

## Erziehungswissenschaftliche Ansätze und konzeptionelle Grundlage für die Ausbildung an der PHSZ

### 1 Ausgangslage

Die Ausbildung von Lehrpersonen für die verschiedenen Schulstufen erfolgt in der Schweiz an Hochschulen, mehrheitlich an Pädagogischen Hochschulen. Als rechtliche Grundlage gilt das [Diplomanerkennungsreglement](#) der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), welche die Studiengänge anerkennt. Diese sind berufsqualifizierend und enthalten fachwissenschaftliche, fachdidaktische sowie erziehungswissenschaftliche und berufspraktische Anteile. Sie verbinden Theorie und Praxis sowie Lehre und Forschung.

Ziel der Lehrpersonenbildung ist die Vermittlung von professionellen Handlungskompetenzen für die Erziehung und Bildung von Schülerinnen und Schülern der verschiedenen Schulstufen (vgl. hierzu auch im Abschnitt «Gemeinsame Ziele» des [Pädagogischen Orientierungsrahmens](#) der PHSZ).

Die Grundlagen für eine institutionalisierte Ausbildung von Lehrpersonen sind verbindlich, und sie basieren auf vereinbarten Vorgaben, die den laufenden Entwicklungen angepasst werden können und sollen. Die konzeptionellen Grundlagen für die Lehrpersonenbildung an der PH Schwyz orientieren sich an diesen Grundlagen – unter der Berücksichtigung des Umstands, dass Grundlagen nicht zu stark determinierend oder dogmatisch sein sollen, sondern einen konzeptionellen Bezugsrahmen vorgeben, aus welchem ersichtlich wird, wie angehende Lehrpersonen ihre *professionellen Kompetenzen* aufbauen und erweitern.

In den nachfolgenden Kapiteln werden unterschiedliche konzeptionelle Ansätze und Modelle vorgestellt, welche die Entwicklung der professionellen Handlungskompetenzen von zukünftigen Lehrpersonen beschreiben. Das folgende Kapitel rückt die *Kompetenzorientierung* ins Zentrum, während Kapitel drei die Übertragung des *Angebot-Nutzungs-Modells* auf die Lehrpersonenbildung zeigt und sich das vierte Kapitel mit einem *berufsbiografischen Ansatz* auf die Entwicklungsperspektive bei der Professionsentwicklung fokussiert. Das abschliessende Kapitel zeigt auf, wie aus unserer Sicht diese verschiedenen Ansätze und Modelle für eine gelingende Lehrpersonenbildung an der PH Schwyz zusammenwirken können.

### 2 Kompetenzorientierung als konzeptionelle Grundlage

Der Begriff der *Kompetenz* wird seit einigen Jahrzehnten genutzt, um sowohl die individuellen Voraussetzungen von Lernenden als auch die von ihnen im Rahmen von institutionalisierten Lern- und Bildungsprozessen erzielten Lernergebnisse zu beschreiben (König, 2021). Dabei trat und tritt der Begriff der Kompetenz in unterschiedlichen Formen auf und gilt aufgrund seiner häufigen und unterschiedlichen Verwendung als nicht einfach zu definieren. König (2021) führt aus, dass die Anwendung des Begriffs auf einen Ansatz zur Beschreibung von *Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf* nicht neu ist, dass sie sich jedoch vor allem in den vergangenen zwei Jahrzehnten durch eine starke Zunahme einschlägiger Arbeiten der empirischen Schul- und Bildungsforschung stärker belegen lasse. Bei all diesen Studien werden Kompetenzen nicht als das Verhalten von Lehrpersonen selbst verstanden, sondern insbesondere als die bei ihnen verfügbaren oder von ihnen erlern-

baren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die zur Lösung bestimmter Probleme und Aufgaben nötig sind (Weinert, 2001, S. 27f.). Die Anwendung der Kompetenzorientierung auf die Zielgruppe von Lehrerinnen und Lehrern kann somit heute als ein *zentraler Bestimmungsansatz* zur wissenschaftlichen Untersuchung resp. eben auch zur Beschreibung von Lehrerinnen- bzw. Lehrprofessionalität angesehen werden.

