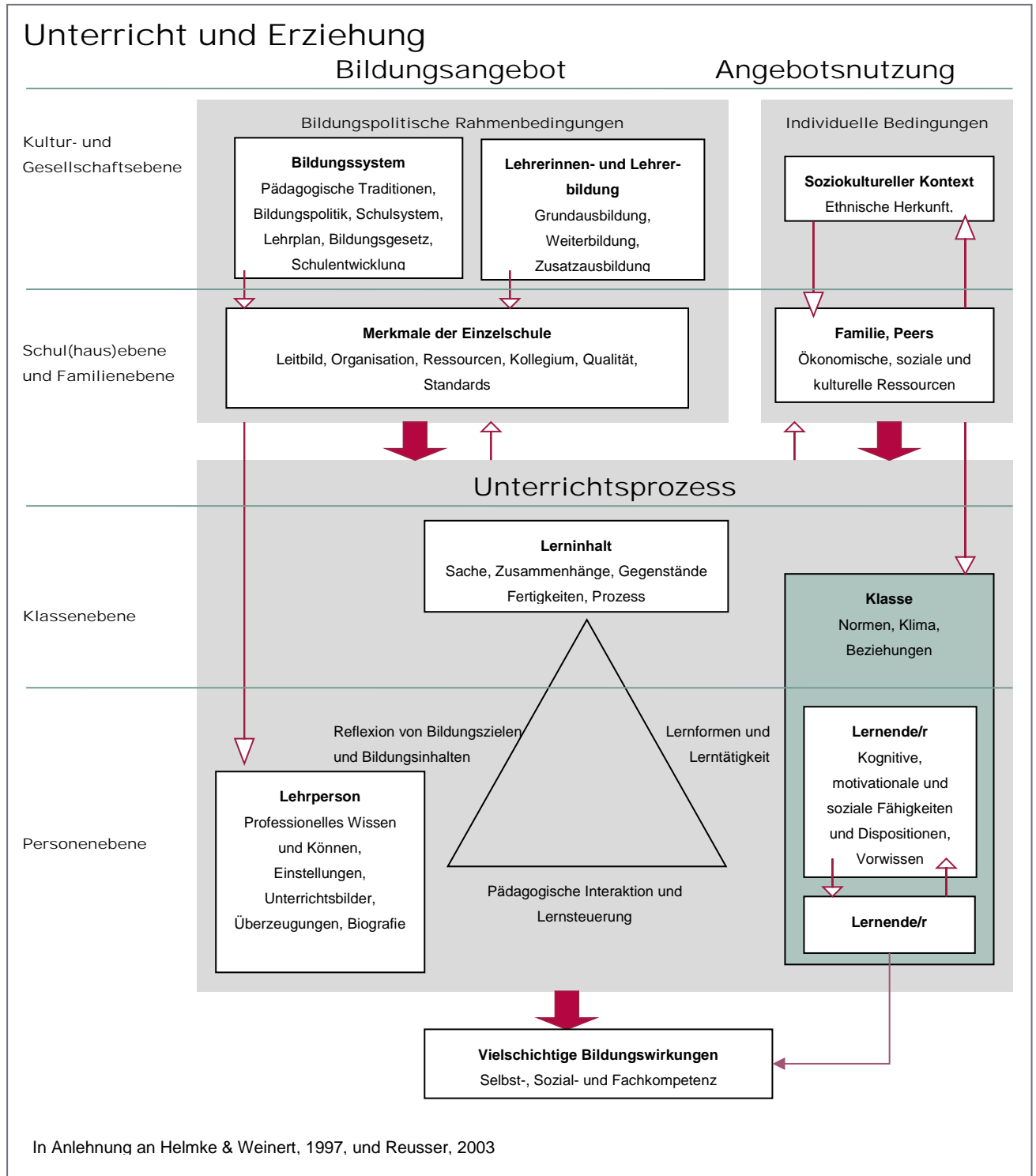
Mit der Wahl dieses Modells erfolgten einige Festlegungen und Schwerpunktsetzungen:

- ▶ Durch die Orientierung an den Handlungsfeldern wird dem Anspruch Rechnung getragen, dass sich das Studium zentral am Lehrberuf und den konkreten Anforderungen im Berufsfeld zu orientieren hat.
- ▶ In die Zielsetzungen der Ausbildung werden aber auch Kompetenzen und Aspekte einbezogen, die einem allgemeinen Bildungs- und Professionsanspruch entsprechen und über eine reine Bewältigungsorientierung hinausgehen. Damit soll betont werden, dass die Profession selbst eine aktive Rolle in der gegenwärtigen und zukünftigen Gestaltung der Handlungsfelder in Unterricht und Schule übernehmen können muss, also nicht nur passiv auf herkömmliche und gesellschaftlich gesetzte Anforderungen reagieren darf.
- ▶ Die Bestimmung von Kompetenzen wurde von den Anforderungen im Lehrberuf getrennt dargestellt (Seidel und Prenzel, 2007). In Anforderungssituationen des Berufs müssen in der Regel verschiedene Kompetenzen zusammenspielen.

- ▶ Die «klassische» Unterscheidung von Kompetenz und Performanz wird beibehalten: «Kompetenzen sind Dispositionen, die im Verlaufe von Bildungs- und Erziehungsprozessen erworben (erlernt) werden und die Bewältigung von unterschiedlichen Aufgaben bzw. Lebenssituationen ermöglichen.» (Klieme und Hartig, 2007, S. 21)
- ▶ Ob eine Kompetenz erfolgreich erworben wurde, zeigt sich im (beobachtbaren) Handeln, also als Performanz. Aus den Handlungsfeldern können deshalb auch aufeinander aufbauende Entwicklungsaufgaben für das Ausbildungscurriculum abgeleitet werden.
- ▶ Theoretische Fundierung, Konzeption und Definition des Kompetenzbegriffs sind aktuell uneinheitlich und unterschiedlich differenziert. Dies machte eine Setzung notwendig. In Anlehnung an die Übersichtsartikel von Baumert und Kunter (2006), Klieme und Hartig (2007) sowie Frey und Jung (2011) geht «unser» Referenzrahmen deshalb von einem umfassenden Verständnis von beruflicher Kompetenz für den Lehrberuf aus. Insbesondere werden die zentralen kognitiven Kompetenzaspekte durch weitere ergänzt: «Sie umfassen Wissen und kognitive Fähigkeiten, Komponenten der Selbstregulation und sozial-kommunikative Fähigkeiten wie auch motivationale Orientierungen. Pädagogisches Ziel der Vermittlung von Kompetenzen ist die Befähigung zu selbstständigem Handeln und damit auch zur Mündigkeit.» (Klieme und Hartig, 2007, S. 21)
- ▶ Im Rahmenkonzept liegt der Fokus bei der Bestimmung der beruflichen Kompetenzen, die in der Ausbildung aufgebaut werden, und auf den Ressourcen, welche eine Lehrperson für den erfolgreichen Einstieg in den Lehrberuf benötigt. In einer einphasigen Ausbildung muss das Ziel sein, nach Abschluss der Ausbildung Klassen mit voller Verantwortung zu unterrichten. Die Weiterentwicklung und Differenzierung der Kompetenzen erfolgt im Verlauf der Berufstätigkeit, angeregt und begleitet durch Weiterbildungsangebote.
- ▶ Für den Diskurs zum Referenzrahmen müssen die Ebenen des kompetenzorientierten Schülerlernens (vgl. z. B. Harnos, LP 21) und des Erwerbs von Professionskompetenzen durch angehende Lehrerinnen und Lehrer unterschieden werden, wobei selbstverständlich kompetenzorientiertes Lehren zu den angezielten Professionskompetenzen gehört.
- ▶ Einschränkend muss auch auf den noch unbefriedigenden Stand der Empirie der Lehrerausbildung hingewiesen werden: Für viele der für Lehrpersonen als erforderlich postulierten Kompetenzbereiche liegt nach wie vor wenig empirische Evidenz vor (vgl. Baumert und Kunter, 2006; Lipowsky, 2009).