Kompetenzorientierte Ansätze zur Beschreibung des Professionswissens gehen auf die Taxonomie von Shulman (1987) zurück. Deren Differenzierung in Facetten des Lehrerwissens prägt den wissenschaftlichen Diskurs bis heute. Dabei werden im kognitiven Bereich fachliches, fachdidaktisches und pädagogisch-psychologisches Wissen unterschieden und im affektiv-motivationalen Bereich Überzeugungen bzw. Werthaltungen, motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten. Basierend auf der Taxonomie von Shulman sind weitere Modelle entwickelt worden, etwa das TEDS-M (Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2010) oder das Kompetenzmodell von COACTIV (Baumert & Kunter, 2006), wie in der folgenden, leicht abgeänderten Darstellung abgebildet:

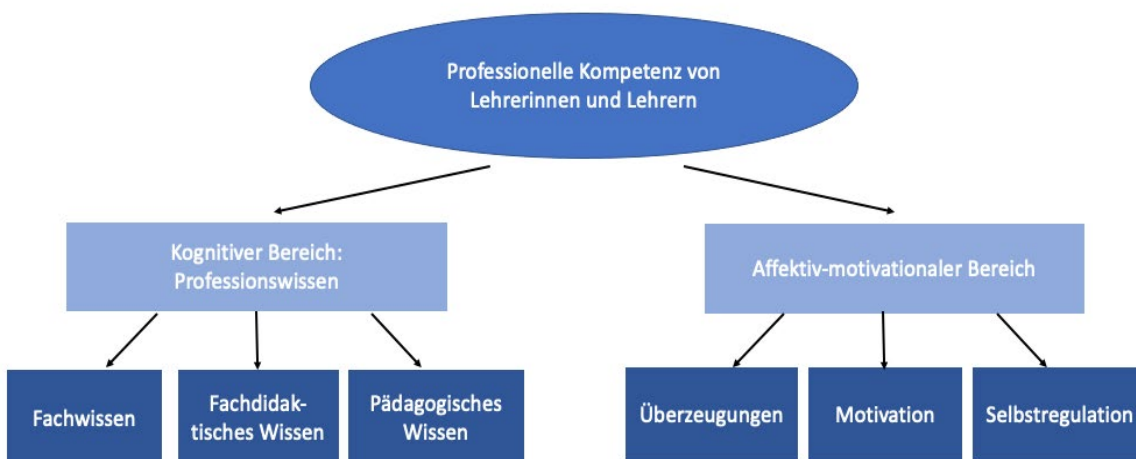


Abbildung 1: Allgemeines Modell professioneller Kompetenz von Lehrpersonen. Angepasst nach Baumert und Kunter, 2006; Blömeke et al., 2010; dargestellt in König (2021), von den Autorinnen und Autoren angepasst.

Die Bedeutung des *professionellen Wissens* zur erfolgreichen Bewältigung und Ausführung des Berufs ist zentral. Sie wird durch die Forschung bezüglich Expertise von Lehrpersonen gestützt (Berliner, 2001; Bromme, 1992; Stigler & Miller, 2018). Mit der Anwendung dieses wissensorientierten Ansatzes auf die Lehrperson wird also das Wissen als Grundlage des Handelns ins Zentrum gerückt. Eine wichtige Grundannahme hierbei ist, dass es sich bei diesen wissensorientierten Kompetenzen nicht um stabile, angeborene Merkmale der Lehrperson handelt, «sondern um spezifische Fähig- und Fertigkeiten, die unter anderem im Rahmen der Lehrerbildung erlernt werden, sowie bei der reflektierten Ausübung des Berufs weiterentwickelt werden können» (König, 2021, S. 5).

Neben der hohen Bedeutung professionellen Wissens werden bei der Kompetenzorientierung in der Regel Erwartungen beschrieben, was Lehrkräfte wissen und können sollten und welche Einstellungen oder Haltungen sie vertreten sollten, um professionell handeln zu können. Für angehende Lehrkräfte stellen somit Kompetenzen auch die Ziele ihrer Ausbildung dar.

Die obigen – eher statischen – Modelle der Kompetenzforschung wurden in den vergangenen Jahren weiterentwickelt, und neuere Modelle haben sich auf dynamischere und prozessorientiertere Modellierungen des Kompetenzenbegriffs konzentriert. Ein überzeugendes Modell ist dasjenige von Blömeke, Gustafsson and Shavelson (2015). Dabei wird von der Kompetenzorientierung als einem Kontinuum ausgegangen, das sich zwischen Dispositionen und Performanz aufspannt und von situationsspezifischen Fähigkeiten überbrückt wird (vgl. Abbildung 2).

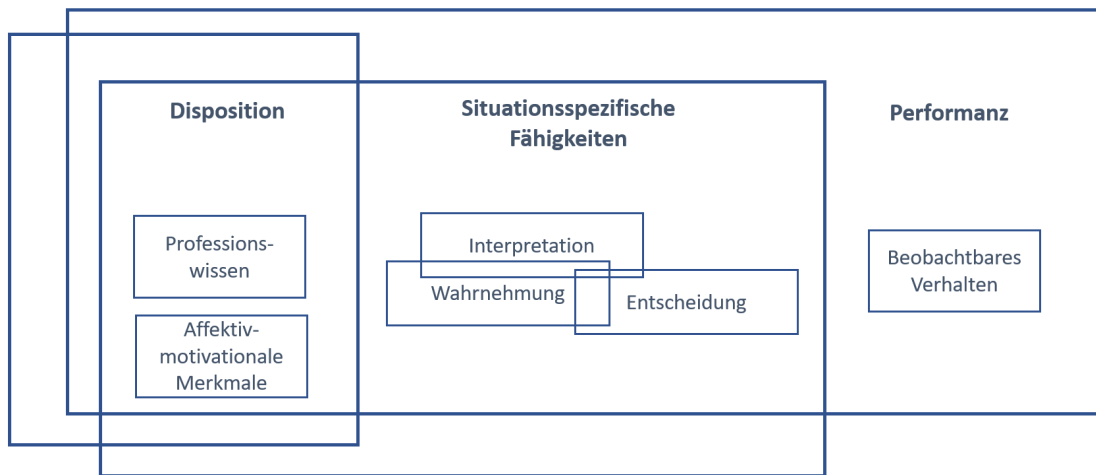


Abbildung 2: Modell der Transformation von Kompetenz in Performanz, vermittelt über situationsbezogene Fähigkeiten der Wahrnehmung, Interpretation und Entscheidungsfindung (Blömeke et al., 2015, S. 7; Übersetzung von König (2021).

In dieser prozessorientierten Konzeptlogik können die Dispositionen angehender Lehrerinnen und Lehrer als Aspekte der professionellen Kompetenz gedeutet werden. Diese Dispositionen werden mit dem situationsspezifischen Handeln (Performanz) der zukünftigen Lehrpersonen in Beziehung gesetzt. Dadurch entsteht aus analytischer Perspektive vorwärtsorientiert ein Bezug zur kompetenzbereichsbezogenen Performanz, während aus holistischer Perspektive rückwärtsorientiert eine Brücke zu den Dispositionen geschlagen wird (Baumgartner, 2017, S. 65).