2 Handlungsfelder im Lehrberuf

Die Handlungsfelder und ihre einzelnen Bereiche umfassen die konkreten Tätigkeits- und Anforderungssituationen im Beruf, welche Lehrpersonen zu erfüllen und zu bewältigen haben. Gleichzeitig beinhalten die Handlungsfelder auch die Entwicklungsaufgaben, an denen die Studierenden durch die zunehmend selbstständige Bewältigung dieser Aufgaben wachsen, zum Beispiel durch die Ausdifferenzierung und Erweiterung ihrer Kompetenzen im Rahmen der Schulpraktika. Kern der Tätigkeit und damit auch primäres Handlungsfeld von Lehrpersonen bildet der Unterricht und dessen Vor- und Nachbereitung. In Ergänzung dazu werden Anforderungen im Handlungsfeld «Schule und Gesellschaft» beschrieben. Diese sind im Kontext des Unterrichts anzusiedeln und verdeutlichen die Herausforderung der Arbeit im Kontext des Unterrichts, zum Beispiel mit Dritten, in der Schule und in der Gesellschaft. Die verschiedenen Ebenen der Handlungsfelder und deren Bezüge untereinander lassen sich in der Abbildung nach Helmke & Weinert (1997) und Reusser (2003) darstellen. In diesem Mehrebenenmodell von Unterricht und Erziehung werden die verschiedenen Aufgaben im Lehrberuf und deren Kontext situiert. Das Modell zeigt auf, dass die Passung von Bildungsangebot und Angebotsnutzung über unterschiedliche Ebenen vermittelt wird und dass sich deshalb auch die Handlungsfelder von Lehrpersonen auf verschiedene Ebenen beziehen und das erfolgreiche Handeln Kompetenzen in Bezug auf diese Ebenen erfordert.



Die nachfolgende Beschreibung der Handlungsfelder wurde auf der Grundlage des Berufsleitbilds von Lehrpersonen (LCH, 2008) sowie der Analyse von nationalen und internationalen Beschreibungen von Standards und Kompetenzen von Lehrpersonen entwickelt.

2.1 Handlungsfelder in Bezug auf Unterricht

A) Aufbau einer tragfähigen Beziehung mit den Schülerinnen und Schülern

- ▶ Übernahme von Verantwortung gegenüber den Schülerinnen und Schülern
- ▶ Wertschätzende und fördernde Interaktion mit den einzelnen Schülerinnen und Schülern
- ▶ Interesse für die Bedürfnisse und Lebenswelten der einzelnen Schülerinnen und Schüler
- ▶ Anerkennen der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler unter Berücksichtigung der individuellen Bedingungen; positiver Umgang mit individueller, kultureller, sprachlicher, religiöser und sozialer Vielfalt
- ▶ Ernstnehmen der Anliegen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler

B) Gestalten und Führen einer Klassengemeinschaft

- ▶ Aufbau eines positiven Klassenklimas mit Wertschätzung und gegenseitigem Respekt, Ermöglichung einer guten Lernatmosphäre, die Vielfalt als Ressource nutzt und Integration/Inklusion fördert
- ▶ Ermöglichung von Partizipation, Teilhabe und Mitgestaltung der Klassengemeinschaft durch die Schülerinnen und Schüler
- ▶ Gestaltung von Anlässen, welche das Gemeinschaftsgefühl und das Verantwortungsbewusstsein für die Gemeinschaft fördern
- ▶ Classroom Management, Gestaltung von Übergängen, störungspräventiver Unterricht
- ▶ Gewährleistung eines hohen Anteils aktiver Lernzeit im Unterricht
- ▶ Produktiver Umgang mit Störungen und Konflikten

C) Fördern und Begleiten der Persönlichkeitsentwicklung der einzelnen Schülerinnen und Schüler

- ▶ Anregen und Begleiten des Aufbaus von Selbst- und Sozialkompetenz im Kontext heterogener Lebenswelten
- ▶ Aufbau und Förderung von prosozialem Verhalten und der Übernahme gemeinschaftlicher/gesellschaftlicher Verantwortung
- ▶ Aufbau von Selbstbewusstsein und eines positiven Fähigkeitsselbstkonzepts und Selbstwirksamkeitsempfinden
- ▶ Vermitteln von ethisch legitimierbaren Werten und Normen und Unterstützung des selbstbestimmten Urteilens und Handelns in wertpluralistischen Kontexten
- ▶ Herausforderung zu kritisch-konstruktivem Denken

D) Bereitstellen von Lerngelegenheiten

- ▶ Auswahl der Lernziele und Inhalte
- ▶ Anknüpfen an Vorwissen, Interessen und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler als Ausgangspunkte ihrer Lern- und Verstehensprozesse
- ▶ Auswahl von geeigneten Inhalten und Methoden zur Erreichung der angestrebten Ziele
- ▶ Planen und Bereitstellen anregender und herausfordernder Angebote, Aufgabenstellungen, Lernmaterialien und -medien, welche die Schülerinnen und Schüler zur aktiven Auseinandersetzung mit den Inhalten anregen

E) Begleiten und Beurteilen der Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler

- ▶ Förderorientierte und zielbezogene Diagnose und Beurteilung von Lernprozessen und Leistungen unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen
- ▶ Verstehensorientierte, adaptive Unterstützung von Lernprozessen
- ▶ Förderung des selbstgesteuerten Lernens, Aufbau von Lernstrategien
- ▶ Sachorientiertes und unterstützendes Feedback zu Lernprozessen und Lernprodukten, produktiver Umgang mit Fehlern
- ▶ Transparente und kultursensitive Kommunikation des Grades der Erreichung der Lernziele gegenüber Schülerinnen und Schülern, gegenüber Erziehungsberechtigten

2.2 Handlungsfelder in Bezug auf Schule und Gesellschaft

F) Produktive Gestaltung der Zusammenarbeit in der Schule und mit Dritten

- ▶ Transparenter, einfühlsamer und wertschätzender Austausch mit Erziehungsberechtigten
- ▶ Erziehungsberechtigte beraten (z. B. Übertritte, Sprachförderung, Formen elterlicher Unterstützung, Umgang mit Schulschwierigkeiten und Lernstörungen, gesellschaftlicher Wandel durch Medien)
- ▶ Rolle als aktives Mitglied in professionellem Team einnehmen, Zusammenarbeit im Team, mit Fachpersonen
- ▶ Produktive Zusammenarbeit mit weiteren relevanten Fachpersonen und Fachstellen auch ausserhalb der Schule

G) Einnehmen der professionellen Rolle als Lehrperson in Schule und Gesellschaft

- ▶ Identitätsfindung der eigenen Person als Berufsperson
- ▶ Selbstsicheres und authentisches Einnehmen der Rolle als Lehrperson
- ▶ Bewusstsein über die eigene Profession und ihre gesellschaftliche Verantwortung (z. B. Chancengerechtigkeit, Integration, Antidiskriminierung, digitale Kluft)
- ▶ Soziologische Sicht auf den Lehrberuf und die Funktion der Schule in der Gesellschaft sowie die widersprüchlichen Erwartungen an den Beruf wie zum Beispiel Förderung vs. Selektion
- ▶ Aktive Nutzung der Ressourcen zur Weiterentwicklung (z. B. Literatur, Weiterbildungsangebote, kollegiales Feedback)