### 3 Angebots-Nutzungs-Modell als Grundlage

Die Entwicklung professioneller Handlungskompetenzen angehender Lehrpersonen kann nur dann gelingen, wenn die Studierenden die von der Lehrpersonenbildung zur Verfügung gestellten Lerngelegenheiten auch nutzen. Angebot und Nutzung der Lerngelegenheiten vollziehen sich dabei im Kontext der Pädagogischen Hochschulen und den berufspraktischen Phasen in den Schulen. Damit ist der Prozess der professionellen Entwicklung von institutionellen Rahmenbedingungen und dem sich in ihnen vollziehenden Kompetenzerwerb abhängig. Cramer (2012) schlägt die Übertragung des in der Unterrichtsforschung für Schulen entwickelten Angebots-Nutzungs-Modell (Fend, 1981, 2002; Helmke, 2010) auf die Lehrpersonenbildung vor. Das Angebots-Nutzungs-Modell geht davon aus, dass sich Lernen im sozialen Umfeld der Unterrichtssituation vollzieht. Dabei kann das Zusammenspiel von *Angebot* durch die (angehende) Lehrperson und *Nutzung* durch die Lernenden als *Koproduktion* verstanden werden, da es von einer Vielzahl von Faktoren abhängt, wie effizient das Angebot tatsächlich genutzt wird. Dies gilt auch für die Hochschule: Angebotene Hochschullehre schlägt sich nicht zwingend im Kompetenzerwerb der Studierenden nieder. Zentral ist die optimale

Passung zwischen Angebot und Nutzung, damit die professionelle Entwicklung gelingen kann. Die Betrachtung der Ausbildung von Lehrpersonen mittels Angebots-Nutzungs-Modell rückt zudem die Frage nach der Qualifikation der Dozierenden und Praxislehrpersonen und nach der Qualität der von ihnen verantworteten bzw. betreuten Lehrveranstaltungen und Praxisphasen in den Blick. Abbildung 3 zeigt den von Cramer (2012) unternommenen Versuch einer Adaption des Modells von Helmke (2010) mit leichten Anpassungen durch die Autorinnen und Autoren dieses Konzepts.



Abbildung 3: Übertragung des Modells von Helmke (2010) auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Darstellung von Cramer (2012, S. 73), von den Autorinnen und Autoren leicht adaptiert.

Im für die Lehrpersonenbildung adaptierten Modell wird die Professionalität der Studierenden resp. deren professionelle Handlungskompetenz als Ergebnis ihrer professionellen Entwicklung aufgefasst. Sie hängt wiederum aber auch von den Kompetenzen der Dozierenden ab – von ihrem professionellen Wissen, ihren hochschuldidaktischen Kompetenzen, ihren Überzeugungen, ihrer motivationalen Orientierung usw. Zudem definiert Professionalität sich durch die tatsächlich gegebenen Lerngelegenheiten in der Lehrpersonenbildung etwa an Qualität, Umfang, curricularer Abstimmung usw., und sie wird über Mediationsprozesse und über den Grad an Lernaktivität, also über das eigentliche Nutzungsverhalten durch die Studierenden, bestimmt (Cramer, 2012, S. 72). Die Ausrichtung der Pfeile in der Abbildung 3 illustriert, dass der zu einem bestimmten Zeitpunkt erreichte Grad an Professionalität nicht nur Folge des Kompetenzerwerbs ist, sondern auch selbst Einfluss auf die Mediationsprozesse und die Nutzung der Angebote durch Lernaktivitäten hat. Die Professionalisierung angehender Lehrpersonen ist daher ein wechselwirkender und komplexer Prozess, wie auch Cramer beschreibt: «Schliesslich geht von der professionellen Entwicklung auch eine Veränderung bzw. veränderte Wahrnehmung der Bedingungen an der Hochschule und innerhalb der Lerngruppe aus. Professionelle Entwicklung in der Lehrerbildung vollzieht sich vor dem Hintergrund eines Angebots-Nutzungs-Modells also keineswegs linear, sondern beschreibt einen kumulativen und komplexen Prozess» (Cramer, 2012, S. 73).

#### 4 Berufsbiografischer Ansatz als Grundlage

Mit dem Abschluss des Studiums hört die professionelle Entwicklung der Lehrpersonen nicht auf. Berufsbiografisch betrachtet finden kontinuierlich Entwicklungsprozesse statt. Die *berufsbiografische Zugangsweise* versteht Professionalität daher als ein berufsbiografisches Entwicklungsproblem: «Die Prozesse des allmählichen Kompetenzaufbaus und der Kompetenzentwicklung, die Übernahme eines beruflichen Habitus durch Berufsneulinge, die Kontinuität und Brüchigkeit der beruflichen Entwicklung über die gesamte Spanne der beruflichen Lebenszeit, die Verknüpfung von privatem Lebenslauf und beruflicher Karriere und ähnliche Themen stehen im Mittelpunkt.» (Terhart 2011, S. 208). Dadurch kommt nach Terhart eine breiter kontextuierte, stärker individualisierte und zugleich lebensgeschichtlich-dynamische Sichtweise in die Vorstellung von Lehrprofessionalität mit hinein (ebd., S. 208).

Unter dem berufsbiografischen Bestimmungsansatz lassen sich somit Konzepte des Aufbaus und der kontinuierlichen, das gesamte Berufsleben durchziehenden Kompetenzentwicklung entwickeln, die bspw. auch adäquate Unterstützung bei Belastungen berücksichtigen. Gemäss Terhart kann und soll sich Professionalität daher insbesondere auch berufsbiografisch (weiter-)entwickeln (2011, S. 208). Der berufsbiografische Bestimmungsansatz weist zudem eine starke Affinität zum kompetenztheoretischen Ansatz (vgl. Kapitel 2) auf, bei welchem es ebenfalls zentral um die Entwicklung von Expertise im Sinne der professionellen Kompetenz geht. Die folgende Abbildung zeigt in Anlehnung an Bauer et al. (2010) den Verlauf des Aufbaus berufsbezogener Kompetenzen auf.

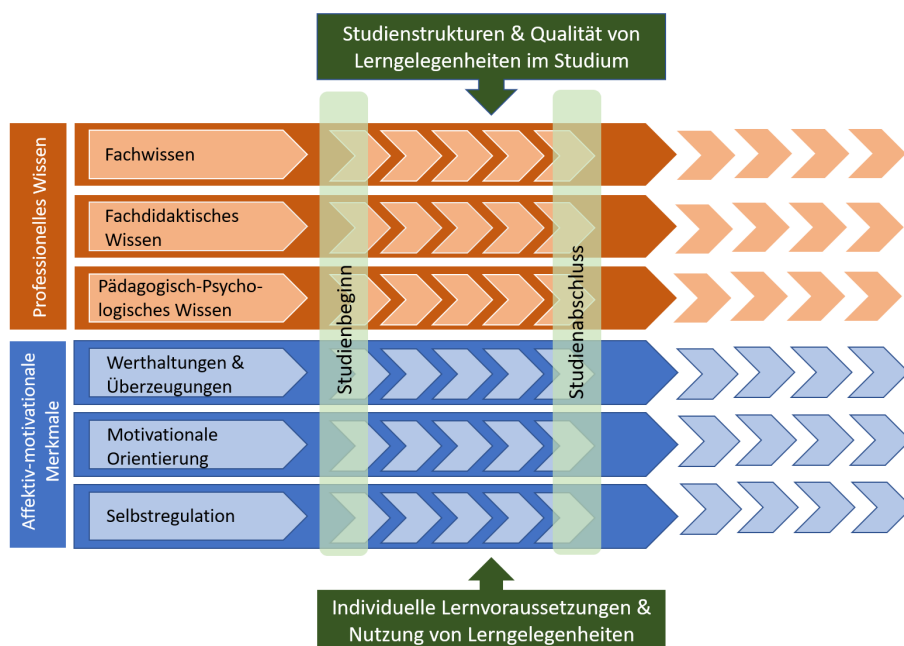


Abbildung 4: Entwicklungsmodell berufsbezogener Merkmale im Lehramtsstudium in Anlehnung an Bauer (2010, S. 41).

Das obige Entwicklungsmodell nimmt die Klassifikation der professionellen Kompetenz nach Baumert & Kunter (2006) zum Ausgangspunkt, dies in Verbindung mit dem Angebots-Nutzungsmodell für die Lehrpersonenbildung (Helmke, 2010; Cramer, 2012), wonach sich durch die Nutzung der

Lerngelegenheiten Professionalität aufbauen und nach Studienabschluss im Sinne dieses Ansatzes auch weiterentwickeln kann und soll (für eine Übersicht vgl. z.B. Fabel-Lamla, 2018).