H) Verstehen und Mitgestalten von Schulentwicklung und -system

- ▶ Unterrichtsentwicklung kontinuierlich betreiben
- ▶ Aktive Mitarbeit bei der Planung und Umsetzung von Projekten in der Schule, Einbringen eigener Ressourcen
- ▶ Schule und Öffentlichkeit: rollenbewusstes Agieren unter Berücksichtigung ethischer und rechtlicher Normen und demokratischer Grundsätze
- ▶ Netzwerke zur Schulentwicklung nutzen
- ▶ Systemischer Blick auf Bildungspolitik und Schulentwicklung unter Berücksichtigung der gesellschaftlichen Funktionen der Schule

3 Professionskompetenzen

Ausgehend von den dargestellten Handlungsfeldern im Lehrberuf werden die wesentlichen Professionskompetenzen bestimmt, welche für das erfolgreiche Handeln in diesen Anforderungssituationen erforderlich sind. Die Kompetenzen wurden auf der Basis bestehender Kompetenzmodelle von Lehrpersonen zusammengestellt und dienen als Ausgangslage bzw. inhaltliche Referenzpunkte für die Präzisierung der in der Ausbildung zu erwerbenden Kompetenzen in den einzelnen Studiengängen und -bereichen. Mit der Auswahl der Professionskompetenzen werden die wesentlichen Zielbereiche der Ausbildung bestimmt. Die ausgewählten Professionskompetenzen beschreiben die Kompetenzen, welche die Studierenden bis Ende der Ausbildung so aufbauen sollen, dass sie nach Abschluss ihres Studiums in den oben aufgeführten Handlungsfeldern ihre Aufgabe als Lehrperson effizient, effektiv und verantwortungsvoll erfüllen können. Mit Abschluss des Studiums ist der Aufbau der Professionskompetenzen nicht abgeschlossen, im Verlauf des Berufslebens werden die Professionskompetenzen weiter ausdifferenziert und entwickelt, unterstützt durch Angebote der Weiterbildung.

3.1 Basis der Professionskompetenzen

Die grundlegenden Konzepte und Wissensbestände für den Aufbau der Professionskompetenzen des Lehrberufs finden sich in den fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungs- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Bromme, 1997).

- ▶ Die *Fachwissenschaften* und *Fachstudien* umfassen allgemeines fachliches Wissen und Können sowie Wissen über Lehrpläne und die Philosophie des zu unterrichtenden Schulfaches. Ein fundiertes Fachwissen bildet die Voraussetzung für das fachdidaktische Wissen und die fachdidaktischen Fähigkeiten (vgl. Kapitel 3.1).
- ▶ Die Fachdidaktik liefert eine wesentliche Grundlage, um das fachliche Lernen von Kindern und Jugendlichen zu verstehen, anzuregen und zu begleiten (z. B. Baumert & Kunter, 2006):
 - Wissen über die Entwicklung, den Aufbau und die Förderung des fachlichen Wissens bei den Schülerinnen und Schülern
 - Wissen über das Potenzial von Aufgaben zur Anregung der fachlichen Lernprozesse
 - Fähigkeit zum Erklären fachlicher Inhalte
 - Wissen über geeignete Hilfsmittel zur Unterstützung des Aufbaus von Wissen und Können
 - Fähigkeit zur Diagnose und Beurteilung von Schülervorstellungen
- ▶ Die Bildungs- und Sozialwissenschaften (vgl. Kapitel 3.3) umfassen die erziehungswissenschaftlichen, lern- und entwicklungspsychologischen, soziologischen und philosophischen Grundlagen zum Verstehen, Bilden und Erziehen von Kindern und Jugendlichen (vgl. König & Blömeke, 2009). Dies sind u. a. Wissen, Verständnis und professionelle Handlungsfähigkeit in Bezug auf:
 - Bedingungen und Prozesse des Lernens und der Motivation
 - Bedingungen und Prozesse des Aufwachsens und der Sozialisation
 - Kriterien der Unterrichtsqualität und deren Umsetzung

Diese Disziplinen stehen in Beziehung zu den Studienbereichen im Leistungsbereich Ausbildung. Im Studienbereich «Fachwissenschaften und Fachdidaktiken» sind die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Angebote zusammengefasst, der Studienbereich «Bildungs- und Sozialwissenschaften» konzentriert sich auf Lernen, Entwicklung, Sozialisation, Bildung und Erziehung im Kindes- und Jugendalter. Die Studienbereiche «Berufsstudien», «Alltag und Wissenschaft», «Impulsstudien» und «Spezialisierungsstudien» sind interdisziplinär angelegt und verbinden die Inhalte aus den beiden fachlichen Studienbereichen. Die Studienbereiche legen die Basis und bieten die Lerngelegenheiten für die nachfolgend formulierten zentralen beruflichen Kompetenzen. Insbesondere in den Berufsstudien werden

Lerngelegenheiten für den Aufbau der Handlungsfähigkeit bereitgestellt, die den Studierenden Performanzerfahrungen ermöglichen.

3.2 Beschreibung der Kompetenzen für den Lehrberuf

1) Kompetenz zur Unterrichtsplanung

Handlungsfelder: A, B, C, D

Die Kompetenz zur Planung und Gestaltung von Unterricht und Lerngelegenheiten umfasst Wissen, Verständnis und Handlungsfähigkeit in Bezug auf die Auswahl von Lernzielen und die Wahl von Methoden zur Erreichung der angestrebten Ziele. Wesentlicher Ausgangspunkt der Planung der Lerngelegenheiten und des Unterrichts bilden die Interessen, das Vorwissen und die lebensweltlichen Bedingungen der Kinder und Jugendlichen sowie gesellschaftliche Fragestellungen (Lipowsky, 2009).

In Wechselwirkung mit den Zielen, Inhalten und den Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler wählen Lehrpersonen angemessene Methoden, um mit der Gestaltung und Strukturierung des Unterrichts Lernprozesse zu initiieren und zu unterstützen (König & Blömeke, 2009). Aus der argumentativen Verschränkung von Sach-, Bedingungs- und Begründungsanalysen sowie der Analyse der Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler werden Lernziele abgeleitet und begründet. Der Unterricht wird kompetenzorientiert geplant (Klieme et al., 2003). Lehrpersonen können entsprechende Lehr-Lern-Sequenzen planen, Lernumgebungen, Lehr- und Lernmaterial entwickeln bzw. gezielt auswählen und im Hinblick auf ihre tiefenstrukturelle Wirkung auf die Lernprozesse überprüfen.

2) Kompetenz zur Gestaltung eines kompetenzorientierten, verstehensorientierten und motivierenden Unterrichts

Handlungsfelder: B, D, E

Lehrpersonen können Inhalte und Aufgabenstellungen so darstellen und erklären, dass die Denk- und Verstehensprozesse der Schülerinnen und Schüler unterstützt werden. Sie gestalten den Unterricht so, dass die Lernenden motiviert werden und sich als kompetent erleben können. Dies ermöglichen Lehrpersonen den Schülerinnen und Schülern unter anderem durch die klare Kommunikation der angestrebten Lernziele und Kompetenzen zur Selbsteinschätzung des Fortschritts des eigenen Lernprozesses. Sie ermöglichen den Schülerinnen und Schülern die aktive Er- und Verarbeitung des neuen Wissens in der handelnden Auseinandersetzung mit der sozialen und natürlichen Umwelt. Sie können den Unterricht so gestalten, dass gemeinsam Zusammenhänge erschlossen und Sinnstiftung ermöglicht wird. Sie treten authentisch auf, können Inhalte und Fragestellungen altersgemäss und ansprechend präsentieren und erklären sowie Vorgehensweisen verstehensorientiert modellieren.

3) Kompetenz zur adaptiven Lernbegleitung und Beratung

Handlungsfelder: A, B, C, E, F

Ausgehend von der Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler muss das Unterrichtsangebot individuell den Nutzungsmöglichkeiten der einzelnen Schülerinnen und Schüler angepasst werden und die Nutzung der Angebote individuell unterstützt werden (Helmke, 2009). Lehrpersonen berücksichtigen die unterschiedlichen Bedürfnisse, die verschiedenen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder und setzen diese in Bezug zu den Anforderungen der Bildungsziele. Sie stellen entsprechende spezifische Anregungen und Angebote bereit und verfügen über Strategien, um die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler anzuregen, zu begleiten, zu reflektieren und zu evaluieren.