## 5 Fazit

Wenn wir den eingangs beschriebenen Ansatz der *Kompetenzorientierung* (vgl. Kapitel 2) in einen Zusammenhang mit dem *Angebots-Nutzungs-Modell* für Lehrpersonen (vgl. Kapitel 3) ins Zentrum stellen und dabei Professionalität als lebenslangen Entwicklungsprozess betrachten (vgl. Kapitel 4), dann zeigt dies unser gemeinsames erziehungswissenschaftliches Verständnis dessen, wie sich der Aufbau und die Weiterentwicklung der Professionalität zukünftiger Lehrpersonen an der PH Schwyz vollziehen soll. Nebst den genannten drei Ansätzen gibt es weitere (und wird es noch weitere geben), bspw. den sogenannten *strukturtheoretischen Bestimmungsansatz* (vgl. Terhart, 2011). Auch diese weiteren Ansätze haben ihre berechtigte Perspektive in Bezug auf das Bestimmen von Professionalität im Lehrberuf. Die Ausbildung an der PH Schwyz konzentriert sich jedoch auf den kompetenzorientierten Ansatz, denkt diesen zusammen mit einer berufsbiografischen Perspektive und situiert Lehren und Lernen insgesamt in einem Angebots-Nutzungs-Modell, wie in der folgenden Abbildung grafisch veranschaulicht:

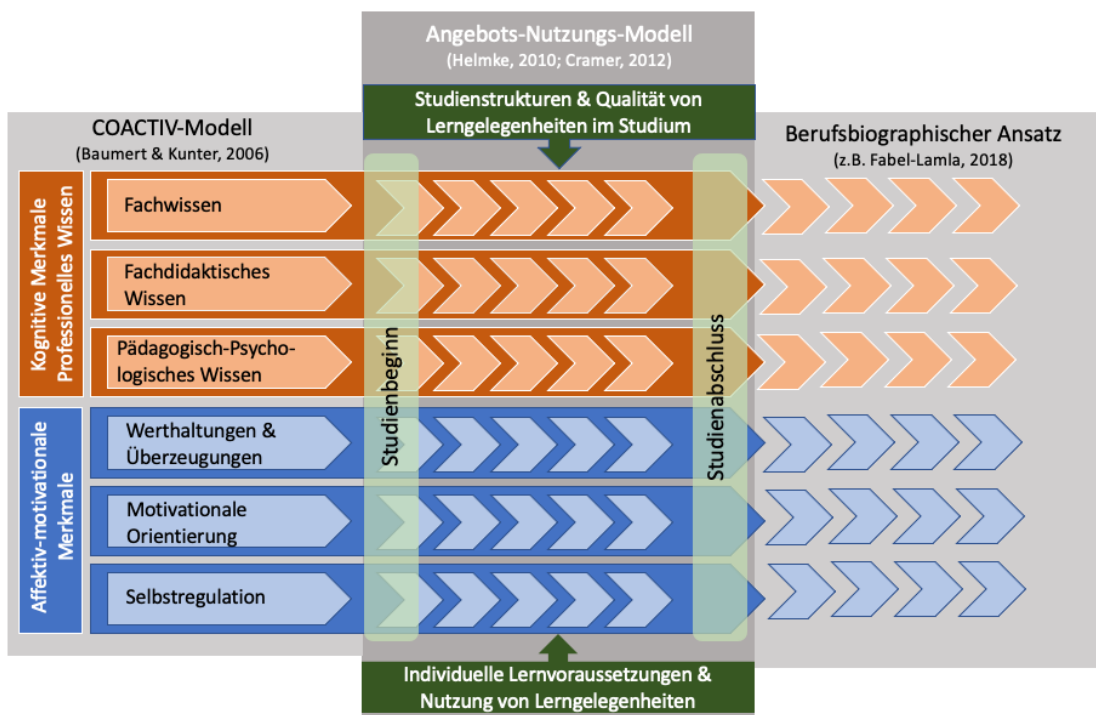


Abbildung 5: Entwicklungsmodell berufsbezogener Merkmale in der Lehrpersonenausbildung in Anlehnung an Bauer (2010, S. 41) mit expliziter Benennung einzelner Modellanteile, Darstellung der Autorinnen und Autoren.

Anhand dieser oben erläuterten und grafisch veranschaulichten konzeptionellen Grundlage wird an der PH Schwyz die inhaltlich-konzeptionelle Ausrichtung der Fachbereiche resp. der einzelnen Querschnitt- und Fachkerne gestaltet. Die Ausbildung soll mit dieser gemeinsamen konzeptionellen Grundlage jedoch nicht statisch gestaltet werden, sondern es sollen Qualität und Verbindlichkeit beschrieben werden, um in den verschiedenen Studienbereichen darauf rekurrieren zu können.

Inwiefern die gemeinsame konzeptionelle Grundlage für die gesamte Ausbildung mit den konzeptionellen Rahmungen der beiden Fachbereiche der erziehungswissenschaftlichen (EWS) und der fachwissenschaftlichen/fachdidaktischen Studien (FWDS), sowie den beiden Querschnittkernen der berufspraktischen Studien (BPS) und des wissenschaftlichen Denkens und Arbeitens (WDA) und den konzeptionellen Rahmungen der einzelnen Fachkerne konkret zusammenhängt, wird in Darstellung 6 veranschaulicht:

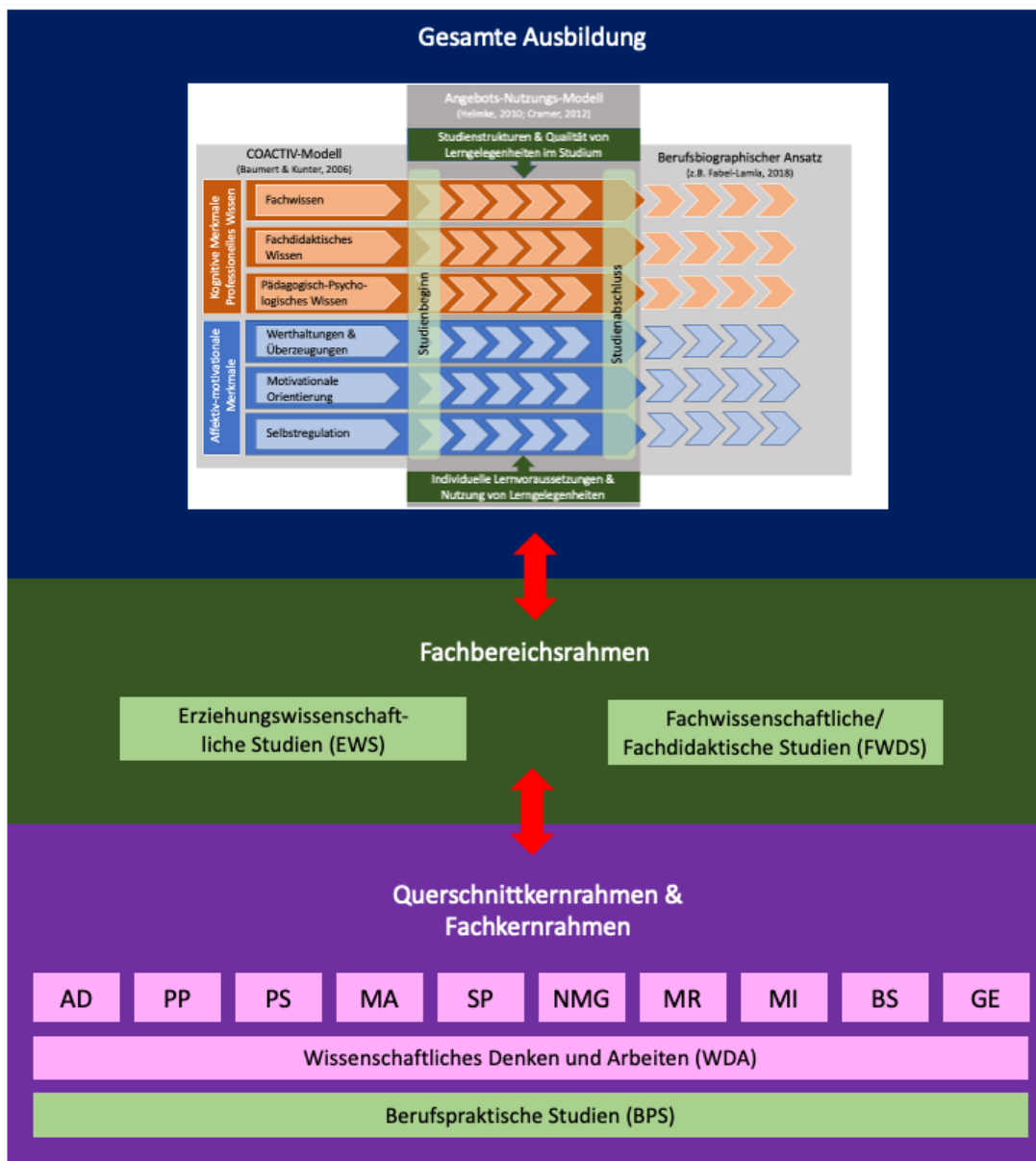


Abbildung 6: Zusammenspiel der gemeinsamen, konzeptionellen Grundlagen für die gesamte Ausbildung zu den konzeptionellen Rahmungen der Fachbereiche, Querschnittkerne und Fachkerne der PHSZ, Darstellung der Autorinnen und Autoren.

Die oben beschriebene Konzeption ist dynamisch zu verstehen, und sie macht es notwendig, in stetem Diskurs zu bleiben und im Dialog Weiterentwicklungen auszugestalten. Die gemeinsamen konzeptionellen Grundlagen und der gegenseitige Bezug zu den Fachkernrahmen müssen daher auch regelmässig geprüft und angepasst werden. So können Qualität, Kohärenz und Verbindlichkeit der Ausbildung an der PH Schwyz sichergestellt werden.

Goldau, 17. Mai 2022

Autorinnen und Autoren

Kathrin Futter, Daniela Knüsel Schäfer, Aldo Bannwart, Judith Arnold, Silvio Herzog



## Literatur

- Bauer, J., Drechsel, B., Retelsdorf, J., Sporer, T., Rösler, L., Prenzel, M. & Möller, J. (2010). Panel zum Lehramtsstudium - PaLea: Entwicklungsverläufe zukünftiger Lehrkräfte im Kontext der Reform der Lehrerbildung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 32(2), 34-55.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.