Die Begleitung, Anleitung und Unterstützung erfolgt adaptiv, um Lernen in der Zone der nächsten Entwicklung zu ermöglichen, zu fördern und, wo notwendig, einzufordern und anzuleiten. Die Lehrpersonen gehen auf die Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichem sozialem, sprachlichem und kulturellem Hintergrund ein. Um allen Kindern zu einer optimalen Förderung und Integration zu verhelfen, stehen sie in produktivem Kontakt mit den Eltern/Erziehungsberechtigten und pflegen intensiv die Zusammenarbeit mit Fachpersonen und Fachstellen. Typische Beratungsaufgaben im Schulalltag umfassen Orientierungsberatung von Eltern und Lernenden (z. B. Sprachförderung, Übertritt) und psychosoziale Beratung (z. B. Umgang mit Lernstörungen oder Mobbing). Als Dimensionen der Beratungskompetenz werden personale Ressourcen, soziale Kompetenz, Beratungs-Skills, Fachwissen, Bewältigungskompetenz und Prozesskompetenzen genannt (Hertel, 2009; Hertel, Bruder & Schmitz, 2009).

Die Diagnose- und die Fachkompetenz sind notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzungen für einen adaptiven Unterricht. Zusätzlich bedarf es der Bereitschaft der Lehrperson, sich auf die Lernprozesse und Schwierigkeiten der Lernenden einzulassen, des Vertrauens in die Fähigkeit der Lernenden, eigene Lösungswege zu entwickeln, und des Rollenverständnisses der Lehrperson als Begleiterin und Unterstützerin der Lernenden auf dem Weg zum zunehmend selbstgesteuerten Problemlösen und selbstständigen verantwortungsvollen Handeln.

4) Diagnose- und Beurteilungskompetenz

Handlungsfelder: A, B, C, D, E, F

Um Lernprozesse möglichst optimal anzuregen und zu begleiten und die Prozesse und Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu beurteilen, müssen Lehrpersonen das Verständnis ihrer Schülerinnen und Schüler erkunden, ihre Lern- und Denkwege verstehen und Lernergebnisse analysieren (Ingenkamp & Lissmann, 2008).

Voraussetzung für die Adaptivität des Unterrichts und die Adaptivität der Unterstützung der Schülerinnen und Schüler ist die Diagnose der Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler. Sie erfordert die Fähigkeit, den Lernstand und die Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler unter Berücksichtigung unterschiedlicher individueller Bedingungen einzuschätzen und die Auswahl der Aufgaben und die Form der Unterstützung angemessen anpassen zu können (Hascher, 2003). Sie erlaubt es den Lehrpersonen, Fehler von Schülerinnen und Schülern für die Diagnose ihres Verstehensstandes und für die Anpassung der Unterstützung zu nutzen. Entsprechend gründet die Diagnosekompetenz in bedeutendem Mass auf fachdidaktischen Kompetenzen, zum Beispiel bei der Beurteilung der Schwierigkeit von Aufgaben (Schrader, 2006). Im Fokus der fördernden Beurteilung steht das differenzierte Verstehen des einzelnen Kindes, des Jugendlichen in seinem Lernen und Leben in der Klasse und in der sozialen und familiären Umwelt als Ausgangslage zur Wahl von weiteren pädagogischen Massnahmen und zum Treffen von Zuweisungsentscheidungen (Terhart, 2011). Entsprechend ist die Diagnosekompetenz eng verknüpft mit der Kompetenz zur Begleitung und Beratung, da diese gestützt auf empirische Grundlagen zu erfolgen hat.

Die Diagnosekompetenz umfasst auch die Fähigkeit zur strukturierten Beobachtung und Analyse von Situationen in den Handlungsfeldern des Lehrberufs wie auch die Fähigkeit, sich Informationen zu beschaffen und diese zu interpretieren, sowie die Fähigkeit zur Analyse und Synthese (Jung & Frey, 2011). Nach Seidel & Prenzel (2007) ist die Fähigkeit zur «adäquaten Wahrnehmung und Einschätzung von lernwirksamen Unterrichtsmerkmalen» eine zentrale Kompetenz, um im Unterricht angemessen handeln zu können. Unterrichtsbezogene Diagnosekompetenz wird denn auch als Schlüssel für die Unterrichtsentwicklung bewertet (Schrader, 2011).

5) Erziehungskompetenz

Handlungsfelder: A, B, C, E

Zum Gestalten und Führen einer Klassengemeinschaft und zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern benötigen Lehrpersonen erzieherische Kompetenzen. Die Erziehungsarbeit mit Schülerinnen und Schülern bezieht sich insbesondere auf Bereiche der Werteerziehung, den Umgang mit anderen (Sozialkompetenz), die Kompetenzen der Selbststeuerung (Selbstkompetenz) (vgl. Oser & Heinzer, 2010) sowie Medienkompetenz (vgl. Moser, 2010). Die Unterscheidung von Erziehung und Unterricht ist analytischer Art, da Erziehung immer eingebettet in das Unterrichtsverhalten der Lehrperson erfolgt (Herzog, 2010).

Als Voraussetzung dazu verstehen Lehrpersonen die emotionalen und kognitiven Bedingungen sowie die soziomoralischen Komponenten von Lernen und Entwicklung im Kindes- und Jugendalter und können den Unterricht und das Klassenleben entsprechend gestalten. Sie nehmen sich als Teil einer lernenden Gemeinschaft wahr und können ihre Rolle der Führung einer Klasse verantwortungsvoll einnehmen.

Sie können eine altersgemässe Interaktion und Kommunikation mit der Klasse und mit einzelnen Schülerinnen und Schülern gestalten und reflektieren und vermitteln ihnen das Gefühl, dass sie als Persönlichkeit angenommen, in ihrer Identität gestärkt und mit ihren Anliegen und Bedürfnissen ernst genommen werden.

6) Beziehungskompetenz

Handlungsfelder: v. a. A–C und F–H

Lehrpersonen sind dialogfähig und interessiert am Gegenüber und einer wertschätzenden und konstruktiven Beziehung mit Schülerinnen und Schülern, Erziehungsberechtigten, Team- und Arbeitskolleginnen und -kollegen, Fachpersonen und Vorgesetzten. Mit Einfühlungsvermögen, Offenheit, Transparenz, Echtheit, Flexibilität und Humor tragen sie zu einer respektvollen Beziehung und konstruktiven Zusammenarbeit bei. Grundlagen bilden die Fähigkeit zur Übernahme und Koordination sozialer Perspektiven (Selman, 1980) sowie die moralische Urteilskompetenz (Kohlberg, 1984; Oser, 1992).

Zum Aufbau konstruktiver Beziehungen gehört auch das Wahrnehmen und angemessene Ansprechen und kultursensitive Bearbeiten von Konflikten. Lehrpersonen sind verlässliche Personen, welche getroffene Vereinbarungen einhalten und Verantwortung übernehmen. Sie begegnen anderen Personen mit Achtung und Respekt. Dies ermöglicht den Aufbau einer von Vertrauen geprägten Beziehung mit Schülerinnen und Schülern, Erziehungsberechtigten sowie Kolleginnen und Kollegen (vgl. LCH, 2008).

7) Organisationskompetenz

Handlungsfelder: alle

Organisationskompetenz im engeren Sinn ist die Fähigkeit, Zeit, personelle und sachliche Ressourcen sinnvoll einzuteilen. Der Lehrberuf als Profession lässt der einzelnen Lehrperson Handlungsspielraum. Unter Berücksichtigung von rechtlichen und schulinternen Vorgaben haben sie jedoch viele unterschiedliche Prozesse, Aufgaben und Projekte mit angemessenem Aufwand zu planen, zu koordinieren, zu initiieren, zu begleiten und abzuschliessen. Diese vielfältigen Organisationsaufgaben reichen von der Planung des Unterrichts über die Organisation und Durchführung von Elternabenden bis hin zur Planung von Klassenlagern.

Organisationskompetenz im weiteren Sinn meint die Fähigkeit, Organisationen und Systeme zu verstehen und in diesen handeln zu können. Auf einer Makroebene bilden nach Fend (2006, S. 35) das Bildungssystem (und darin die Volksschule), das politische System sowie das Wirtschaftssystem drei zentrale

gesellschaftliche Subsysteme. Zwischen diesen Teilsystemen bestehen Austausch- und Verhandlungsprozesse, die beispielsweise die Rahmenbedingungen der Schule bestimmen.

Lehrpersonen verstehen Schule als Mehrebenensystem und kennen ihre Möglichkeiten und ihre Grenzen zur Steuerung der Ebenen dieses Systems. Sie verstehen sich als Akteure in multideterminierten Handlungsfeldern und können die Bedingungen ihrer Arbeit analysieren und reflektieren. Sie kennen und berücksichtigen ethische und rechtliche Normen und demokratische Grundsätze. Antinomien im Lehrberuf sind nicht nur als individuelles Problem aufzufassen – im Rahmen von professionalisierungstheoretischen Präzisierungen wird beispielsweise die Widersprüchlichkeit zwischen Fördern und Auslesen als objektives Handlungsproblem im Lehrberuf anerkannt bzw. bearbeitbar gemacht (Streckeisen, Hänzi & Hungerbühler, 2007).

8) Reflexionskompetenz

Handlungsfelder: alle, v. a. G und H

Professionen, zu denen der Lehrberuf gehört, werden nach Shulman (1998) über die folgenden Merkmale definiert: Sie haben (a) die Verpflichtung des Dienstes gegenüber anderen, verlangen (b) wissenschaftliches oder theoretisches Verstehen und Wissen; beziehen sich (c) auf einen Bereich kompetenten Handelns oder kompetenter Praxis; haben (d) Urteile unter Bedingungen von nicht zu vermeidender Unsicherheit zu fällen und (e) das Bedürfnis, in der Interaktion von Theorie und Praxis aus Erfahrung zu lernen; und (f) eine professionelle Gemeinschaft, die Qualität überwacht und Wissen aufbaut. Entsprechend genügt es nach Reusser & Messner (2002) für den Aufbau berufsbezogener Handlungskompetenzen im Lehrberuf nicht, erziehungswissenschaftliche Begriffe und Inhalte vermittelt zu bekommen. Um den komplexen Handlungsanforderungen und dem «Handeln unter Druck» gerecht werden zu können, sind «reflexionsintensive, situations- und fallbezogene» Lehrübungen und Praktika notwendig (S. 295). Lehrpersonen sollen *systematisches Wissenschaftswissen* und *praktisches Handlungswissen* aufbauen und reflexiv zueinander in Beziehung setzen können. Wichtige Voraussetzung für eine reflexive Praxis ist Begründungswissen, welches dazu dient, fremdes und eigenes Handeln zu verstehen sowie Problemlösungen für neue berufliche Situationen zu finden (ebd.).

Der reflexive Zugang zum eigenen Unterricht eröffnet die Möglichkeit, die eigene Praxis im Lehrberuf zu erforschen und Schule und Unterricht weiterzuentwickeln (Altrichter & Posch, 2007). Voraussetzung für die Fähigkeit zur Reflexion sind die Lern- und Kritikfähigkeit und die Reflexionsbereitschaft. Diese beinhalten auch die Auffassung der Professionalisierung als lebenslanger Prozess, welcher nach der Ausbildung zum Beispiel durch den Besuch von Weiterbildungsangeboten, die aktive Auseinandersetzung mit Fachliteratur und die Mitarbeit in professionellen Lerngemeinschaften und Fachteams selbstständig weitergetrieben wird.

9) Kompetenz im Umgang mit Belastungen

Handlungsfelder: alle, v. a. G und H

Die Komplexität und Vielfalt der Anforderungen im Lehrberuf und die täglich neuen Herausforderungen erfordern eine positive Fähigkeit im Umgang mit Belastungen zum Erhalt einer Balance der Anforderungen im Lehrberuf und der eigenen Ressourcen (Schaarschmidt, 2009). Dazu gehört, dass Lehrpersonen ihre Ressourcen und Fähigkeiten adäquat einschätzen und reflektieren, externe Ressourcen im Umgang mit berufsbezogenen Belastungen kennen und nutzen und gezielt Erholungspausen einplanen (Klusmann, 2011). In der Zusammenarbeit mit Schülerinnen und Schülern und mit Eltern und Fachpersonen ist es wichtig, dass sie ihre Emotionen kontrollieren und sachbezogen analysieren und argumentieren. Voraussetzung für die erfolgreiche Bewältigung des Berufsalltags ist zudem, dass die Lehrpersonen eine hohe Flexibilität und Belastbarkeit aufweisen.

10) Berufsethische Kompetenz

Handlungsfelder: alle

Lehrerinnen und Lehrer müssen wirksam *und* verantwortungsbewusst handeln. Als Profession wird ihnen von der Gesellschaft eine zentrale Aufgabe übertragen: die nachfolgende Generation zu bilden und auszubilden. Ausgestattet mit diesem öffentlichen Auftrag und zugehörigen Machtmitteln sowie mit beruflichen Kompetenzen und Fachautorität entsteht ein asymmetrisches Verhältnis zwischen erwachsenen Lehrpersonen und heranwachsenden Schülerinnen und Schülern. Damit wird für die Berufsausübung eine Machtkontrolle zwingend. Diese erfolgt teilweise durch Gesetzesgrundlagen, Schulaufsicht und Personalführung durch Vorgesetzte. Die Kerntätigkeiten von Lehrpersonen in der Interaktion mit den Lernenden können jedoch wirksam und nachhaltig nur ausgeübt werden, wenn für ihre Gestaltung Lehrpersonen eine grosse Handlungsautonomie haben. Eine auf Vertrauen und Wertschätzung basierende, persönliche Arbeitsbeziehung mit den Schülerinnen und Schülern der betreuten Klassen muss aufgebaut werden – und damit wird eine berufsmoralische Kompetenz zwingend nötig (Oser 1998, Zutavern 2011):

Schülerinnen und Schülern bzw. – als dahinterstehende «Auftraggeber» – die Eltern müssen sich darauf verlassen können, dass Lehrerinnen und Lehrer ihren Beruf verantwortungsbewusst ausüben. Dazu gehören aktives Bemühen um Gerechtigkeit und Fürsorge gegenüber den anvertrauten Heranwachsenden sowie deren Schutz vor jeglichen Formen von Diskriminierung und Benachteiligung. Rationale Urteilsfähigkeit in moralischen Fragen ist besonders gefordert, da das Zusammenleben in Schule und Klasse nicht störungs- und konfliktfrei verlaufen kann. Die vielfältigen öffentlichen und pädagogischen Zielsetzungen und daraus folgenden Berufsaufgaben von Lehrerinnen und Lehrern sind teilweise widersprüchlich, sie können gar in Dilemmas führen. Individuelle Förderung und Selektionsfunktion, Gegenwartsprobleme und Zukunftsorientierung, persönliche Vertrauensbeziehung und öffentlicher Auftrag, einzelner Schüler und Klasse – die unterschiedlichen Bezugsgruppen und die Stellung zwischen gesellschaftlichem Auftrag und individueller Förderung erfordern immer auch Werteentscheidungen

Berufsethische Kompetenz umfasst deshalb auch ein Prozesswissen zur Gestaltung von Entscheidungsverfahren insbesondere in schwierigen Situationen. Ausgehend von einer Sensibilität für die Werteaspekte gehören Wille und Engagement für die Federführung in Konfliktlöseprozessen, die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und Verfahrenssicherheit in der Gestaltung diskursiver Entscheidungswege dazu. Der Einbezug von Schülerinnen und Schülern erfordert zusätzlich die Berücksichtigung ihres Entwicklungsstandes und der sich bietenden Lernmöglichkeiten des sozialen Alltags der Schule (vgl. «Streitschlichterprogramme» oder «Just Communities»).