- Baumgartner, M. (2017). *Performanzentwicklung in der Ausbildung von Lehrkräften. Eine Interventionsstudie zur Verbesserung des Feedbacks bei angehenden Sportlehrkräften*. Münster: Waxmann.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 463-482.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond dichotomies. Competence Viewed as a Continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3-13.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (2010). *TEDS-M 2008 professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte: zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fabel-Lamla, M. (2018). Der(berufs-)biographische Professionsansatz zum Lehrerberuf. Zur Relevanz einer biographischen Perspektive in der Lehrerbildung. In J. Böhme, C. Cramer & C. Bressler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit?! Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven* (S. 82–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fend, H. (1981). *Theorie der Schule* (2. Aufl.). München: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, H. (2002). Mikro- und Makrofaktoren eines Angebots-Nutzungsmodells von Schulleistungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16(3/4), 141-149.
- Helmke, A. (2010). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (7. Aufl.). Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49-98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- König, J. (2021). Lehrerkompetenzen. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-21.
- Stigler, J. W. & Miller, K. F. (2018). Expertise and expert performance in teaching. In A. Ericsson, R. R. Hoffman, A. Kozbelt & A. M. Williams (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (2 ed., pp. 431-452). Cambridge: Cambridge University Press.

- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität*, (S. 202-224). Weinheim: Beltz.
- Weinert, F. (2001). Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-32). Weinheim und Basel: Beltz.