4 Kompetenzaspekte

Was bedeutet es, Diagnose- und Beurteilungskompetenz zu besitzen? Was macht die Kompetenz zur adaptiven Lernbegleitung und Beratung aus? Welche individuellen Kräfte müssen also zusammenspielen, um in komplexen Anforderungssituationen wirksam und verantwortungsbewusst handeln zu können?

Unterschiedliche Kompetenzmodelle (vgl. Klieme & Hartig 2007) geben auf diese Fragen unterschiedliche Antworten. Erste Konzepte, die rein auf Wissen und Fertigkeiten, also auf deklaratives und prozedurales Wissen bauten, sind abgelöst worden von ausgebauten Modellen, die Kompetenzen als komplexe Agglomerate unterschiedlicher psychischer Kräfte verstehen. Insbesondere werden die zentralen kognitiven Elemente durch Überzeugungen, Selbstkonzepte, Motivation und Wille ergänzt und damit auch Emotionen wie Freude, Neugierde, Erwartungen als wichtige Elemente anerkannt – genauso wie die dann wieder kognitiv gesteuerten Emotionskontrollen wie zum Beispiel die Bewältigung von Angst oder die Kontrolle von Ärger und Wut.

Wir verstehen damit Kompetenzen als Fähigkeiten, verschiedene psychische (und manchmal auch körperliche) Aspekte so zu organisieren und einzusetzen, dass eine komplexe Anforderungssituation wirkungsvoll und verantwortungsbewusst bewältigt werden kann:

«A competence is defined as the ability to successfully meet complex demands in a particular context. Competent performance or effective action implies the mobilization of knowledge, cognitive and practical skills, as well as social and behavior components such as attitudes, emotions, and values and motivations.» (DeSeCo 2003, S. 2–3)

«Unter Kompetenz verstehen wir die Möglichkeit eines Individuums, in Abhängigkeit von seinen Lebensbedingungen seine kognitiven, sozialen und verhaltensmässigen Fähigkeiten so zu organisieren und einzusetzen, dass es seine Wünsche, Ziele und Interessen verwirklichen kann.» (Frei, Hugentobler, Alioth, Duell & Ruch 1996, 14)

Für Kompetenzen des Lehrberufs verbinden sich Aspekte von Kognition, Emotion und Physis. Auf diese Bereiche muss damit auch durch Lernangebote in der berufsbezogenen Ausbildung Einfluss genommen werden. Man kann diese Aspekte als Ressourcen betrachten, die in je spezifischer Zusammensetzung eine Kompetenz bestimmen und also erworben werden müssen.

Für den Kompetenzerwerb sind nach wie vor das je besondere Sachwissen und spezifische Fertigkeiten grundlegend. Dieses deklarative und prozedurale Wissen wird durch metakognitive Fähigkeiten der Steuerung und Reflexion des Handelns ergänzt. Die Kognitionen haben zum einen allgemeine, bereichsübergreifende Aspekte wie Wahrnehmungsfähigkeiten, Intelligenz oder Kommunikation, zum anderen bereichsspezifische wie disziplinäres Fach- und Fachdidaktikwissen oder kindbezogene Führungsfähigkeiten. Für bestimmte Kompetenzen können auch physische Voraussetzungen – wie Geschicklichkeit oder Kondition – eine Rolle spielen.

a. Wissen

Wer sich einer komplexen Anforderungssituation gegenüber sieht, wird zuerst einmal versuchen, diese mit dem unmittelbar verfügbaren Wissen zu verstehen und zu bewältigen. Das entsprechende Wissen kann nach drei Wissensarten unterschieden werden.

a.1 Deklaratives Wissen: Ich verstehe «etwas».

Sachwissen in den zu unterrichtenden Sachgebieten – über Erziehung und Bildung, Entwicklung und Lernen sowie Sozialisation – ist die notwendige Voraussetzung für wirksames Handeln. Klare, differenzierte und in disziplinären Systemen verankerte Begriffe helfen, in Problemlöseprozessen die einzelnen Komponenten zu erkennen und zu bestimmen. Das Wissen über die Zusammenhänge, über Ursachen und Folgen, über Regeln und Systeme zeigen Handlungsmöglichkeiten auf oder schränken diese ein.

Spezifisches deklaratives Wissen ist ein Aspekt jeder Kompetenz. Begriffe und Theorien helfen, Situationen in ihrer Komplexität richtig zu erfassen und verschiedene Handlungsalternativen zu sehen und zu prüfen.

a.2 Prozedurales Wissen: Ich kann «etwas».

Um komplexe Anforderungssituationen bewältigen zu können, müssen Handlungsabläufe beherrscht werden. Im prozeduralen Wissen wird das gesamte Wissen einer Person zu den Fertigkeiten zusammengefasst, die ihr zur Verfügung stehen. Damit wird das Repertoire der zur Verfügung stehenden Handlungen beschrieben. Kompetente Personen zeichnen sich durch ein umfassendes und differenziertes Handlungsrepertoire aus und können die Handlungen den Erfordernissen der Situation entsprechend passgenau und flüssig umsetzen.

In einem sozialen Beruf kommen selbstverständlich dem Wissen über soziale Prozesse und den sozialen Fertigkeiten eine besondere Bedeutung zu: Perspektivenwechsel, Austausch über die Deutung sozialer

Situationen, kommunikative und metakommunikative Fertigkeiten sind wichtige Aspekte, die für alle beruflichen Kompetenzen beachtet werden müssen.

Ebenso gilt für alle Professionskompetenzen, dass sie kreatives Problemlösen, Finden neuer Wege und eine grosse geistige Flexibilität erfordern.

a.3 Metakognitives Wissen: Ich reflektiere und steuere mein Handeln.

Ebenfalls zu jeder beruflichen Kompetenz gehört der Aspekt des Wissens über das eigene Wissen. Eine kritische Analyse des (deklarativen) Wissensstandes und eine bewusste Steuerung der eigenen Fertigkeiten braucht es im Aufbau wie in der alltäglichen Nutzung von Kompetenzen. Zu diesen metakognitiven Kompetenzaspekten gehört auch das Verständnis der je besonderen Bedingungen des beruflichen Alltags, welche die eigenen Kompetenzen wirksam werden lassen, und die Steuerung der eigenen Lernarbeit an der Weiterentwicklung des beruflichen Könnens.

b. Überzeugungen/Bewertungen: Was mir wichtig ist

Komplexe Anforderungssituationen sind selten über einfache Reiz-Reaktionsmuster zu bewältigen, sondern verlangen nach Parteinahme. Wissen ist nicht neutral im Gedächtnis gespeichert, sondern mit positiven oder negativen Emotionen verbunden. Der Beruf selbst wie bestimmte Teiltätigkeiten sind mehr oder weniger motivierend. In der Berufsmotivation sind Kognition und Emotion miteinander verbunden, ebenso im Willen, in Einstellungen und Überzeugungen als weiteren wichtigen Kompetenzaspekten.

In Konflikt- und Dilemmasituationen müssen Entscheide getroffen werden, in denen rationale Wertabwägungen mit moralischen Gefühlen verbunden werden. Insbesondere wenn sich durch Entscheidungen nicht tragbare Auswirkungen in der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern ergeben, müssen Veränderungen eingeleitet werden. Auch hier zeigt sich die Notwendigkeit, die nicht kognitiven Aspekte der Kompetenzen, insbesondere im Rahmen von Eignungsprüfungen und Ausbildung, zu beachten.

Werte wie Gerechtigkeit, Fürsorge, soziale Verantwortung und Wahrhaftigkeit stellen Anforderungen in praktisch allen Handlungsfeldern dar. Ihre rationalen und emotionalen Aspekte müssen in der Entwicklung der professionellen Kompetenzen berücksichtigt werden, also nicht nur die Fähigkeit zu kognitiven Werteabwägungen, sondern auch individuelle emotionale Färbungen von Alternativen müssen beachtet werden. Die notwendigen Bewertungen (die oftmals unter Zeitdruck geschehen müssen) unterliegen also sowohl kognitiven wie emotionalen Einflüssen.

Kompetente Personen zeichnen sich über eine hohe Klarheit über die eigenen Grundwerte und soziokulturellen Prägungen aus, welche in neuen Situationen rasch erkannt und hinterfragt werden können. Kompetente Personen erkennen in Entscheidungsprozessen den Einfluss dieser Werte und Prägungen sowie auch den Einfluss von Emotionen, die sich auf frühere Erfahrungen, Erinnerungen an frühere Situationen u. a. zurückführen lassen. Unter Emotionen werden nicht die kognitiven Emotionskontrollen verstanden (die selbstverständlich auch erlernt werden muss), sondern gefühlsmässig positiv besetzte Bereiche wie Freude an der Arbeit mit Kindern, eine nicht zu grosse Ängstlichkeit, positive Antriebskräfte für das Engagement im Beruf und eine Offenheit gegenüber anderen Menschen. Solche Emotionen sind – zum Beispiel durch bewusst arrangierte erlebnisorientierte Lerngelegenheiten – durchaus reflektier- und veränderbar und deshalb beim Aufbau von Kompetenzen in der Ausbildung als Kompetenzaspekte zu berücksichtigen. Andererseits dürfen schädigende Emotionen wie Wut und Aggression im professionellen Handeln nicht unkontrolliert zum Zug kommen.

c. Kommunikative Fähigkeiten: Wie ich kommuniziere

Wesentlicher Bestandteil aller Professionskompetenzen des Lehrberufs ist die Fähigkeit zur Kommunikation. Diese reicht von der Fähigkeit zum Auftreten über darstellende Fähigkeiten (z. B. auch Geschichten packend

erzählen) über die Fähigkeit zum Präsentieren, Vorzeigen und Erklären bis hin zum Führen von Gesprächen und zur Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten, im Team und mit Fachpersonen (auch Teamteaching). Diese Fähigkeiten beinhalten sowohl die sprachlichen und darstellenden Fähigkeiten als auch das dazu erforderliche Wissen über Kriterien einer gelingenden Kommunikation.

d. Weitere persönliche Fähigkeiten und Begabungen

Kompetente Personen zeichnen sich auch dadurch aus, dass ihnen ihre individuellen Ausprägungen von Persönlichkeitsmerkmalen bewusst sind und sie diese als Ressourcen für die Bewältigung von komplexen Anforderungssituationen nutzen (z. B. hohe Kontaktfreude) bzw. allfällige Gefahren (z. B. aufgrund von Perfektionismus) antizipieren und in die Massnahmenplanung integrieren.

Für manche Anforderungssituationen ist es entscheidend, dass sie in hoher Übereinstimmung mit den eigenen Persönlichkeitsmerkmalen bewältigt werden können.

Menschen verfügen über persönliche Fähigkeiten, die weder als Wissensart noch als Persönlichkeitsmerkmal vollständig beschrieben werden können. Dazu kann beispielsweise eine ausserordentlich feine Wahrnehmungsgabe gehören, damit verbunden vielleicht auch eine hohe Sensibilität, eine ausgeprägte Intuition, ein hohes ästhetisches Empfinden, Musikalität etc. Eine kompetente Person kann die eigenen persönlichen Fähigkeiten und Begabungen sehr gut einschätzen und sie für die Bewältigung von komplexen Anforderungssituationen nutzbar machen.

e. Physische Voraussetzungen

Je nach Kompetenz spielen auch die physischen Voraussetzungen für die Berufsbewältigung eine Rolle. Allenfalls prägt das eigene Geschlecht, die eigene Erscheinung (Statur, Aussehen etc.) oder die Stimme die Anforderungssituation mit. Kompetente Personen können die Chancen und Grenzen, welche ihnen ihre physischen Voraussetzungen bieten, einschätzen und nutzen die körperlichen Möglichkeiten auf der Basis einer hohen Selbstverantwortung.

5 Kompetenzaspekte und Ausbildung

Jede Person verfügt über eine enorme Zahl personaler Ressourcen, die sich in unterschiedlichen Situationen des täglichen Lebens mehr oder weniger bewähren. In jeder der genannten Professionskompetenzen findet sich ein spezifisches «Mischungsverhältnis» der genannten Aspekte und diese wiederum werden durch jede Persönlichkeit unterschiedlich gelebt.

Als Bildungsinstitution muss die PH Luzern ein grosses Interesse haben, Persönlichkeiten zu bilden und entsprechend Ressourcen in einer maximalen Breite und Tiefe zu entwickeln. Eine Fokussierung auf die Anforderungen des Berufsfelds ist selbstverständlich. Aufbau professioneller Kompetenz bedeutet vor dem Hintergrund der vielfältigen Kompetenzaspekte, dass:

- ▶ deklaratives, prozedurales und metakognitives Wissen aufgebaut wird, welches sich für die Bewältigung beruflicher Anforderungen mit hoher Wahrscheinlichkeit als hilfreich erweist.
- ▶ Motivation, Einstellungen, Überzeugungen in der Ausbildung bewusst gemacht und im Sinne einer wirkungsvollen, verantwortungsbewussten und positiv gestimmten Berufsausübung beeinflusst werden.
- ▶ kommunikative Fähigkeiten als wesentlicher Bestandteil der Professionskompetenzen für den Lehrberuf trainiert werden.
- ▶ die Möglichkeiten und Grenzen, welche durch die eigenen Persönlichkeitsmerkmale, die persönlichen Begabungen und die eigenen physischen Voraussetzungen geboten sind, kritisch reflektiert und wo notwendig und möglich entwickelt werden.

- ▶ Prozesse gelernt und eingeübt werden, welche es ermöglichen, die eigenen Ressourcen lebenslang und in sich verändernden Kontexten immer wieder zu aktualisieren.

Literaturverzeichnis

- Altrichter, H. & Posch, P. (2007). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), S. 469–520.
- Beck, E.; Guldemann, T. & Zutavern, M. (1995). Eigenständig lernende Schülerinnen und Schüler. In Beck, E., Guldemann, T. & Zutavern, M. (Hrsg.), *Eigenständig lernen*, S. 15–58. St. Gallen: UKV, Fachverlag für Wissenschaft und Studium.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie I, Bd. 3)*, S. 177–212. Göttingen u.a.O.: Hogrefe.
- DeSeCo (2003): Summary of the final report «Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society», http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/desecco_finalreport_summary.pdf
- Fend, H. (2006). Neue Theorie der Schule. Wiesbaden: Verlag für Fachwissenschaften.
- Frei, F.; Hugentobler, M.; Alioth, A.; Duell, W. & Ruch, L. (1996). Die kompetente Organisation. Qualifizierende Arbeitsgestaltung – die europäische Alternative (2., überarb. und erw. Auflage). Zürich: vdf.
- Frey, A. & Jung, C. (2011). Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, S. 540–572. Münster: Waxmann.
- Helmke, A. (2009). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Hertel, S. (2009). Beratungskompetenz von Lehrern. Münster: Waxmann.
- Hertel, S.; Bruder, S. & Schmitz, B. (2009). Beratungs- und Gesprächsführungskompetenz von Lehrkräften. In O. Zlatkin-Troitschanskaia et al. (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*, S. 117–128. Weinheim: Beltz.
- Herzog, W. (2010). Erziehung ja, Erziehungskompetenz nein. Eine begriffliche und theoretische Analyse des Erziehungsauftrags von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 28(3), S. 379–390.
- Ingenkamp, K.-H. & Lissmann, U. (Hrsg.). (2008). Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik. Weinheim und Basel: Beltz.
- Klieme, E.; Avenarius, H.; Blum, W.; Döbrich, P.; Gruber, H.; Prenzel, M. et al. (2003). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin: DIPF.
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (Sonderheft 8), S. 11–29.
- Klusmann, U. (2011). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Zwischen beruflicher Praxis und unterschiedlichen Forschungsansätzen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, S. 814–820. Münster: Waxmann.
- Kohlberg, L. (1984). Essays in moral development: Vol. 2. The psychology of moral development. New York: Harper & Row.
- König, J. & Blömeke, S. (2009). Pädagogisches Wissen von angehenden Lehrkräften. Erfassung und Struktur von Ergebnissen der fachübergreifenden Lehrerbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, S. 499–527.
- LCH – Dachverband der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (2008). LCH-Berufsleitbild und LCH-Standesregeln. Online verfügbar unter: www.lch.ch

- Lipowsky, F. (2009). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 73–101). Berlin: Springer.
- Moser, Heinz (2010). Einführung in die Medienpädagogik. Aufwachsen im Medienzeitalter, Wiesbaden, 5., veränderte Aufl. (VS Verlag für Sozialwissenschaften)
- Oser, F. & Heinzer, S. (2010). Was die Lehrerbildung vergisst: Kompetenzprofile für erzieherisches Handeln. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 28(3), S. 361–378.
- Oser, F. K. (1992). Morality in professional action: A discourse approach for teaching. In F. K. Oser, A. Dick & J.-L. Patry (Eds.), *Effective and responsible teaching. The new synthesis*, pp. 109–125. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Oser, F.; Dick, A. & Patry, J.-L. (Hrsg.) (1992c). *Effective and responsible teaching: the new synthesis*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Oser, F. (1998). Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen. (=Schule und Gesellschaft; 16). Opladen: Leske und Budrich.
- Reusser, K. & Messner, H. (2002). Das Curriculum der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – ein vernachlässigtes Thema. *Beiträge zur Lehrerbildung* (3), S. 282–290.
- Schaarschmidt, U. (2009). Beanspruchung und Gesundheit im Lehrberuf. In O. Zlatkin-Troitschanskaia et al. (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*, S. 605–616. Weinheim: Beltz.
- Schrader, F.-W. (2006). Diagnostische Kompetenz von Eltern und Lehrern. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*, 3. überarb. erw. Aufl., S. 95–100. Weinheim: Beltz PVU.
- Schrader, F.-W. (2011). Lehrer als Diagnostiker. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, S. 683–698. Münster: Waxmann.
- Schrader, F.-W. & Helmke, A. (2001). Alltägliche Leistungsbeurteilung durch Lehrer. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen*, S. 45–58. Weinheim: Beltz.
- Seidel, T. & Prenzel, M. (2007). Wie Lehrpersonen Unterricht wahrnehmen und einschätzen – Erfassung pädagogisch-psychologischer Kompetenzen mit Videosequenzen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (Sonderheft 8), S. 201–216.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.
- Shulman, L. S. (1998). Theory, practice, and the education of professionals. *The Elementary School Journal (Special Issue: John Dewey: the Chicago Years)*, 85(5), pp. 511–526.
- Streckeisen, U.; Hänzi, D. & Hungerbühler, A. (2007). Fördern und Auslesen. Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Dilemma. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Terhart, E. (2011). Die Beurteilung von Schülern als Aufgabe des Lehrers. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, S. 699–717. Münster: Waxmann.
- Zutavern, Michael (2011). Notwendig? Selbstverständlich? Lernbar? Berufsmoral in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 11 (1), S. 7–14.

Zusätzlich verwendete Literatur

Folgende Literatur wurde zusätzlich in die Analyse der Anforderungen und erforderlichen Kompetenzen einbezogen. Tabellen, in denen die Ergebnisse zusammengetragen wurden, können bei den Autoren bezogen werden (vgl. Moodle-Kurs Studienplanreform).

- Achtenhagen, F. & Baethge, M. (2007). Kompetenzdiagnostik als Large-Scale-Assessment im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (Sonderheft 8), S. 51–70.
- Allemann-Ghionda, C. & Terhart, E. (2006). Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (51. Beiheft), S. 7–13.
- Baer, M.; Guldemann, T.; Kocher, M.; Larcher, S.; Wyss, C.; Dörr, G. et al. (2009). Auf dem Weg zu Expertise beim Unterrichten – Erwerb von Lehrkompetenz im Lehrerinnen- und Lehrstudium. *Unterrichtswissenschaft*, 37(2), S. 118–144.
- Buholzer, A. & Zulliger, S. (2010). Die Entwicklung der Diagnosekompetenz bei PH-Studierenden. Eine empirische Studie. Luzern: Forschungsbericht Nr. 26 der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz, Hochschule Luzern.
- California Standards for the Teaching Profession (CSTP) (2009).
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (Eds.) (2005). Preparing Teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do. San Francisco.
- Edelmann, D. & Tippelt, R. (2007). Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung und Weiterbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10 (Sonderheft 8), S. 129–146.
- EDK (2003). Leitbild Lehrberuf. Bern: Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Helsper, W. (2007). Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(4), S. 567–579.
- Joller-Graf, K. & Sturny-Bossart, G. (2010). Welche Kompetenzen sollen Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen in ihrer Ausbildung erwerben? *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 16(1), S. 8–16.
- Keller-Schneider, M. (2009). Was beansprucht wen? – Entwicklungsaufgaben von Lehrpersonen im Berufseinstieg und deren Zusammenhang mit Persönlichkeitsmerkmalen. *Unterrichtswissenschaft*, 37(2), S. 145–162.
- KMK (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16_Standards_Lehrerbildung.pdf. (besucht am 8. Februar 2009).
- LCH (2004). Berufsleitbild Standesregeln. Zürich: Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer.
- Lersch, R. (2007). Kompetenzfördernd unterrichten. 22 Schritte von der Theorie zur Praxis. *Pädagogik*, 12/2007.
- Leuchter, M.; Krammer, K.; Bürkler, S. & Amberg, L. (2010). Rahmenkonzept für ein Kompetenzprofil von Lehrpersonen für vier- bis achtjährige Kinder. Luzern: Pädagogische Hochschule Zentralschweiz.
- Leutwyler, B. & Ettl, E. (2011). Mit System zum Experten. Professionsstandards und Kompetenzstufen in der Aus- und Weiterbildung. *Grundschule*, 2-2011, S. 16–19.
- NBPTS (2009). Middle Childhood through Early Adolescence / Mathematics STANDARDS. http://www.nbpts.org/the_standards/standards_by_cert (besucht am 2. Mai 2009).
- NBPTS (2011). Five Core Position. http://www.nbpts.org/the_standards/the_five_core_proposition (besucht am 20.4.2011).

- Oser, F. (2001). Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In F. Oser & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderausbildung zur Ausbildung professioneller Standards*, S. 215–342. Chur: Rüegger.
- Pietsch, M. (2010). Evaluation von Unterrichtsstandards. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, S. 121–148.
- Scherrer, C. (2011). Kompetenzfelder für den Beruf der Primarlehrperson. Mandatsbericht für die Ausbildungsleitung der Primarstufe. Luzern/Zug: PHZ Luzern und PHZ Zug.
- Terhart, E. (2007). Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In M. Lüders & J. Wissinger (Hrsg.), *Forschung zur Lehrerbildung – Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 37–62). Münster: Waxmann.